

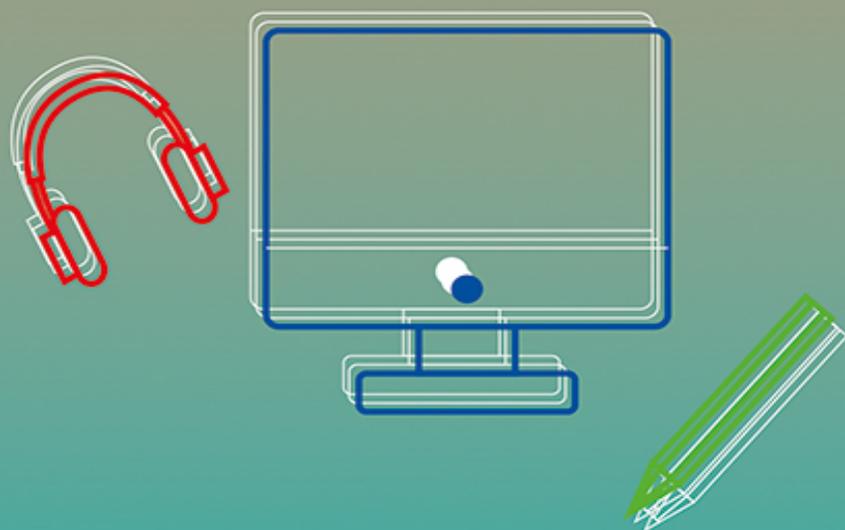


Editorial Universidad de Antioquia

Estilística educativa

Experiencias investigativas
sobre estilos de aprendizaje
y estilos de enseñanza

María Alexandra Rendón Uribe
Lina María Cano Vásquez
Amparo Holguín Higueta
Marta Cecilia Varela Hincapié
Maggioris Galván Cabrera
Yasmira Barboza Mogollón
Víctor Hugo Zapata Gómez



Investigación / Educación

Estilística educativa

**Experiencias investigativas sobre estilos
de aprendizaje y estilos de enseñanza**

Estilística educativa

Experiencias investigativas sobre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza

María Alexandra Rendón Uribe

Lina María Cano Vásquez

Amparo Holguín Higueta

Marta Cecilia Varela Hincapié

Maggioris Galván Cabrera

Yasmira Barboza Mogollón

Víctor Hugo Zapata Gómez

Investigación / Educación
Editorial Universidad de Antioquia®

Colección *Investigación / Educación*

© María Alexandra Rendón Uribe. Lina María Cano Vásquez. Amparo Holguín Higueta.
Marta Cecilia Varela Hincapié. Maggioris Galván Cabrera. Yasmira Barboza Mogollón.
Víctor Hugo Zapata Gómez

© Editorial Universidad de Antioquia®

ISBNe: 978-958-714-809-1

Primera edición: marzo del 2018

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad de Antioquia®

Editorial Universidad de Antioquia®

(574) 219 50 10

editorial@udea.edu.co

<http://editorial.udea.edu.co>

Apartado 1226. Medellín, Colombia

Esta obra hace parte del grupo de textos seleccionados en la Convocatoria de publicación de libros derivados de procesos de investigación en la Universidad de Antioquia, un proyecto de la Editorial Universidad de Antioquia para apoyar la difusión de la investigación universitaria. La investigación en la que se basa fue desarrollada por miembros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Autores

María Alexandra Rendón Uribe

Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Educación: Desarrollo del Pensamiento y la Creatividad. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora de la Universidad de Antioquia.

Yasmira Barboza

Licenciada en Inglés. Magíster en Educación. Profesora de la institución educativa Marco Fidel Suárez de Caucasia.

Maggioris Galván

Licenciada en Ética y Religión. Especialista en Investigación Aplicada a la Educación. Magíster en Educación. Profesora de la institución educativa Liceo Caucasia.

Amparo Holguín

Licenciada en Geografía e Historia. Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Creatividad. Magíster en Educación. Doctoranda en Filosofía. Profesora de la Universidad de Antioquia.

Marta Cecilia Varela

Licenciada en Educación Física. Magíster en Educación. Profesora de la institución educativa Liceo Caucasia.

Víctor Hugo Zapata Gómez

Licenciado en Música. Músico. Magíster en Educación. Profesor de la Universidad de Antioquia.

Lina María Cano Vásquez

Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación. Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de Antioquia.

Presentación

Las clasificaciones que hoy conocemos con respecto a los estilos de aprendizaje y estilos cognitivos, términos utilizados de manera equivalente por algunos autores, así como los desarrollos que se han dado sobre los estilos de enseñanza configuran la línea de investigación que denominamos “Estilística educativa”.

En este trabajo se recopila la experiencia académica e investigativa del Grupo de Investigación Educación Lenguaje y Cognición de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El texto recoge, tanto desde la perspectiva teórica como metodológica, las temáticas relacionadas con los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en los campos de la educación socioemocional, la comprensión lectora en inglés, la actividad motriz, las estrategias de enseñanza de la música y los usos de tecnologías de información y comunicación (TIC).

Desde la línea de investigación “Estilística educativa”, perteneciente al grupo, se ha producido conocimiento de valor que quiere difundirse mediante esta obra a profesionales de la educación en general e investigadores interesados en profundizar acerca de este objeto de estudio, quienes podrán encontrar elementos importantes que permeen la reflexión frente a su quehacer profesional. Otra de las intenciones es dejar abiertas las perspectivas de nuevos estudios que puedan emprenderse en este campo y posibilitar el acceso a múltiples fuentes bibliográficas alrededor del mismo.

El texto tiene seis capítulos, desde los cuales se abordan diferentes definiciones y perspectivas teóricas de los estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza, y las relaciones entre ellos. También se hace un recorrido por los antecedentes de la investigación que dan cuenta de las variadas clasificaciones en los estilos, en un intento por tipificar el comportamiento de los sujetos que enseñan y que aprenden en contextos y áreas particulares.

Con el texto nos proponemos revisar asuntos relacionados con los estilos de enseñar y aprender entendidos como una combinación de métodos, conductas y comportamientos reiterativos, estables y

neutrales de docentes y estudiantes, lo cual se considera fundamental en el bagaje conceptual y teórico de docentes e investigadores en educación.

Reflexionar y tener claridad sobre los estilos de aprendizaje es de gran relevancia en estos momentos, pues existe una preocupación por rentabilizar el esfuerzo de los docentes en el aula, de modo que estos puedan afrontar las nuevas realidades y los objetivos a partir del conocimiento y la implicación en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Es un cambio que la sociedad demanda y que afecta el quehacer del docente, ya que durante mucho tiempo ha primado un estilo de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos conceptuales: esto debe cambiar porque, con el paso del tiempo, se forma una experiencia que produce, por un lado, una comodidad implícita del profesor en la medida en que solo se le exige responder favorablemente a las preguntas que se le hacen, y, por otro, una cierta conformidad en los estudiantes, relacionada con la desmotivación y la falta de implicación en su aprendizaje. Esta situación de docentes y estudiantes hace parte de la realidad en la que se encuentran nuestras aulas.

Teniendo en cuenta estas circunstancias y ante la complejidad que revisten los aprendizajes, es necesario motivar al profesorado a que reflexione sobre las formas y estrategias con que puede incidir más eficazmente en el aprendizaje del estudiante y en la necesidad de saber manejar y utilizar la compleja información que los jóvenes tienen a su disposición dentro y fuera del aula, de forma tal que se permita capitalizar las diferencias y singularidades que se presentan en el docente y en el estudiante como aporte a la consolidación de ambientes de aprendizaje constructivos y críticos que rompan con el paradigma de la homogeneización.

Esto implica que el docente ha de hacerse responsable de su estilo si quiere evitar el fracaso, y ha de tener claro que con la elección de su estilo está provocando diferentes pensamientos, sentimientos y acciones en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se puede inferir que el estilo de enseñanza, además de incluir o conjugar el estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente, puede ser

modificado, adaptado, estimulado, revaluado y transformado a voluntad del mismo docente, que es quien moviliza el proceso educativo de acuerdo con las circunstancias. Esta actitud habla del cuidado que el docente ha de tener con su profesión, ya que le permite la reflexión sobre su propio estilo, requisito indispensable para poder ser transformado de acuerdo con las demandas internas y externas de una sociedad en permanente cambio, es decir, el docente ha de empoderarse de sí mismo y de su profesión.

Capítulo 1

Sobre la estilística. Los estudios sobre los estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza

María Alexandra Rendón Uribe

Según el *Diccionario enciclopédico Larousse* (1999), y de acuerdo con el *Diccionario de la lengua española* (1994), la palabra “estilo” puede entenderse, en general, como los modos, las maneras, las formas de comportarse, los usos, las prácticas y las costumbres; también puede ser sinónimo de términos como “método” y “carácter”. Estas acepciones han sido utilizadas en diferentes ámbitos; uno de ellos, el más antiguo, es el del arte, en el que se hace alusión a “movimientos” o “estilos” artísticos y en el cual las obras poseen unas características que las unifican, pero al mismo tiempo las hacen diferentes de las demás; ejemplo de ello es el Barroco como estilo artístico. En la música este término se utiliza para referirse al carácter propio que un músico le da a su obra, y en la lingüística se contempla la estilística como la disciplina encargada del uso artístico y estético del lenguaje.

En cuanto a los estilos propios de los sujetos, estos han sido objeto de múltiples estudios. Los hallazgos han arrojado como resultado teorías que van desde la mirada a lo orgánico, pasando por lo social y cultural, hasta pensar lo psicológico en sus más variadas expresiones. De allí han surgido variadas clasificaciones de los estilos, en un intento por tipificar el comportamiento de los sujetos.

Tal como lo plantean Camargo y Hederich (2007), la noción general de “estilo” empieza a utilizarse en la psicología para referirse a ciertos rasgos diferenciadores en la caracterización de una persona. Para dar cuenta de esta diversidad y de los múltiples antecedentes, Salas (2008) dice:

La palabra estilo fue utilizada por G. Allport en una de sus obras por la década de 1930, para definir las pautas consistentes que aparecían en los individuos. Siete años después, según Keefe (1979), Allport acuñó el término de “estilo cognitivo” como una referencia a la “calidad de vida y de adaptación manifestada por los distintos tipos de personalidad”. En 1961, según Guild *et al.* (1988), Allport definió el estilo como maneras distintivas de vivir el mundo. Antes de 1955, los psicólogos habían identificado diversas clasificaciones de las personas que le sirvieron a Allport para ilustrar su “distintividad” tales como las designaciones de visual y háptico de Lowenfeld, niveladores y aguzadores de Klein, [y] dependiente e independiente de campo de Witkin (p. 28).

Guild y Garger (1988, citados en Salas, 2008) dicen que no se sabe con certeza quién fue el primero en usar el término “estilos” para referirse a las múltiples facetas de una persona, pero destacan a William James como uno de los primeros en considerar el estilo como un rasgo distintivo y característico de cada ser humano. Estos mismos autores refieren la psicología alemana como un antecedente en la utilización del concepto de “estilo”, cuyo máximo representante es Jung con la explicación de los “tipos psicológicos” en 1920 (Salas, 2008).

Para describir los tipos psicológicos, Jung (citado en Salas, 2008) desarrolló una estructura holística que le permitió describir las diferencias en los procesos adaptativos humanos. Primero hizo una distinción entre aquellas personas que están orientadas hacia el mundo exterior y aquellas orientadas hacia el mundo interior, luego identificó cuatro funciones básicas de adaptación o formas en que las personas perciben y procesan la información: dos para describir las maneras alternativas de cómo captamos la realidad y dos que describen maneras alternativas de emitir juicios sobre el mundo o de cómo tomamos una decisión (Salas, 2008). De la combinación y preferencia que cada uno hace de esas funciones resultan estos tipos de personalidad: sensitivo o intuitivo, pensador y sentimental (Kolb, 1984, citado en Salas, 2008).

English y English (1958, citados en Witkin y Goodenough, 1981) definieron el estilo como aquellos detalles de la conducta que influyen poco en la consecución de una meta, pero que dan una manera característica, casi una identificación, a un individuo o a una actuación particular. Para Messick (1987, citado en Camargo y Hederich, 2007: 32), el estilo se entiende como “un conjunto de

regularidades consistentes en la forma de la actividad que se lleva a cabo con independencia del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad”. Ambas enunciaciones concuerdan en definir el estilo como un conjunto de referencias o precisiones del comportamiento humano que se llevan a cabo para la obtención de un objetivo.

En el ámbito de la neurociencia, Salas (2008) afirma que los estilos están relacionados con las funciones básicas que todos utilizamos para experimentar la realidad: un objeto, una persona, una situación o una información. De esta forma, captamos la situación, nos ponemos a pensar, adoptamos una posición frente a ella y por último actuamos.

Para Pueyo (1996: 408), los estilos se entienden “como el conjunto de dimensiones que se encuentran entre las disposiciones temperamentales y las capacidades cognitivas”:

Los estilos determinan una consistencia en la manera de asumir situaciones, en este sentido se pueden considerar los estilos expresivos (gestos faciales, expresiones verbales y motoras), estilos de respuesta (autopercepción-deseabilidad social, actitud crítica), estilos cognitivos (determinaciones particulares en el uso de recursos cognitivos, el pensamiento, la percepción, la memoria), estilos de aprendizaje (orientaciones en el aprendizaje de contenidos y de operaciones), estilos defensivos (maneras de adaptarse a los conflictos y la ansiedad, por ejemplo, los paranoicos y los compulsivos) (Pueyo, 1996: 409).

De acuerdo con Santos y Doval (1993, citados en Salas, 2008), hay cuatro aspectos que deben considerarse cuando se hace referencia al estilo:

El estilo se relaciona con el conocer (¿cómo sé yo?), con el pensar (¿cómo pienso?), con el afecto (¿cómo siento y reacciono?) y con la conducta (¿cómo actúo?). Cada persona tiene pues su propio estilo de percibir, conocer, sentir, decidir y actuar o, dicho de otro modo, todos los seres humanos, sea por razones de herencia genética y/o de historia personal, acaban por consolidar modos preferentes de acercarse cognoscitivamente a la realidad; es decir, de percibirla, procesarla y aun de representarla mentalmente (p. 15).

En esta misma línea, es necesario considerar que existen varias perspectivas en el estudio de los estilos, algunas de las cuales se presentan en la tabla 1.1.

Tabla 1.1 Perspectivas en el estudio de los estilos

--	--	--	--

<i>Castañeda y López (1992, citados en Lozano, 2006)</i>	<i>Grigorenko y Sternberg (1997, citados en Lozano, 2006)</i>	<i>Rayner y Riding (1997, citados en Lozano, 2006)</i>	<i>Guild y Garger (1985, citados en Lozano, 2006)</i>
La perspectiva intelectual. La perspectiva psicológica. La perspectiva sociológica.	Enfoque centrado en la cognición. Enfoque centrado en la personalidad. Enfoque centrado en la actividad.	Aproximación centrada en la cognición. Aproximación centrada en la personalidad. Aproximación centrada en el aprendizaje.	Enfoque centrado en la cognición. Enfoque centrado en la conceptualización. Enfoque centrado en los afectos. Enfoque centrado en la conducta.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, todos los autores coinciden en considerar al menos tres facetas de la acción humana: 1) la cognitiva (relacionada con las formas de percibir, pensar y procesar información), 2) la afectiva (asuntos relacionados con la personalidad, lo emocional y la motivación) y 3) la conductual (referida al aprendizaje y la actividad). Dada la diversidad de enfoques y posturas, es conveniente citar de nuevo a Lozano (2006), quien retoma de Riding y Rayner (1998) algunos factores que considera componentes de un estilo:

- La disposición: estado físico o psicológico de una persona para realizar (o no) una acción determinada.
- Las preferencias: remiten a los grupos y a las posibilidades de elección entre varias opciones. Una preferencia es una actitud consciente y está determinada por el control y la voluntad de la persona.
- Las tendencias: son inclinaciones inconscientes de un sujeto para realizar o ejecutar una acción de cierta manera.
- Los patrones conductuales: son las manifestaciones típicas que presenta un individuo ante una situación determinada.
- La habilidad: capacidad física o intelectual sobresaliente de un individuo con respecto a otras capacidades.
- La estrategia de aprendizaje: es una herramienta cognitiva que una persona utiliza para solucionar o completar una tarea específica que dé como resultado la adquisición de algún conocimiento.

De lo anterior se desprende que es posible definir anticipadamente la forma de adquirir conocimientos, la estabilidad y la madurez, esto es, predecir los estilos. Lozano (2006) afirma que 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, pero deja claro que tienen el peligro de servir de simples etiquetas.

A partir de las anteriores consideraciones y retomando a Lozano (2006), se plantean, a manera de resumen, los siguientes principios sobre los estilos:

- Los estilos son preferencias en el uso de las habilidades, pero no son habilidades en sí mismas.
- Una relación entre los estilos y las habilidades crea una sinergia más importante que la simple suma de las partes.
- Las opciones de vida necesitan encajar tanto en los estilos como en las habilidades.
- La gente tiene perfiles (o patrones) de estilo, no un solo estilo: hay una predominancia de un cierto estilo, lo cual no quiere decir que un sujeto no manifieste características de otro.
- Los estilos son variables de acuerdo con las tareas y las situaciones: Guild y Garger (1998, citados en Lozano, 2006) dicen que los estilos no son absolutos. Las personas pueden adaptarse a las situaciones y a las tareas según determinados factores, como el estado de ánimo, la motivación, la disposición, la necesidad, etc.
- La gente difiere en la fuerza de sus preferencias: mientras hay algunas personas a quienes les gusta trabajar en grupos, otras prefieren trabajar con una o dos personas como máximo.
- Las personas difieren en su flexibilidad estilística. Por ejemplo, un profesor que toda la vida ha enseñado de manera autoritaria, difícilmente cambiará su forma de enseñar.
- Los estilos son socializados: muchos de los expertos en educación dedicados al estudio de los estilos reconocen la importancia de la interacción en el aprendizaje de modelos. Sin embargo, si las experiencias no fueron del todo agradables con esos modelos, las personas tenderán a adoptar lo opuesto.

- Los estilos pueden variar a lo largo de la vida.
- Los estilos pueden ser mensurables: en educación, como en el resto de las ciencias sociales, se realiza la medición de constructos teóricos y los estilos no son la excepción. Cada autor o grupo de autores que han desarrollado una teoría sobre estilos (cognitivos, de aprendizaje, enseñanza y pensamiento) ha incluido un instrumento que permite identificar los estilos mencionados en dicha teoría. La desventaja de estos instrumentos radica en dos aspectos: en primer lugar, las personas que lo contestan pueden reflejar lo que piensan que son, más que la realidad en sí misma, y, en segundo lugar, pueden presentar un sesgo interpretativo por parte del evaluador.
- Los estilos pueden enseñarse, aunque hay factores que influyen en la adquisición de los patrones y las preferencias que los conforman como modelos de otras personas.
- Los estilos valorados en un momento o lugar específicos pueden no serlo en otros.
- Los estilos son neutrales: no hay estilos mejores o peores, es una cuestión de enfoque; cada estilo tiene su valor agregado y su propia utilidad para las actividades específicas. Sternberg (1999) resalta que los estilos tienen una función utilitaria de acuerdo con la situación y el ambiente en los cuales se desempeña el sujeto.
- A veces confundimos los patrones estilísticos con los niveles de habilidad. Las características de un estilo pueden identificarse en otras personas cuando se identifican en uno mismo: en la medida en que las personas toman consciencia de las diferencias que las hacen únicas, podrán reconocer la diferencia en las habilidades del otro; en consecuencia, la tolerancia y la flexibilidad son dos actitudes que parecen emerger como resultado (Lozano, 2006: 19-23).

A continuación se abordarán las tres grandes perspectivas en el estudio de los estilos, referidas a la identificación, apreciación y clasificación de diversas formas de procesar la información (de aprender) y de enseñar.

Los estilos cognitivos

De acuerdo con Buela y Macarena de los Santos (2001), el concepto de “estilos cognitivos” deriva de la preocupación de los teóricos de la Gestalt y de los psicoanalistas del yo. Para Messick (1988, citado en Salas, 2008), las tres tradiciones psicológicas más importantes que han contribuido directamente al trabajo sobre los estilos cognitivos son la psicología diferencial, la psicología psicoanalítica del ego (centrada en el yo) y la psicología experimental del conocimiento.

Un poco más tarde, Keefe y Ferrel (1990, citados en Salas, 2008: 22) considerarían, a diferencia de lo planteado por Messick, que las precursoras del paradigma de estilos eran la teoría de la personalidad, la teoría del procesamiento de la información y la interacción aptitud-tratamiento. Veamos algunas de las consideraciones de estas teorías.

La *psicología diferencial* ha enfatizado en la forma como las características de la personalidad influyen en la percepción. El primer aporte que se da frente a los estilos cognitivos desde la psicología diferencial la hace Thurstone, quien se refirió a las diferencias que presentan las personas en los juicios perceptivos. Thurstone identificó dos tipos de actitudes perceptivas: la velocidad y fuerza de la conclusión, y la flexibilidad de la conclusión (Messick, 1994, citado en Salas, 2008). Salas (2008) retoma los estilos de personalidad propuestos por Witkin respecto a las personas independientes y dependientes de campo: “Aquellos que son altos en flexibilidad son analíticos y socialmente retraídos, mientras que aquellos que son altos en velocidad de la conclusión son sociables y no teóricos” (p. 22). Se dice también que el término de “estilo cognitivo” fue acuñado por Gardner en 1983, cuando identificó la preferencia de algunos individuos por utilizar sistemas de categorización amplios o rigurosos, o modos característicos del funcionamiento cognitivo que están tangencialmente relacionados con el contenido de la actividad psicológica. El efecto de esta actividad se refleja en la conducta, ya que no solo comporta lo cognitivo, sino también lo no cognitivo. A partir de estos argumentos se crearon test para evaluar los estilos cognitivos y determinar las

consecuencias para el comportamiento social. Posteriormente, “los estilos cognitivos se consideraron conceptos alternativos a los de capacidades y rasgos de la personalidad” (Pueyo, 1996: 392).

Los *psicólogos de la personalidad* indagaron acerca de la influencia de la cognición en los factores de la personalidad y sobre las estrategias para enfrentar situaciones. “Desde esta postura, los estilos pueden entenderse como la forma de percibir los eventos e ideas, lo cual afecta la toma de decisiones en la vida, e influye en las actitudes que se asumen y en las relaciones que se establecen con otros” (Hederich y Camargo, 2001: 6).

Las referencias aquí presentadas son importantes en la medida en que permiten entender cómo se fue dando el paso de la diferenciación de “estilos de personalidad” a la de “estilos cognitivos”.

Para los *psicoanalistas del yo* o *psicología psicoanalítica del ego* (así denominada por Messick), los estilos cognitivos están anudados a unas estructuras estables del yo, que se encargan de mediar entre los deseos de la persona y las restricciones del medio ambiente social donde se desenvuelve, de modo que este pueda expresar sus necesidades de forma socialmente adaptada (Carretero y Palacios, 1982, citados en Buela y Macarena de los Santos, 2001: 228). En otras palabras, las dimensiones estilísticas son estructuras evolutivas estables responsables de establecer el equilibrio y puente entre la realidad interna y la realidad externa. Al estudiar el yo como estructura básica de la personalidad humana, se defendió la idea de que las actitudes modifican los modos de percibir: a partir de ahí surge el término “control cognitivo”, considerado desde esta teoría como el mecanismo de adaptación y regulación de los procesos cognitivos; de igual forma, los controles cognitivos se constituyen en la vía mediante la cual las dimensiones no cognitivas de la personalidad pueden actuar sobre el curso del pensamiento.

Desde esta perspectiva, el estilo cognitivo “es un patrón inconsciente de operaciones cognitivas para percibir, construir, orientar y equilibrar la información que proviene tanto del interior como del exterior” (Santoestéfano, 1991, citado en Pueyo, 1996: 410). Para Salas (2008), en esta tradición la noción de Thurstone de

“actitudes perceptivas” derivó, primero, en la de “actitudes cognoscitivas” y, luego, en la de “controles cognoscitivos”, que son mecanismos regulativos adaptativos que le permiten al sujeto arreglárselas con las demandas ambientales y con los conflictos internos. De eso da cuenta la cita de Carretero y Palacios (1982, citados en Salas, 2008), quienes dicen:

Fue Klein quien introdujo el término de “control cognitivo” para referirse al papel modulador desempeñado por el yo en su esfuerzo por acomodar los deseos o pulsiones del individuo a las restricciones de la realidad; dichos controles le permitían a la persona expresar sus necesidades de una manera socialmente aceptable (p. 23).

Sánchez y Sánchez (1994, citados en Pueyo, 1996: 409) proponen que todas aquellas referencias a los estilos se pueden agrupar bajo el nombre de “estilos psicológicos”, definidos como el conjunto de modalidades de funcionamiento observables que poseen una jerarquía de rasgos de la personalidad y ejercen efectos en la conducta. De esta forma, en los estilos psicológicos se puede hablar de estilos cognitivos y controles cognitivos. Los controles cognitivos, si bien determinan la forma como los individuos procesan la información, se derivan de patrones de pensamiento o razonamiento en los cuales están presentes y se integran las capacidades o aptitudes cognitivas. Teniendo en cuenta esto, mientras que los controles cognitivos regulan la percepción, dada su naturaleza psicodinámica, los estilos definen características de aprendizaje de los individuos. De esta forma, los controles influyen y registran la percepción del ambiente y regulan las conductas para coordinar la acción del sujeto en el medio, y los estilos reflejan los hábitos perceptivos de los individuos.

Otra tradición psicológica que hizo sus contribuciones al estilo cognitivo fue la *psicología experimental*. Desde esta perspectiva, el estilo cognitivo se refiere a la manera como una persona procesa la información teniendo en cuenta los rasgos cognitivos, es decir, las diferencias de las personas respecto a las formas de conocer; por ello, las investigaciones se relacionaron con la cognición y la forma de percibir, adquirir conocimientos, formar ideas y pensar. Allí los aportes fueron varios, desde el planteamiento de las regularidades

del procesamiento de la información, hasta la teoría de la Gestalt, la cual estudió los problemas de la forma del conocimiento, particularmente lo relacionado con la diferenciación e integración de conductas de que dispone el sujeto para funcionar de un modo cada vez más independiente del entorno. Al respecto, dice Salas (2008):

La progresiva diferenciación reclama un proceso de integración que unifique y organice los diferentes aspectos. Esto guió a los teóricos en general y a Witkin en particular, quien trabajó con Kohler y Wertheimer, a considerar las consistencias individuales en la manera o forma de percibir y pensar como fenómenos psicológicos críticos (p. 25).

De esta corriente surgieron diferentes modelos, como el de Witkin y Goodenough (1981), quienes afirman que los estilos cognitivos implican un patrón de referencia para las actividades psicológicas y externas. En ese orden de ideas, “estilo cognitivo”, para Witkin y Goodenough (1981), significa “especialización de las funciones psicológicas”; es decir, corresponde a los medios para procesar información y la base de los estilos de aprendizaje. Partiendo de esta premisa, los autores identificaron dos estilos a los que denominaron “independencia del campo” y “dependencia del campo”; y para determinar a cuál grupo podía pertenecer un individuo, utilizaron diversas pruebas de percepción (“pruebas de verticalidad”): tales pruebas determinan si el individuo se toma a sí mismo o al medio que lo rodea como patrón de referencia para su comportamiento (Witkin y Goodenough, 1981: 63).

Cabe anotar que los inicios de este tipo de investigaciones se remontan a la Segunda Guerra Mundial, cuando se hacían evaluaciones de la percepción de los pilotos de aviones de combate; en ellas se consideró, por ejemplo, la diferenciación entre figura y fondo y la percepción de la verticalidad. Sin embargo, en las versiones desarrolladas por Witkin las pruebas indagaron por la manera como las personas se comportan en situaciones sociales, y concluyeron que a mayor independencia del campo, el sujeto dependerá más de su referente interno al asumir actitudes, en tanto que a mayor dependencia del campo, mayor será la influencia ejercida en él por el medio social.

De igual forma, Witkin y Goodenough (1981), haciendo uso de la prueba de las figuras encajadas, clasificaron a las personas según su funcionamiento perceptual y cognoscitivo: los independientes del campo tienden a percibir partes separadas de un patrón total, desarrollan habilidades cognitivas, enfocan y reestructuran tareas perceptuales, son buenos para la solución de problemas científicos y matemáticos, buscan seguridad en referentes internos, manifiestan orientación impersonal, están preocupados por ideas y principios abstractos y son relativamente insensibles a claves sociales; en otras palabras, no son aptos para las relaciones sociales, las cuales afrontan con limitaciones. Trabajan bien con materiales sin estructura, prefieren resolver problemas en forma individual y no se sienten a gusto en equipo.

Los dependientes del campo, por su parte, tienden a percibir el todo, sin separar un elemento del campo visual total; presentan limitadas habilidades cognitivas; tienen dificultades para enfocarse en un aspecto de la situación, seleccionar detalles o analizar un patrón en diferentes partes; buscan seguridad en referentes externos; manifiestan alta conducta interpersonal y atienden a claves sociales proporcionadas por otros (es decir, poseen un buen desarrollo en sus relaciones sociales, tienden a trabajar bien en grupos y poseen buena memoria para la información social). Estas personas tienen dificultad para trabajar con materiales sin estructura y prefieren materias como literatura o historia.

Como se puede apreciar, desde la Gestalt había preocupación por los modelos perceptuales y por el papel de la percepción en los procesos de pensamiento. Aunque en la década del sesenta los estudios se centraron en la dimensión de independencia-dependencia de campo, esta tradición investigativa ha dado lugar en tiempos más recientes a otros estudios similares, pero en otras dimensiones como las de impulsividad/reflexividad y complejidad/simplicidad, cuyos constructos determinan la forma de conceptuar de los individuos. Algo relevante de estos estudios es que no existe una asignación de valor para estos estilos, es decir, no existe un estilo mejor que otro, típico o característico de una cultura en particular; por lo tanto, en estos test el nivel y la facilidad verbal

ejercen una mínima influencia en la ejecución de las pruebas y, por ello, las funciones perceptuales evaluadas son comunes a todos los individuos y aplicables independientemente de la edad, la experiencia y los antecedentes.

Gradualmente, la inquietud se dirigió a estudiar la diferenciación e integración de las estructuras cognitivas que el sujeto construye para solucionar problemas cotidianos. En este sentido, una de las definiciones derivadas de esta propuesta considera los estilos cognitivos como “una estrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo prevalente de percibir el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender y actuar” (Saturnino, 1991, citado en Esturgó Deo, 1997: 93).

Como se puede apreciar, estas tendencias en la psicología han contribuido al desarrollo de técnicas y a la conceptualización de los estilos cognitivos desde diferentes perspectivas que aún no han hallado un punto de encuentro; de hecho, aún coexisten los términos “control” y “estilo cognitivo” desde lo teórico, aunque cada vez con mayor arraigo en las indagaciones de tipo práctico. Es de anotar que, para la corriente del psicoanálisis del yo, el problema central es instaurar los controles como mecanismo de defensa en la estructura de la personalidad humana; para la psicología diferencial, por su parte, el interés se centra en las relaciones de las capacidades cognitivas y los estilos, así como en la naturaleza de sus relaciones. Por último, para la psicología cognitiva lo importante es la descripción de los procesos implicados en los estilos (Pueyo, 1996: 410). Es claro que, en el contexto de estos estudios, el papel de los estilos cognitivos fue ganando terreno al asumirlos como estructuras y conductas estables que se adoptan para enfrentar tareas cotidianas, las cuales a su vez tienen incidencia en las dimensiones sociales y personales.

En todas las definiciones que se encuentran en la literatura sobre el tema es común que se establezca la relación con los procesos perceptivos y que los estilos se entiendan como estables, sin mencionar su carácter limítrofe entre lo cognitivo y lo comportamental. En la actualidad, hay dos enfoques en los que se

pueden clasificar las diversas definiciones encontradas sobre estilos cognitivos: “el primero, centrado en la relación entre personalidad y cognición, para el cual los estilos se convierten en una síntesis de los rasgos individuales, [las] preferencias, [las] motivaciones, y de los criterios lógicos y [las] estrategias utilizadas” (Wright, 1979: 54, citado en Buela y Macarena de los Santos, 2001: 54); el segundo, centrado en los aspectos cognitivos de las diferencias individuales que se explicitan en el momento de utilizar estrategias y procedimientos específicos (Carretero y Palacio, 1982, citados en Buela y Macarena de los Santos, 2001). Para este enfoque, “los estilos cognitivos varían en cada individuo, y ello se revela en los modos de percibir, recordar, pensar, y en las formas distintas de aprehender, almacenar, transformar y emplear la información” (Kogan, 1971: 306, citado en Buela y Macarena de los Santos, 2001: 54).

De acuerdo con Santos y Doval (1993, citados en Salas, 2008: 15),

cada persona tiene pues su propio estilo de percibir, conocer, sentir, decidir y actuar, o dicho de otro modo, todos los seres humanos, sea por razones de herencia genética y/o de historia personal, acaban por consolidar modos preferentes de acercarse cognoscitivamente a la realidad; es decir, de percibirla, procesarla y aun de representarla mentalmente.

De acuerdo con lo anterior y conjugando las dos vertientes, se puede decir que un estilo cognitivo es la forma en que las personas interpretan lo que ven; en este sentido, aplica la frase “el mundo es según el cristal con el que se mire”: cada persona percibe e interpreta el mundo de acuerdo con sus particularidades (Pueyo, 1996: 392). Desde esta postura, el cerebro sirve como filtro que permite aprehender el entorno. Así, las variaciones o los defectos en dichos filtros afectan la manera en que percibimos la información y hacemos uso de ella.

Gregorc (1982, citado en De León, 2005) definió el estilo como un reflejo de la conducta, de las cualidades mentales. Los diferentes estilos responden, según el modelo de Gregorc, a una visión total u organizada de la vida y la realidad. Sin embargo, la mente tiene límites y percibe las cosas de diferente forma: abstracta, si la percepción es simbólica, intuitiva y emocional; concreta, si dicha percepción es directa, real y física. Un individuo puede percibir en

forma abstracta y concreta, pero siempre preferirá una sobre la otra. Por otro lado, la mente ordena lo percibido de un modo distinto: de manera secuencial, es decir, con un ordenamiento metódico, lineal; o de manera tangencial, sin pausa, casual. Al combinar el cómo percibimos con el cómo organizamos lo percibido, el autor identifica cuatro tipos de combinaciones:

- Concreto secuencial (C. S.).
- Abstracto secuencial (A. S.).
- Concreto casual (C. C.).
- Abstracto casual (A. C.).

Ahora bien, los estilos cognitivos se pueden caracterizar a partir de cinco criterios básicos:

- 1) están relacionados con dimensiones cognitivas y no cognitivas de la persona; 2) casi la totalidad de los estilos cognitivos se centran en el ámbito educativo y de aprendizaje, aunque en algunos casos sus implicaciones con la conducta social son claras; 3) describen formas o modos de procesamiento de la información, estrategias utilizadas en la resolución de una tarea determinada, más que en el resultado de la ejecución de esa tarea; 4) son bipolares, es decir, aparecen o se identifican como dos polos contrarios que permiten la adaptación en función de las características del medio; y 5) son adquiridos en la primera infancia y son susceptibles de modificación, aunque hay estilos con bases psicofisiológicas que son más estables (Servera, 1992, citado en Buela y Macarena de los Santos, 2001: 231).

Sobre la cuarta característica, vale la pena destacar que en los estilos, al igual que en todo fenómeno psíquico y toda actividad humana, se evidencian dos polos o aspectos distintos: acto y contenido, estilo y sustancia o forma y esencia. El énfasis en la forma o el modo de alcanzar el rendimiento determina hablar de estilos, como la flexibilidad, la preferencia por la complejidad, necesidad de variar, impulsividad, introversión y paranoia. En general, se cuentan más de veinte estilos reconocidos por la investigación psicológica empírica que han tenido impacto en las teorías del aprendizaje y el rendimiento humano. Vale la pena traer a colación las dimensiones de los estilos que son tratadas con mayor frecuencia en el ámbito académico y educativo (Pueyo, 1996; Hederich y Camargo, 2001):

- Dimensión impulsividad/reflexividad: si la persona prefiere llegar a una decisión de manera rápida, después de considerar brevemente las opciones, o si prefiere considerar con cuidado cada opción antes de tomar la decisión.
- Dimensión divergencia/convergencia: si la persona enfrenta típicamente un problema o lo toma de manera abierta y exploratoria, o si lo hace de manera cerrada y focalizada.
- Dimensión holismo/serialismo: si la persona tiene la tendencia a responder a una tarea de aprendizaje por medio de una aproximación holística, basada en hipótesis, o por medio de una aproximación focalizada que se caracteriza por un proceso paso a paso, basado en datos.
- Dimensión adaptación/innovación: si frente a una situación problemática la persona tiene preferencia por hacer las cosas mejor o si tiende más bien a hacer las cosas de manera diferente.
- Dimensión visualización/verbalización: si la modalidad preferida de representación de ideas y conceptos en la mente es la visual (imágenes) o si, por el contrario, es verbal (palabras, oraciones).
- Dimensión centración/barrido: si frente a una serie de tareas la persona prefiere ordenarlas una después de la otra y no comenzar una hasta tanto haya terminado la otra, o si su tendencia es trabajar en todas por periodos cortos de tiempo.
- Dimensión concreción/abstracción: si para el aprendizaje de algo nuevo la persona acude a experiencias concretas o si prefiere manejar ideas abstractas.

Aunque la personalidad de los individuos influye su modo de pensar y actuar, los estilos cognitivos comportan un conjunto de estrategias, procedimientos y procesos mentales determinados tanto por factores externos como internos. Los estilos caracterizan a una persona, son aplicables a diversas actividades y marcan la pauta para sus relaciones interpersonales y su desempeño académico, ya que responden a características relacionadas con procesos mentales movilizados ante tareas puntuales. En el contexto educativo, que el docente precise dichos estilos tanto a nivel personal como en términos educativos es un compromiso de primer orden que conlleva

unas ventajas para el tratamiento coherente de los estilos de enseñanza en relación con los estilos cognitivos de los estudiantes.

Los estilos de aprendizaje

Buttler (1987, citado en Salas, 2008: 21) sostiene que en la literatura pedagógica han aparecido, desde hace más de cuarenta años, una serie de publicaciones que tienen como tema central los estilos de aprendizaje. Al respecto, Alonso (1992) sostiene que el concepto mismo de “estilo de aprendizaje” no es común para todos los autores y se define de manera muy variada en las distintas investigaciones. Para dar cuenta de esta variedad, vale la pena hacer un rápido recorrido:

En la década del 70 se produce un cambio importante en la investigación sobre el aprendizaje, dando lugar al estudio de los estilos de aprendizaje. Algunos de los modelos que surgen son el modelo de aprendizaje experimental del Kolb (1984), que considera cuatro fases sucesivas: experimentación, reflexión, conceptualización y acción. El modelo de MacCharthy (1980), que estudia las técnicas de procesamiento según la dominancia cerebral. En los años 80 se incorpora el modelo de Letteri y la existencia de unos controles cognitivos previos al aprendizaje en sí, que se ven afectados por preferencias afectivas y ambientales que la persona aporta al aprendizaje. Hacia los años 90 Sternberg define los estilos como métodos que empleamos para organizar nuestras cogniciones sobre el mundo, para comprenderlo mejor. Para Gardner (1995) los estilos de aprendizaje son las inteligencias puestas a trabajar; considera que los estilos de aprendizaje evolucionan y cambian de la misma forma que cambian las personas (Hervás y Hernández, 2003: 6).

En la mayoría de las tendencias, el estilo de aprendizaje es un término genérico, una denominación para reconocer las diferencias individuales de aprendizaje. En general, las definiciones de estilos de aprendizaje comparten la idea de que estos se relacionan con la forma como cada persona prefiere utilizar sus habilidades. Al respecto es necesario dar un vistazo a algunas de las múltiples clasificaciones que sobre este constructo se han elaborado.

En función de este propósito, Biggs (1994, citado en Marín, 2002) clasificó los distintos modelos para el estudio de los estilos de aprendizaje teniendo en cuenta “el énfasis puesto en los componentes del contexto de enseñanza-aprendizaje: persona, contexto de enseñanza, proceso de aprendizaje utilizado, y el

resultado del aprendizaje” (p. 312). Para ello, estableció cuatro categorías:

- Estilo personal: incluye modelos de estilos cognitivos y de aprendizaje que reflejan características estables de los individuos (rasgos).
- Procesamiento de la información: en esta categoría estarían incluidos los modelos interesados en las estrategias que utilizan los estudiantes cuando aprenden y estudian.
- Modelo fenomenográfico: incluye los trabajos de investigadores que buscan comprender el proceso de aprendizaje por medio de la propia experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Utilizan normalmente el análisis de entrevistas situacionales o autoinformes abiertos.
- Sistemas: cuestionarios desarrollados para medir la aproximación al estudio y al aprendizaje. En este modelo los rasgos, los factores contextuales, el nivel de procesamiento y la calidad del resultado son contemplados como sistemas abiertos y repetibles, en los cuales los individuos ajustan sus intenciones y estrategias de procesamiento a su punto de vista sobre la demanda de las tareas.

Por otro lado, Claxton y Murrell (1987, citados en Castaño, 2004) establecen cuatro categorías para clasificar los modelos de estilos:

- Modelos de personalidad.
- Modelos de procesamiento de la información.
- Modelos de interacción social.
- Modelos de preferencia de instrucción.

Veamos ahora algunas de las clasificaciones de los estilos de aprendizaje.

Grasha y Riechman desarrollaron en 1975 (citados en Grasha, 1996) el modelo de estilos de aprendizaje llamado Grasha-Riechman Student Learning Style Scales, que se basa en las preferencias de los alumnos respecto a la interacción con sus compañeros y sus maestros y se refiere a la combinación de estilos que un estudiante puede llegar a evidenciar. Los autores identificaron seis estilos en torno a tres dimensiones: las actitudes del alumno hacia el

aprendizaje, las perspectivas sobre los compañeros y sobre los maestros, y las reacciones a los procedimientos didácticos en el salón de clase. Los estilos de aprendizaje considerados fueron:

- Colaborativo: a los estudiantes les gusta aprender compartiendo ideas y talentos. Prefieren trabajar con sus compañeros y profesores.
- Competitivo: las personas estudian para demostrar a los demás su supremacía en términos de aprovechamiento o calificación. Les gusta ser el centro de atención y recibir reconocimiento por sus logros.
- Dependiente: los estudiantes manifiestan poca curiosidad intelectual y aprenden solo lo que tienen que aprender. Ven a los profesores y a sus compañeros como figuras de guía o autoridad para realizar sus actividades.
- Elusivo: los individuos no manifiestan entusiasmo en clase; no participan y se mantienen aislados. Son apáticos y desinteresados en las actividades escolares. No les gusta estar mucho tiempo en el aula.
- Independiente: a los estudiantes les gusta pensar por sí mismos. Son autónomos y confiados en su aprendizaje. Deciden lo que es importante de lo que no lo es, y les gusta trabajar de manera solitaria. Evitan el trabajo en equipo.
- Participativo: estos estudiantes son buenos elementos en clase. Disfrutan la sesión y procuran estar pendientes la mayor parte del tiempo. Tienen mucha disposición para el trabajo escolar (Grasha, 1996; Lozano, 2006).

Por su parte, Hruska Riechman (1984, citado en De León, 2005) identificó factores (ambientales, sociales, entre otros) que influyen o desarrollan un estilo de aprendizaje característico en cada individuo y cómo dichos estilos cambian y se desarrollan a lo largo del tiempo, de acuerdo con los intereses individuales. Este autor plantea que las diferencias perceptuales en cada individuo generan diferencias en su aprendizaje, lo cual da lugar a una distinción entre “aprendizaje global” y “aprendizaje analítico”: los estudiantes con un estilo de aprendizaje global tienen dificultades al acceder a la educación

superior, donde el estilo de enseñanza es básicamente analítico; este aspecto merece especial atención, en opinión de De León (2005), para la determinación de estilos de enseñanza en el nivel superior.

A continuación (tabla 1.2) se describen cuatro modelos y desarrollos teóricos sobre los estilos de aprendizaje que guardan gran semejanza entre sí y que parten de los mismos principios para establecer las tipologías.

Tabla 1.2 Modelos sobre estilos de aprendizaje

<i>Autor(es)</i>	Kolb (1984)	McCarthy (1987, citado en Acosta, 2007)	Honey y Mumford (2000, citados en López y Silva, 2009)	Alonso (1999)
<i>Generalidades del modelo</i>	Modelo para explicar las formas en que el proceso de aprendizaje y los estilos personales derivados de él influyen en la formación, toma de decisiones y resolución de problemas; dicho modelo se basa en la premisa del "aprendizaje por experiencias" y su papel fundamental en el proceso del aprendizaje. Se diseñó un instrumento denominado "inventario de estilos de aprendizaje"	Se basa en la idea del aprendizaje experiencial de Kolb; describe también cuatro grandes estilos de aprendizaje.	Retoman el modelo de Kolb (1984, citado en López y Silva, 2009) y matizan el constructo teórico al describir más detalladamente estos estilos con base en acciones concretas y proponer un nuevo instrumento de medida, el LSQ, formado por ochenta ítems (muy extendido para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje en personas adultas).	Retoma el modelo de Honey y Mumford. "Este modelo explicativo ha sido ampliamente desarrollado en el ámbito hispanoamericano y ha originado una notable producción científica" (López y Silva, 2009: 4).

	(IEA).			
<i>Tipologías</i>	Acomodador: capacidad de adaptación a situaciones; gusta de llevar adelante proyectos, experimentos y vivir nuevas experiencias.	Aprendiz dinámico (acomodador): enfatiza la experiencia concreta y la experimentación activa. Percibe la información en forma concreta, adapta, es intuitivo, trabaja con el ensayo-error. Le agrada tocar cosas y realizar planes que involucren nuevas experiencias. Confía en los demás para la información. La escuela le resulta tediosa, abiertamente estructurada y secuencial.	Activos: estas personas se implican en los asuntos de los demás y ubican a su alrededor todas las actividades que emprenden con entusiasmo. Son de mente abierta, nada escépticos, espontáneos, creativos, innovadores, deseosos de aprender y resolver problemas.	Activos: disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos; por lo tanto, tienden a actuar primero y a pensar después en las consecuencias. Asimismo, llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades (López y Silva, 2009). Los activos aprenden mejor cuando hay emoción, drama y crisis, cuando realizan actividades cortas de resultado inmediato, cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío. Les cuesta más trabajo aprender cuando tienen que adoptar un

				papel pasivo, cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos y cuando tienen que trabajar solos (Alonso, Gallego y Honey, 1994).
	<p>Asimilador: gran capacidad para la creación de modelos teóricos; hace énfasis en el razonamiento inductivo, es decir, en la habilidad para acomodar explicaciones diversas en una explicación integral. Posee la facultad de crear métodos técnicos; se interesa más por los conceptos o las teorías abstractas que por la aplicación práctica.</p>	<p>Aprendiz analítico (asimilador): percibe la información en forma abstracta y mediante la observación reflexiva. La mayor fortaleza de este aprendiz está en el razonamiento inductivo y la habilidad para crear modelos teóricos. No está tan centrado en las personas. Encuentra que la escuela satisface plenamente sus necesidades por el trabajo teórico y memorístico.</p>	<p>Teóricos: enfocan los problemas de forma vertical escalonada; analizan, sintetizan y buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo, pues se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara.</p>	<p>Teóricos: se caracterizan por el afán de perfección, por el intento de comprender los hechos dentro de marcos globales, lógicos y coherentes. Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Analizan los problemas en profundidad y los enmarcan en modelos complejos. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. La</p>

				<p>pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué? (López y Silva, 2009).</p> <p>Los alumnos teóricos aprenden mejor a partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío; cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. Les cuesta más aprender cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico, con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre, y en situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos (Alonso, Gallego y Honey, 1994).</p>
	<p>Convergente: aplicación práctica de las ideas, buen desempeño en pruebas convencionales de una sola respuesta o solución correcta. Las personas de este estilo de</p>	<p>Aprendiz de sentido común (convergente): confía en la conceptualización y experimentación activa; integra la teoría con la práctica, la solución de problemas y la toma de</p>	<p>Pragmáticos: predomina en ellos la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad</p>	<p>Pragmáticos: llevan a la práctica la utilidad de los nuevos conocimientos. A los alumnos pragmáticos les gusta buscar y probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si</p>

aprendizaje utilizan el razonamiento hipotético-deductivo.

decisiones. Converge muy bien en la aplicación práctica de las ideas; rinde bastante bien en las pruebas de inteligencia convencionales. Prefiere tratar una tarea o problema técnicamente y no mezcla lo interpersonal o social. La escuela para él es frustrante debido a que siente la necesidad de trabajar fuertemente en problemas reales.

para experimentarlas. Actúan de forma rápida y segura en los proyectos que les atraen.

funcionan al ponerlas en práctica inmediatamente; les aburren e impacientan las largas discusiones sobre una misma idea. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...? (López y Silva, 2009). Los alumnos pragmáticos aprenden mejor cuando ven a los demás hacer algo, cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido y con actividades que relacionen la teoría y la práctica. Les cuesta más aprender cuando lo que hacen no

				<p>está relacionado con la "realidad", con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente, cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas (Alonso, Gallego y Honey, 1994).</p>
	<p>Divergente: alta producción o generación sucesiva de ideas, con alto potencial imaginativo y flexible para considerar múltiples perspectivas y situaciones concretas.</p>	<p>Aprendiz imaginativo (divergente): percibe información concreta, reflexiona y la integra con sus experiencias, asignándole un significado y valor. La escuela le parece fragmentada y sin relación con el mundo real y emocional (Acosta, 2007: 175).</p>	<p>Reflexivos: consideran las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas. Reúnen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes, observan bien y consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Escuchan a los demás y no actúan hasta apropiarse de la situación; son ponderados, pacientes, inquisidores, lentos y detallistas.</p>	<p>Reflexivo: se define por el análisis en profundidad de un problema antes de tomar una decisión. No actúan hasta que se sopesan las posibilidades; obtienen la mayor información posible observando a otros, buscando distintos puntos de vista. Para ellos lo más importante es la recolección de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones lo máximo posible. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones</p>

			<p>observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Por qué? (López y Silva, 2009).</p> <p>Los alumnos reflexivos aprenden mejor cuando pueden pensar antes de actuar, cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación, y cuando pueden adoptar la postura del observador. Les cuesta más aprender cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente, cuando se les apresura de una actividad a otra, cuando se les fuerza a convertirse en el centro de atención (Alonso, Gallego y Honey, 1994).</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, a partir de los estudios de Myers-Briggs sobre estilos de aprendizaje, se diseñó un instrumento, el MBTI, que ha tenido una considerable cantidad de validación empírica (Atlas que incluye cerca de 60.000 sujetos). Este instrumento mide, a partir de cuatro

dimensiones bipolares de la personalidad, las preferencias de los individuos al percibir la información y tomar decisiones acerca de la misma. El instrumento es un cuestionario que comprende 50 preguntas cerradas y produce 16 tipos diferentes de preferencias o estilos. Parte de los planteamientos de Jung fueron retomados por las norteamericanas Myers y Briggs a partir de la idea de que la comprensión de la personalidad de cada individuo incrementa el aprendizaje sobre uno mismo (Acosta, 2007).

A continuación se señalan puntos específicos de estos perfiles cognitivos (Acosta, 2007):

- La energización: estilo de aprendizaje extrovertido vs. introvertido. Esta pareja de estilos da cuenta de la forma como las personas se motivan y relacionan. Los extrovertidos se motivan a partir de las cosas y de la gente, prefieren interactuar con otros y están orientados a la acción. Son pensadores interactivos, aprenden explicando a otros o a ellos mismos. Los introvertidos encuentran energía en el mundo de las ideas, los conceptos y las abstracciones; socializan, pero prefieren la quietud. Desean comprender el mundo, son pensadores reflexivos y concentrados, y desarrollan estructuras que integran diferentes aspectos de un tema. Para ellos no existe impresión sin reflexión.
- La atención: estilo de aprendizaje sensorial vs. intuitivo. El estilo sensorial aprende y razona por medio de la información recolectada mediante los sentidos; estas personas se orientan al detalle, desean hechos y creen en ellos. Los intuitivos, por su parte, confían en sus presentimientos y por esto buscan información fuera de modelos, estructuras y de las relaciones entre los hechos.
- La toma de decisiones: estilos de aprendizaje conceptual o racional vs. emocional. Los estudiantes conceptuales se centran en la lógica de la situación, evalúan imparcialmente y asignan un gran peso a los criterios objetivos en el momento de tomar decisiones. Este estilo de aprendizaje se caracteriza, entre otros aspectos, en que los estudiantes prefieren cursos concretos y temas basados en objetivos, evitan acciones del tipo “Los estudiantes apreciarán o descubrirán”. Los objetivos deben ser precisos y orientados a la

acción: por “precisos” se entiende que los objetivos, en cuanto a redacción, deben ser presentados en tres metaniveles de aprendizaje (significativo e integral, pensamiento crítico y memoria); por “orientados a la acción” se entiende que los verbos describen lo que el alumno debe ser capaz de hacer, no lo que el profesor hará. En cuanto al estilo emocional, se tiene que este tipo de estudiantes evalúan armónicamente, se centran en los valores humanos y en las necesidades para emitir juicios o tomar decisiones; tienden a ser efectivos en la persuasión y en limar diferencias presentes entre los miembros de un grupo, y les gusta trabajar en equipos, especialmente en grupos armoniosos.

—Cómo viven: estilo de aprendizaje evaluador vs. perceptivo. Los estudiantes con un estilo de aprendizaje basado en la evaluación son decididos, planificadores y autocontrolados; se centran en completar las tareas iniciadas, para lo cual se ciñen a la información esencial a fin de tomar decisiones rápidas. Planifican su trabajo y trabajan su plan; tienden a utilizar algún tipo de escritura rápida, utilizando posiblemente un código propio: el uso de esta destreza es congruente con el tipo y la cantidad de información considerada relevante por ellos. Por su parte, un estilo de aprendizaje perceptual se caracteriza por la curiosidad, adaptabilidad y espontaneidad. Este estudiante inicia muchas tareas, desea toda la información disponible acerca de cómo abordarlas, pero por lo general se le dificulta terminar alguna. Pospone sus asignaciones hasta el último minuto, pero no por pereza, sino para obtener una mayor cantidad de información.

Lozano (2006) organiza estos estilos en función de las características o las formas de aprender preferidas (tabla 1.3).

Tabla 1.3 Estilos en función de las formas preferidas de aprender

<i>Extroversión</i> Platicar y discutir Actividades psicomotoras Actividades de grupo	<i>Introversión</i> Leer y razonamiento verbal Tiempo para procesar internamente Trabajo individual
<i>Sensorial</i> Las tareas deben hacerse con cuidado	<i>Intuitivo</i> Las tareas piden rapidez de intuición

Las tareas deben hacerse en su totalidad Las tareas deben ser comprendidas muy bien Procesos lineales de rutina, específicos	En las tareas se ven las relaciones Estilo global, busca nuevas maneras Conceptos
<i>Racional</i> Material objetivo Organización lógica del maestro Reglas, leyes y procedimientos	<i>Emocional</i> Relaciones personales <i>Rapport</i> personal con los maestros Armonía, empatía y balance
<i>Juicio</i> Estructura y orden Métodos de instrucción formal Dirigido	<i>Percepción</i> Flexible y adaptable Solución de problemas informal Autónomo

Fuente: Lozano (2006).

El estilo de aprendizaje más común identificado mediante la aplicación del MBTI es el extrovertido-razonador-emocional-evaluador. Guerrero (1996) también identifica tres estilos de aprendizaje, que pueden estar presentes en los estudiantes claramente identificados o entremezclados:

- Estilo mediado: alumno que, aunque siente motivación por el proceso de aprendizaje, necesita ser estimulado. Participa poco en clases, pocas veces solicita asesoría al docente y prefiere realizar actividades de investigación en forma individual, por lo que pierde oportunidades de exploración en otras fuentes de aprendizaje, ya que no se siente a gusto en un ambiente de instruccional grupal.
- Estilo proactivo: estudiante que es director y organizador de su educación; es el alumno que se siente el centro del proceso educativo y responsable de su aprendizaje, es emprendedor, crítico, discute, es creativo, participativo, informado, se autoevalúa y consulta al docente para aclarar sus dudas, está motivado por las actividades de aprendizaje e investigación.
- Estilo reactivo: no se siente motivado hacia el aprendizaje, no le gusta la investigación y no explora fuentes de aprendizaje, porque no consulta textos u otras publicaciones. Las evaluaciones le producen ansiedad y nerviosismo, debido a que no se prepara adecuadamente. Es memorístico y repetitivo en la enseñanza; aprende algo, pero no cómo hacerlo. Recibe la acción del docente sin participar en ella.

Existen otros modelos de estilos de aprendizaje que se centran en cómo se selecciona la información (ojo, oído, cuerpo). Barbe, Swasinng y Milone (1979, citados en Chevrier *et al.*, 2001) identificaron estilos de aprendizaje relacionados con la percepción sensorial y consideraron tres tipos de modalidades, formas de percibir o sistemas de representación: visual, auditivo y kinestésico. Desde el estudio de los canales sensoriales o de recepción de la información, se han desarrollado reflexiones que cuestionan que, en el sistema educativo, a menudo se espere que el individuo asimile información y trabaje casi exclusivamente con palabras y números, con símbolos y abstracciones. Se dice, además, que al individuo no le es permitido funcionar con todo su potencial, es decir, con todo su cerebro, y que, por lo tanto, es necesario equilibrar su uso para despertar el interés y la comprensión en los individuos involucrados.

La neurociencia nos dice que cada cerebro es único e irreplicable, que cada persona nace con un cerebro “alambrado” de una manera única, que la experiencia moldea tal alambrado de tal manera que, aunque la arquitectura del cerebro sea común para todos los humanos, los detalles de las áreas de las conexiones de las redes neurales son únicos para cada persona, como lo son las líneas de la mano (Barbado, Aizpiri, Cañones, Fernández, Gonçalvez, Rodríguez, De la Serna y Solla, 2002). Ahora bien, esa unicidad constituye justamente la base neurobiológica de nuestros peculiares estilos de aprendizaje, entendiéndose el aprendizaje como un proceso continuo, mutable y progresivo de adaptación al medio. En efecto, cada uno de nosotros aprende, es decir, se adapta al mundo donde vive, no solo a través de su cerebro, sino además a través de sus sentidos. Y cada uno tiende a usar más un sentido que otro en su proceso de interacción con el medio, lo que suele llamarse “modalidad sensorial”. Esta modalidad sensorial o preferencia por unos canales sensoriales más que por otros es uno de los tipos básicos de estilos de aprendizaje (Salas, 2008: 13-14).

Este modelo neurolingüístico, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), considera que el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico) o la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) resultan fundamentales en las preferencias de quien aprende o enseña. La combinación de los niveles (visuales, auditivos, genéticos, etc.) establece perfiles de comportamiento en el aprendizaje, los cuales deben servir al profesor para diversificar unas estrategias que le aporten resultados más eficaces y le permitan desarrollar progresivamente todos los niveles.

En esta perspectiva neuropsicológica, Herrmann (1989, citado en Gardié, 1994) integra los enfoques teóricos del cerebro triuno y de la especialización hemisférica en un modelo en el que existen cuatro modos de procesamiento mental especializados que funcionan juntos. La conceptualización metafórica del modelo presenta cuatro cuadrantes, denominados A, B, C y D: el cuadrante A es lógico, cuantitativo, crítico, analítico y fáctico; el B es secuencial, controlado, conservador, estructural y detallista; el C es emocional, sensorial, musical, humanístico y expresivo; y el D es conceptual, sintetizador, visual, metafórico e integrador. Para Herrmann, uno o más de los cuadrantes, por efecto de predisposiciones genéticas, del aprendizaje y de la interacción social en general, se vuelven naturalmente dominantes, es decir, se constituyen en los estilos de procesamiento preferidos por los individuos (Gardié, 1994).

El modelo de Felder (1996) que se enmarca en lo descrito en el párrafo anterior clasifica los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales están relacionados con las respuestas que se puedan obtener a las siguientes preguntas:

- ¿Mediante qué modalidad percibe más efectivamente la información sensorial: visual o verbal?
- ¿Cómo logra entender el estudiante: secuencial o globalmente?
- ¿Cómo prefiere el estudiante procesar la información que percibe: activa o reflexivamente?
- ¿Qué tipo de información percibe mejor el estudiante: sensorial o intuitiva?

El estilo de aprendizaje de un estudiante vendrá dado por la combinación de las respuestas obtenidas. A continuación, en la tabla 1.4, se exploran las características de aprendizaje en las dimensiones del modelo, tomadas de Acosta (2007).

Tabla 1.4 Estilos de acuerdo con el modelo de Felder

<p><i>Activos:</i> prefieren aprender ensayando y trabajando con otros y tienden a retener y comprender mejor nueva información cuando hacen algo activo con ella (discutiéndola, aplicándola,</p>	<p><i>Globales:</i> aprenden nuevo material, de pronto en grandes saltos, visualizando la totalidad; pueden tener dificultades en explicar cómo lo hicieron, pero pueden resolver problemas complejos rápidamente y</p>
--	---

explicándosela a otros).	poner cosas juntas de forma novedosa.
<i>Intuitivos:</i> pueden comprender rápidamente nuevos conceptos, trabajan bien con abstracciones y formulaciones matemáticas, no les gustan los cursos que requieren mucha memorización o cálculos rutinarios, odian la repetición, prefieren descubrir posibilidades y relaciones; son conceptuales, innovadores, y orientados hacia las teorías y los significados.	<i>Reflexivos:</i> prefieren aprender meditando, pensando y trabajando solos y tienden a retener y comprender nueva información pensando y reflexionando sobre ella. Un estudiante reflexivo también puede ser un estudiante activo si está comprometido y si utiliza esta característica para construir su propio conocimiento.
<i>Secuenciales:</i> aprenden en pequeños pasos siempre que cada uno esté lógicamente relacionado con el anterior; cuando tratan de solucionar un problema tienden a seguir caminos por pasos lógicos, son ordenados y lineales.	<i>Sensoriales:</i> memorizan hechos con facilidad y no les gustan los cursos a los que no les ven conexiones inmediatas con el mundo real; son concretos, prácticos, orientados hacia hechos y procedimientos; les gusta resolver problemas siguiendo procedimientos muy bien establecidos; tienden a ser pacientes con detalles; les gusta el trabajo práctico (trabajo de laboratorio, por ejemplo).
<i>Verbales:</i> recuerdan mejor lo que leen u oyen y prefieren obtener la información en forma escrita o hablada.	<i>Visuales:</i> recuerdan mejor lo que ven y prefieren representaciones visuales, diagramas de flujo, esquemas, para obtener y organizar la información.

Fuente: Acosta (2007).

Como puede advertirse, el modelo de Felder es un modelo mixto que incluye algunos estilos de aprendizaje de otros modelos ya descritos: el modelo de Kolb, el modelo de Myers-Briggs y el de Herrmann basado en la especialización de los hemisferios del cerebro. En este modelo no hay estilos correctos de aprendizaje; más bien, se entiende como un sistema de preferencias en el cual participan los estudiantes de manera individual (Acosta, 2007).

Aunque estos teóricos de los estilos de aprendizaje interpretan la personalidad humana de variadas formas, todo su trabajo está marcado por un foco semejante sobre el proceso de aprender. Los estilos se centran en el “cómo” del aprendizaje, y este es precisamente el rasgo común de todos los modelos y las concepciones; la mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de

cada individuo; en este sentido, se dan a la tarea de identificar las preferencias de los individuos por determinados procesos de pensamiento que afectan sus conductas de aprendizaje. Como señalan López y Silva (2009), el estudio de los estilos de aprendizaje ha de servir para que los profesores puedan diseñar conscientemente la docencia según las preferencias de estilos de aprendizaje.

Por último, y en el contexto de las teorías de la inteligencia, Sternberg (1999) habla de estilos de pensamiento o estilos intelectuales en su concepción teórica sobre la inteligencia, que va más allá de las pruebas del coeficiente intelectual. En esta teoría, denominada “teoría triárquica de la inteligencia”, se incluyen tres componentes: el componencial, donde se desarrollan actividades y operaciones relacionadas con el pensamiento analítico; el experiencial, que corresponde al pensamiento creativo, y el contextual, que se refiere al pensamiento adaptativo o exitoso. En otras palabras, se habla incluso del estilo de pensamiento ejecutivo como aquel relacionado con la planificación, propio del mundo interno o de la subteoría componencial; el estilo de pensamiento legislativo, correspondiente a la subteoría experiencial, y el estilo de pensamiento judicial como aquel que valora y enjuicia, propio del componente contextual. Para Sternberg (1999), un estilo es una manera de pensar: no es una aptitud, sino la manera de emplear esas aptitudes. Este autor distingue aptitud y estilo: la aptitud se refiere a lo bien que alguien sabe hacer algo, y el estilo se refiere a cómo a alguien le gusta hacer algo. De igual manera, para este autor los estilos son flexibles y fluidos, se socializan, varían en función de las actividades y las situaciones y pueden cambiar a lo largo de la vida de una persona.

De la teoría triárquica de la inteligencia se desprende la tesis del autogobierno mental (Sternberg, 1999), la cual sirve también de referente para describir los estilos de pensamiento de la gente, es decir, sus formas preferidas de hacer las cosas o de la utilización de las capacidades que tienen. La idea esencial de esta teoría es que la gente necesita alguna manera de gobernar o gestionar su vida cotidiana y que hay muchas maneras de hacerlo. La teoría del autogobierno mental tiene varias características:

- Los estilos se relacionan con cinco dimensiones.
- Los estilos son vistos como un continuo, en lugar de como dicotómicos.
- Los estilos no son considerados “buenos” o “malos” en sí mismos. La utilidad de un estilo para una persona depende de la tarea que está realizando y la situación en la que la tarea se lleva a cabo.
- Existen estilos para cada individuo, más que un estilo único.

La teoría del autogobierno mental determina trece estilos de pensamiento que se enmarcan en cinco dimensiones: 1) las funciones, 2) las formas, 3) los niveles, 4) los ámbitos de aplicación y 5) las tendencias de gobierno. Como en el gobierno, hay tres funciones: legislativa, ejecutiva y judicial. Un individuo con un estilo legislativo con frecuencia disfruta participar en tareas que requieren la autoinstrucción y autodirección. Un individuo con un estilo ejecutivo encuentra más satisfacción en la aplicación de las tareas con instrucciones claras. Un individuo con un estilo judicial centra la atención en la evaluación de los productos de las actividades. Como en el gobierno, se presentan cuatro sistemas distintos: monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico. Un individuo con un estilo monárquico goza de tareas que permiten la plena concentración en una sola cosa a la vez. En contraste, un individuo con un estilo jerárquico prefiere asignar la atención a varias tareas priorizadas en el mismo periodo de tiempo. A un individuo con un estilo oligárquico también le gusta trabajar en el logro de múltiples objetivos dentro del mismo marco, pero puede ser renuente a establecer prioridades. Por último, un individuo con un estilo anárquico disfruta trabajando en las tareas que permiten una extrema flexibilidad.

Además, hay dos ámbitos de aplicación del autogobierno mental: interno y externo. Un individuo con un estilo interno a menudo disfruta tareas que le permiten trabajar de forma independiente. Por el contrario, un individuo con un estilo externo a menudo prefiere estar ocupado en tareas que le permiten trabajar y cooperar con otras personas. En el autogobierno mental hay dos tendencias: liberal y conservadora. Un individuo con un estilo liberal a menudo disfruta realizar tareas que implican novedad sustancial y ambigüedad. En

contraste, un individuo con un estilo conservador prefiere adherirse a las normas y los procedimientos establecidos en las tareas. Junto a lo anterior, en los gobiernos se presentan dos niveles diferentes: global y local. Un individuo con un estilo global centra la atención directa en las ideas globales y abstractas. Por el contrario, un individuo con un estilo local tiende a disfrutar las tareas que permiten trabajar con los detalles concretos.

En la tabla 1.5 se compilan algunas ideas que Lozano (2006) destaca en relación con estos estilos descritos por Sternberg.

Tabla 1.5 Características de los estilos desde Sternberg

<i>Estilo de pensamiento</i>	<i>Manifestaciones</i>
Legislativo/creativo	Le gusta hacer las cosas a su manera Le gusta crear, formular y planear cosas Crea sus propias reglas Estudiante crítico de la educación que recibe No hace las cosas como señala el maestro Disfruta haciendo las cosas como él las decide Prefiere problemas no preestructurados
Ejecutivo/implementador	Estilo ejecutivo Le gusta hacer y por lo general prefiere que se le oriente en referencia a qué hacer o cómo hacer lo que se tiene que realizar Le gusta poner en vigencia las leyes y reglas Le gustan los problemas estructurados Se siente orgulloso de hacer cosas
Judicial/evaluador	Prefiere problemas que pueda analizar Le gusta evaluar ideas y cosas Le gusta juzgar estructura y contenido A menos que haya sido formado en evaluación, fácilmente basa sus juicios en información poco confiable o inadecuada Le gusta escribir críticas, dar opiniones, juzgar a las personas y su trabajo, y evaluar programas

Fuente: Lozano (2006).

En consecuencia, parafraseando a Sternberg (1999), los estilos de pensamiento sirven para explicar y prever aquellos aspectos del desempeño de las personas en la escuela, la universidad, el trabajo y

la vida que no pueden atribuirse directamente a la inteligencia, sino más bien a la manera como las personas la utilizan.

Dado que los estilos forman parte de la porción flexible del sistema cognitivo, pueden ser moldeados por la experiencia y, por tanto, se pueden concebir como herramientas que las personas utilizan para aprender e interactuar más eficientemente (Castañeda y López, 1996, citado en Lozano, 2006). La reflexión que se debe inferir de esta consideración es que este conocimiento no debe desembocar en una clasificación simplista y definitiva, sino que debe servir para reconocer las posibles vías mediante las cuales el estudiante inicie el reconocimiento de sus potencialidades, en la perspectiva de la metacognición; por lo tanto, el descubrimiento de los estilos de aprendizaje debe ser efectuado por el profesor, pero más importante aún es que lo haga el propio estudiante.

Los estilos de enseñanza

En contraste con la noción general de estilo descrita en el apartado anterior y las nociones particulares desarrolladas desde la psicología sobre estilos cognitivos y estilos de aprendizaje, ha surgido una extensión del concepto en el ámbito de la enseñanza, el cual ha sido adoptado para referirse a las diferencias claramente identificables entre los profesores con relación a sus formas de enseñar. No obstante, la noción de “estilo de enseñanza” ha dado lugar a diversas interpretaciones y ha suscitado bastantes reflexiones en el ámbito académico.

La expresión “estilos de enseñanza” aparece en la literatura pedagógica más vinculada a los trabajos de Bennett (1979), pero Grasha (1996) y otros han desarrollado importantes aportes. Por lo que se puede rastrear, el término ha tenido diferentes acepciones determinadas por el uso que le han dado diferentes autores, y, por ende, su empleo ha sido polisémico, asunto que es común a muchos otros términos (sobre todo de las ciencias sociales y humanas). Es de destacarse que algunos equiparan el término “estilo de enseñanza” con términos como “método de enseñanza”, “modelo”, “práctica docente” o “enfoque”, entre otras muchas denominaciones. En este

sentido, es posible afirmar que existen varias formas de abordar los estilos de enseñanza.

Aunque los estilos de enseñanza implican a los profesores y al ejercicio de su labor educativa, pueden ser mirados desde la relación entre las formas de enseñar y las formas de aprender de los estudiantes y cómo las primeras condicionan las segundas. Otra forma de explicarlos tiene que ver con que los estilos de enseñanza se derivan de la propia experiencia de los docentes como aprendices. Y por último, se pueden estudiar los estilos en función de la efectividad o eficacia en la enseñanza, es decir, en relación con los logros en el aprendizaje y el nivel educativo de los estudiantes. Lo anterior se revierte en la preocupación que existe por los procesos de formación de docentes. Al respecto se expresa que es necesario crear conciencia entre los maestros en formación acerca de su forma de enseñar y las tensiones que pueden generarse entre el estilo de enseñanza del profesor, el estilo de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones del contexto específico de aprendizaje.

Camargo y Hederich (2007), además de hacer un análisis de diferentes propuestas de conceptualización de estilos de enseñanza o estilos pedagógicos, formulan varios interrogantes que para nuestro caso son sumamente relevantes. Estos autores se preguntan:

¿No son suficientes las nociones que ya tenemos para describir las actividades de los profesores, como la de enfoque pedagógico o perspectiva didáctica para describir el comportamiento del profesor en el espacio del aula de clase?, ¿tiene esta noción sentido, interés o utilidad en el contexto de las investigaciones psicopedagógicas contemporáneas? (p. 32).

Después de analizar la literatura que de forma explícita utiliza el término “estilo pedagógico” o “estilo de enseñanza”, los autores concluyen que el concepto de “estilo de enseñanza” sigue abierto al debate y sigue motivando investigaciones en el campo de la educación; por ello es necesario

[...] clarificar las dimensiones utilizadas en las definiciones de las tipologías estableciendo, para cada una de ellas, sus condiciones diferenciadoras, su estabilidad temporal, su neutralidad valorativa y su co-ocurrencia con las otras dimensiones utilizadas. Estos aspectos han tenido poca atención por parte de los investigadores en el campo (Camargo y Hederich, 2007: 39).

Por otro lado, Camargo (2010: 24) hace un llamado a estudiar los estilos de enseñanza desde una mirada integral, que consiste en considerar tres perspectivas: la pedagógica, la psicológica y la comunicativa. Una primera perspectiva tiene que ver con la idea de que la labor docente es la expresión de un sistema de concepciones y creencias propias del docente sobre el objeto de la enseñanza, sobre el acto mismo de enseñar y sobre cómo se aprende; en otras palabras, el estilo de enseñanza del docente es el resultado del pensamiento y las creencias del profesor respecto a su papel como docente y sobre el aprendizaje. Se trata en este caso de la corriente investigativa de orden pedagógico sobre el conocimiento del profesor y su incidencia en la acción educativa y la forma como enseña.

En segundo lugar, está la idea de que en la acción de enseñar se pone de manifiesto el estilo cognitivo, entendido como “una determinada forma de conocer y de relacionarse con el mundo y con las personas” (Witkin y Goodenough, 1981, citados en Camargo, 2010: 24). Se trata de la perspectiva psicológica de enfoque cognitivo. En esta misma línea, se alude a aspectos como la motivación y la implicación de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a la interrelación social de los docentes con el alumnado.

Finalmente, está la perspectiva que plantea que el estilo y la acción de enseñar son eminentemente comunicativas, ya que implican la circulación de significados y sentidos (Camargo, 2010). Los estilos de enseñanza, entonces, dependen o se manifiestan en la forma de hablar y comunicarse en el interior del aula de clase. Esta dimensión comunicativa no es una variable asumida de forma generalizada por las investigaciones reportadas, pues estas exigen análisis más rigurosos o exhaustivos.

En esta misma línea, Callejas (2005) plantea algunas dimensiones para caracterizar lo que denomina “estilos pedagógicos” y algunos criterios que resultan relevantes:

El saber: Hace referencia al dominio de la disciplina que se enseña, a las capacidades para investigar y construir conocimiento pedagógico y didáctico sobre la disciplina, y al sistema de creencias que ha elaborado desde su experiencia educativa [...].

El saber hacer: Implica el sentido y la significación de la práctica docente y los procesos de construcción que hace el profesor como parte de su historia de vida y de su proyecto docente [...].

El saber comunicar: Tiene que ver con las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que intervienen unos actores, profesor y estudiantes, que intercambian significados y experiencias, y participan en contextos comunicativos [...].

El saber ser: Se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir a la formación integral del estudiante, desde una práctica que involucre valores y en la que es necesaria la toma de consciencia de la importancia del currículo oculto en la formación de los educadores [...] (Callejas, 2005: 36).

En este orden de ideas, es preciso mostrar parte de la diversidad de definiciones que existen y de los aportes conceptuales que han hecho algunos estudiosos del tema, sobre todo desde la perspectiva pedagógica (tabla 1.6).

Tabla 1.6 Definiciones de estilos de enseñanza

<i>Autor</i>	<i>Denominación dada a los estilos de enseñanza</i>	<i>Funciones o manifestaciones</i>
Dolch (1960, citado en Centeno <i>et al.</i> , 2005)	Cargo esencial, común, característico Expresión peculiar de la conducta Actuación pedagógica	
Weinert (1966, citado en Centeno <i>et al.</i> , 2005)	Formas fundamentales, relativamente unitarias	
Schaller (1968, citado en Centeno <i>et al.</i> , 2005)	Forma típica de expresión de la realidad institucional	
Tyler (1973)	Opción o modalidad	Correcta formación
Weber (1976)	Posibilidades precisas, relativamente unitarias de	Caracterizar prácticas educativas

	comportamiento pedagógico	
Bennett (1979)	Forma peculiar Modo de llevar la clase Complejo entramado de comportamientos	Elaborar el programa Aplicar el método Organizar la clase Relacionarse con los alumnos Instrucción y gestión en el aula
Beltrán <i>et al.</i> (1979, citado en Martínez, 2009). Beltrán <i>et al.</i> (1990, citados en Álvarez, 2004)	Patrones de conducta Modos de ejercer el rol	Clima de la clase, tipos de liderazgo, interacción en el aula
Sánchez <i>et al.</i> (1983 citados en Martínez, 2009)	Modo o forma de hacer Adopción de relaciones en el proceso educativo Rasgos particulares del profesor	Presentar la materia Impartir los contenidos
Fernández y Sarramona (1987, citados en Martínez, 2009)	Forma peculiar Modo de llevar la clase	Elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase, relacionarse con los alumnos
Guerrero (1988, citado en De León, 2005)	Conjunto de actitudes y acciones	Relación docente-alumno, planificación, conducción y control del proceso enseñanza-aprendizaje
Johnston (1995, citado en De León, 2005)	Supuestos procedimientos y actividades	Inducir el aprendizaje
Grasha (1996)	Conjunto de necesidades, creencias y comportamientos de los profesores	Presentar la información, interacción con alumnos, dirección de tareas en el aula, supervisión de asignaciones, socialización con estudiantes y orientación
Guerrero (1996, citado en De León, 2005)	Características de la acción personal Forma o manera de cada docente	Conducir el proceso de enseñanza, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, relación docente-alumno, ambiente del aula, procedimiento de valoración

Miras (1996, citado en Martínez, 2009)	Posibilidades precisas, relativamente unitarias	
Dirks y Prenger (1997)	Modelos generales Conjunto de factores, comportamientos modelos	Proporcionar dirección al aprendizaje y la enseñanza
Landsheere (1997, citado en Centeno <i>et al.</i> , 2005)	Modos de acción prácticamente inmutables	
Stenhouse (1998)	Repertorio de comportamientos	
Arancibia, Herrera y Strasser (1999)	Sello personal y propio	Dirigir y configurar los modos de educar
Materola (2001, citado en De León, 2005)	Adopciones y adaptaciones personales	
Himmel (2001, citada en Suárez <i>et al.</i> , 2008)	Repertorio de comportamientos repetidos preferidos	
Sicilia y Delgado (2002)	Forma peculiar Modo o forma de adopción Manera relativamente estable	Interacción con alumnos, decisión Relaciones didácticas, técnicas, comunicativas y organización del grupo, relaciones afectivas, toma de decisiones Adaptar enseñanza al contexto Adoptar decisiones Presentar la materia Corregir Organizar la clase Relacionarse con los alumnos
Callejas y Corredor (2002)	Forma característica Manera característica, propia y particular	Asumir la mediación Contribuir al desarrollo Poner en juego conocimientos y otros
De León (2005)	Adopciones y	Optimizar la praxis educativa

	adaptaciones personales	
Arvayo (2005)	Manera de utilizar los recursos didácticos Modo de actuar Conjunto de herramientas Tendencia o preferencia Método y estrategia que seguirá en el momento de enseñar	Aprendizaje efectivo del alumno Llevar a los alumnos al conocimiento
Callejas (2005)	Forma característica Forma preferida Manera característica, propia y particular de vincularse con los alumnos Manera relativamente estable	Adaptar la enseñanza al contexto, los objetivos y el contenido Asumir la mediación pedagógica Contribuir a la formación Contribuir al desarrollo de estudiantes Interactuar y adoptar decisiones Interrelacionar experiencias educativas, personales y sociales Orientar la labor Pensar el proceso educativo Pensar en la enseñanza Poner en juego conocimientos y otros Realizar la práctica Responder al compromiso Vincularse con los alumnos
Centeno <i>et al.</i> (2005)	Modos particulares, característicos y unitarios de educar Comportamientos verbales y no verbales estables, casi inmutables	
Salcedo <i>et al.</i> (2005)	Manera propia y particular	Asumir la mediación Contribuir a la formación

Acosta (2007)	Forma de acercarse al aprendiz	
Pinelo (2008)	Forma personal de actuar en el aula Conclusiones de la actuación de las personas	Actuar en el aula Clasificar y analizar los comportamientos
Suárez <i>et al.</i> (2008)	Forma de interrelación	Medir procesos de enseñanza-aprendizaje
Escamilla y Sánchez (2008, citados en Suárez <i>et al.</i> , 2008: 184)	Construcción simbólica	Propiciar aprendizajes, actitudes y valores
Martínez (2009)	Comportamientos de enseñanza que el docente exhibe Actitudes personales	

Fuente: Adaptado de Rendón (2010) y Rendón (2013).

Se puede apreciar, pues, que los autores coinciden en que el estilo de enseñanza desde una perspectiva pedagógica —que es la que nos interesa— implica reflexionar sobre el proceso educativo, la forma como se interactúa en el aula de clase y autoevaluar sistemáticamente el comportamiento como docentes para dirigir eficazmente la enseñanza y el aprendizaje. En esta reflexión se han de incluir los contenidos de la asignatura, los objetivos y el conocimiento que tienen ambos personajes del proceso educativo, entre otros. Dichos aspectos contribuyen a resignificar el sentido que el docente le atribuye a su labor. Estos aportes sobre los estilos indican que ellos posibilitan la optimización de la praxis educativa y para ello deben partir de los factores y las necesidades de los estudiantes, de forma tal que el proceso educativo y pedagógico atienda a los actores que hacen parte de la realidad institucional.

Ya desde 1976 Weber se refería al punto de vista pedagógico de los estilos de enseñanza a partir de cuatro interrogantes que han de hacerse los profesores, en cuyas respuestas pueden revelarse 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? Como respuestas a estos interrogantes, el autor propuso algunas alternativas que aún permanecen vigentes:

- La finalidad de lo educativo como un proceso integral en el que de manera paralela se atiende la dimensión afectiva y cognitiva de los sujetos, superando así la brecha entre educación informativa y formativa.
- Que el estudiante, en lugar de estar sujeto a la mera reproducción de mensajes, trabaje los contenidos; en ese proceso se transforma y hace las transferencias necesarias.
- Un escenario que favorezca la colaboración de todos (estudiantes y docentes) en el aula y donde las vías de comunicación sean abiertas.
- Un modelo constructivo del aprendizaje: en él se modifica la función del docente que entrega la información para ser fijada por sus estudiantes, por otra en que los estudiantes son parte activa de este proceso.

Para nuestro caso, y desde el punto de vista pedagógico, 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 que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación. Éstos son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes (Rendón, 2013: 184).

Pese a que hay aspectos de los estilos que son individuales y muy estables, sobre todo los referidos a la interacción en el aula, el estilo de enseñanza es un asunto dinámico: su reconfiguración depende de cada docente, según el contexto, al atender a los éxitos o fracasos

obtenidos en su experiencia. De acuerdo con la literatura, son varios los criterios o las dimensiones que se deben tener en cuenta a la hora de estudiar e identificar los estilos de enseñanza. Para este caso, se consideran los siguientes:

- Acción personal/interacción estudiante-docente: se deriva de la perspectiva psicológica acerca de los estilos cognitivos y también de la perspectiva comunicativa (Camargo, 2010) y de las dimensiones del saber ser y del saber comunicar (Callejas, 2005). Se refiere a la naturaleza de las relaciones profesor-estudiante y al propósito que se tiene con dicha interacción, a la forma de hablar o de comunicarse del profesor y al tipo de aprendizaje que se favorece. Para este caso, interesa en este criterio la asertividad (el grado de firmeza y coherencia), la claridad (el grado de precisión e informatividad) y la cercanía con los estudiantes (el grado de afectividad y receptividad) (Camargo, 2010: 27).
- Concepción de aprendizaje: se deriva de la perspectiva pedagógica del pensamiento y las concepciones del profesor (Camargo, 2010) y de las dimensiones del saber y del saber hacer pedagógico (Callejas, 2005). Se refiere a la concepción que tiene el docente sobre los procesos y las formas de aprender y lo que se quiere enseñar.
- Planificación/control del proceso: se deriva de la perspectiva psicológica acerca de los estilos cognitivos (Camargo, 2010) y de las dimensiones del saber y del saber hacer pedagógico (Callejas, 2005). Se refiere a las decisiones sobre qué enseñar y en qué momento hacerlo.
- Manejo del contenido/formas de organización/métodos de enseñanza: se derivan de la perspectiva psicológica acerca de los estilos cognitivos (Camargo, 2010) y de las dimensiones del saber y del saber hacer pedagógico (Callejas, 2005). Se refiere a qué actividades proponer en clase y qué materiales usar en ellas.
- Papel del maestro y del estudiante: se deriva de la perspectiva pedagógica del pensamiento y las concepciones del profesor (Camargo, 2010) y de las dimensiones del saber hacer pedagógico y saber comunicar (Callejas, 2005). Se refiere a la idea que se tiene

sobre la función o el rol docente, y a la imagen construida sobre el estudiante y sus condiciones.

—Objetivos y metas de la educación/evaluación: se derivan de la perspectiva psicológica acerca de los estilos cognitivos (Camargo, 2010) y de las dimensiones del saber y del saber hacer pedagógico (Callejas, 2005). Se refiere a las decisiones sobre qué enseñar.

Relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje: hacia la construcción de la estilística educativa

Como se puede apreciar, se han identificado diferentes tipologías de estilos relacionados con diversas dimensiones del comportamiento, pero casi todas estas posturas psicológicas parten de una consideración general: las personas (como su concepto fundamental) son diferentes no solo en sus aspectos físicos, sino en sus principios, ideologías, creencias, conductas, comportamientos, actitudes y aptitudes. Dichas diferencias, lejos de empobrecer a los grupos, conllevan buscar el crecimiento y desarrollo de las personas que los integran cuando son aceptadas y vistas como posibilidades de construcción y enriquecimiento mutuo. Estas divergencias muestran la variedad de características de los sujetos que conforman los grupos humanos y, a su vez, han servido de referente para la identificación de patrones similares en las personas y para posteriores clasificaciones tipológicas de estilos relacionados con dimensiones específicas del comportamiento humano, entre ellas las referidas a los procesos educativos: es a lo que en adelante llamaremos “estilística educativa”, categoría conceptual que, según Hederich (2013: 46), “propone una forma de comprender el fenómeno educativo”.

Podemos caracterizar a una persona por la manera particular de estar en el mundo, por su capacidad para nombrar los objetos que la circundan y por los procedimientos que utiliza para enfrentar tareas cotidianas; en suma, caracterizamos a una persona en virtud de aquellas especificidades que nos permiten nombrarla un sujeto diferente. Sobre la base de esta diferenciación gira entonces una

primera definición de la personalidad, la cual es valorada por cada cultura como una condición indispensable para garantizar el funcionamiento de la sociedad (Hederich y Camargo, 2001).

A esta definición, que se afina en el imaginario colectivo con miras a generar las creencias sobre lo extraño o diferente, Hederich y Camargo (2001) señalan dos aspectos imprescindibles: “1) que la persona debe lograr, al menos, unas competencias mínimas y básicas en las tareas prioritarias y, 2) que no todo el mundo debe hacer la misma tarea” (p. 15). Con el reconocimiento de estos rasgos se constituye una primera discriminación del Otro, esto es, de la presencia de un interlocutor que está en el mundo de una manera particular.

Pese al reconocimiento que se hace de estas preferencias en el momento de decidir en medio de unas circunstancias precisas, y de estas distinciones que se han configurado desde los estudios sobre los estilos, una de las creencias y prácticas por parte de los docentes que sobresale tradicionalmente en el ámbito pedagógico es la homogeneización de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Generalmente, ante la pregunta por la mejor forma de enseñar, los docentes se encuentran con el convencimiento de que la mejor forma de hacerlo es por medio del enfoque pedagógico que les resulta más familiar y fácil. De aquí se escinde un presupuesto según el cual la forma de enseñanza que le resulta efectiva al profesor corresponde al estilo cognitivo del docente. De la misma manera, en términos de la presentación de la materia y de las actividades propuestas, el docente parte de la creencia de que existe una correspondencia directamente proporcional entre su percepción y la de los estudiantes.

Las consecuencias de esta actitud se evidencian directamente en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, toda vez que el estilo cognitivo afecta la manera como estos habitualmente procesan la información durante el aprendizaje.

Hederich y Camargo (2001) afirman que los estilos de aprendizaje se relacionan con la forma como un individuo encuentra fácil aprender. Los estudiantes a los que se les enseña con materiales y métodos que no coinciden con su estilo cognitivo encuentran, consecuentemente, difícil el aprendizaje. Los estudiantes tienen

diversos estilos cognitivos y solo unos pocos comparten el mismo estilo del docente. Por lo tanto, “es común que el estilo ‘natural’ de enseñanza no coincida con el estilo de aprendizaje de muchos de los estudiantes y es posible que esto haga el aprendizaje menos eficiente” (Hederich y Camargo, 2001: 28).

El interrogante que se abre en este sentido es: ¿cómo comprender el punto de articulación entre la singularidad del docente y la singularidad del estudiante para que entre ambos se produzca el acto de enseñanza y el acto de aprendizaje? Se entiende el acto como aquello que produce una transformación en el sujeto.

En el proceso de enseñanza los docentes deben definir, en primera instancia, el estilo que utilizan para la enseñanza y, en virtud de ello, tomar distancia y realizar una intervención pedagógica coherente con las características de aprendizaje del alumno. Desde otro punto de vista, no se puede desconocer la importancia de la relación del aprendizaje de una materia o área de conocimiento y el estilo cognitivo del estudiante. En otras palabras, podemos afirmar que cada una de las áreas del conocimiento determina un tipo de estilo cognitivo particular. Kagan (1964, citado en Esturgó Deo, 1997) especifica el tipo de estilo cognitivo que corresponde a cada materia:

algunas materias escolares necesitan reflexividad y análisis, por ejemplo, las matemáticas, pero en cambio, en las ciencias sociales esto puede ocasionar problemas. Debido a esto, el estilo cognitivo determinará un mejor o peor rendimiento académico según las áreas que se trabajen. [...] los sujetos reflexivos (analíticos...) tendrán más facilidad que los impulsivos en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura, ya que en este aprendizaje es muy importante la atención, la percepción [...] (p. 99).

Finalmente, estas características expuestas, justifican que el maestro deba tener presente el estilo cognitivo del estudiante con miras a provocar mejores y efectivas experiencias de aprendizaje. Al respecto, Hederich y Camargo concluyen:

El estilo cognitivo de un individuo afecta de manera significativa la manera como se procesa habitualmente la información durante el aprendizaje y el proceso de pensamiento. Esto tiene una gran incidencia en el logro de aprendizaje y, por esta vía, en la calidad y eficacia de la educación (2001: 6).

Existe una relación entre el estilo cognitivo y los procesos de enseñanza que se construyen con respecto a dos preceptos: la

elaboración de conceptos y el trabajo en grupo. El primero responde a esa dimensión relacionada con la identidad del sujeto; la segunda con sus posibilidades de relación con los otros. Ahora bien, como ya se ha señalado, el hecho de que el docente pueda reconocer las particularidades cognitivas de sus estudiantes redundará en posibilidades para una excelente planeación de las acciones que llevará a cabo en su área de conocimiento. Reconocer las particularidades de cada estudiante le permitirá establecer puntos de partida de su intervención. Por lo tanto, en la relación docente-discente los estilos cognitivos ocupan un lugar destacado, “ya que con su valoración el profesor podrá hacer un ‘diagnóstico predictivo y orientador’ por lo que el profesor podrá tener un criterio más claro de cuál ha de ser su intervención didáctica y orientadora” (Esturgó Deo, 1997: 98).

Para que el docente pueda aprovechar las potencialidades del estudiante desde el punto de vista de su estilo cognitivo, es importante que se conozca a sí mismo, que conozca su estilo cognitivo y obre desde la consciencia de su posesión:

La tarea del educador sería la de conseguir que los discentes tuvieran habilidades de los diferentes estilos cognitivos, para poderse adaptar mejor a cada situación. Para poder obtener eficacia en ésta es imprescindible que el docente conozca perfectamente su propio estilo de enseñanza y es necesario que sea consciente de cuáles son sus limitaciones, y que intente compensarlas, para que así pueda ayudar a sus alumnos (Esturgó Deo, 1997: 102).

Se necesitan entonces profesores que motiven la reflexión, la independencia de campo, la activación, la motivación en las tareas académicas; docentes que se pongan al lado del que aprende y sean capaces de brindarles estrategias asequibles, salidas exitosas a las exigencias que plantea el dominio de una materia o la resolución de un problema en concreto.

Si bien, como se notaba anteriormente, algunos autores coinciden en afirmar que el estilo de enseñanza se refiere a la forma personal que tiene cada docente de actuar en el entorno del aula, a sus actitudes, potencialidades, debilidades y a los efectos de estas tanto en los estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en la clase, es claro que, dependiendo del conjunto de características presentes en un aula, los estilos de enseñanza podrían

configurarse y adaptarse proporcionando diversas opciones de enseñanza.

Estas posturas dejan entrever que las actuaciones, o más bien los estilos de los sujetos, tienen un carácter inicial de singularidad, pero se articulan a factores de tipo social y cultural que complejizan aún más la diversidad expresada en las aulas de clase. De acá que el estudio sobre los estilos de enseñanza deba articularse necesariamente con el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases, escenario donde surgen las diferentes actividades básicas para el proceso de transformación de los estudiantes y los docentes.

Por ende, se espera que el docente, al realizar el acto de enseñanza, utilice un estilo basado no solo en sus estilos de aprendizaje, sino, y aún más importante, en los estilos de aprendizaje de sus estudiantes; además, que identifique y entienda las posibilidades y limitaciones de su estilo de enseñanza, de manera que pueda enjuiciar objetivamente su impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y aprenda a reconocer y a tener en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Si un profesor emplea principalmente el canal visual, poniendo a los alumnos en contacto con videos, láminas, diapositivas, etc., sin considerar que ellos tienen más tendencia a lo auditivo, esto puede generar conflictos en el momento de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Pero también puede suceder que el maestro utilice técnicas de enseñanza que pueden crear hábitos en los alumnos, es decir, acostumbrarlos a ser auditivos, visuales, sensitivos, teóricos, etc., que es lo que habitualmente sucede. En términos generales, en las aulas predomina lo expositivo oral: lo auditivo está presente en un 90% de las clases. Así, no se consideran las necesidades del grupo, sino que se impone un estilo de enseñanza que no está de acuerdo con ellas. Esto se da a pesar de que se pide la actualización de los docentes en cuanto a conocimientos, estrategias, métodos..., demanda que no ha sido totalmente bien recibida, quizás por lo fácil que es seguir la tradición, dejando en segundo término al alumno y su forma de apropiarse del conocimiento.

Lo más cómodo es llegar al aula, pedir siempre a los estudiantes que saquen libros y comenzar a leer o a explicar en el tablero, lo cual, aunque no está del todo mal, implica que el estudiante se acostumbre a hacer lo mismo, dejando de lado y sin explorar los diversos estilos de aprendizaje que están presentes. Por lo tanto, hay que hacer un alto y considerar al alumno y sus diferentes formas de aprender como un reto que permite mejores procesos de enseñanza y la adopción de estilos de enseñanza más exitosos.

Lo anterior hace pensar que el docente, a pesar de haber instaurado como propio un estilo de enseñanza a lo largo de su ejercicio educativo, puede modificarlo mediante una reflexión crítica pedagógica respondiendo a las necesidades, los intereses y las problemáticas de una sociedad en permanente transformación. En este sentido, el estilo puede reestructurarse a partir de la interacción entre docente y estudiante, y en ella ambos se manifiestan como una unidad, es decir, el estilo de enseñanza influye en el estilo de aprendizaje y viceversa.

El estilo de enseñanza, entonces, puede ser moldeando para responder a las problemáticas, las necesidades, los intereses y las expectativas de ambos protagonistas del proceso educativo. Es evidente que ante los múltiples cambios que la sociedad y el ser humano están viviendo en los últimos tiempos, se deben establecer nuevas formas de relación académica entre docentes y estudiantes. En un aula de clase no solo el docente enseña: en la interrelación con los estudiantes estos también enseñan al docente y, por ende, el estilo de enseñanza es una construcción de ambas partes. El estudiante y el docente no solo se citan en el aula de clase para desarrollar unos contenidos, sino que se comparte un espacio durante varias horas y se presentan diversas manifestaciones y formas de comunicación. Es una red que los citados en el aula van tejiendo y llenando de significados: allí se depositan sus expectativas, encuentros y desencuentros con ellos mismos y con la vida.

De esta forma, la experiencia educativa se constituye en algo pertinente, significativo y satisfactorio para todos los que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, en los estilos de enseñanza convergen tanto el profesor como los

estudiantes, así como una diversidad de componentes: los métodos, el espacio de clases, los recursos y los contenidos. Cada uno aporta e incide directamente en la dinámica académica.

En consecuencia, el estilo de enseñanza debe ser objeto de análisis por parte del docente; él mismo puede reflexionar sobre el comportamiento y las costumbres que asume como docente en el contexto del aula. Puede decirse que es posible hacer un metanálisis del estilo de enseñanza en la medida que se identifican de manera personal los modos particulares, característicos y unitarios de educar; las conductas, los comportamientos, las actitudes y las aptitudes verbales y no verbales en el acto de enseñar.

De forma concluyente, se puede decir que:

- El estilo de enseñanza incide en el estudiante, en tanto se inscribe como un modo de hacer del docente en estrecha relación con su deseo de saber.
- El estilo de enseñanza se estructura a partir del estilo propio y se alimenta de la formación profesional y humana, guardando siempre unas directrices ya organizadas en cada sujeto.
- El proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje comienza en la sala de clases, escenario donde surgen los procesos de transformación de los estudiantes y docentes.
- Las actuaciones de docente y estudiante, que son el elemento fundamental del proceso de aprendizaje de ambos, requieren ser tenidas en cuenta en la nueva propuesta de estilo del sujeto del aprendizaje y de estilo del sujeto de la enseñanza para reinventar el vínculo educativo, mejorar la relación docente y estudiante, y para contribuir a la calidad de lo que se enseña y de lo que se aprende.
- Una visión de la educación que cuente con el estilo ha de poner el acento en la posición del docente frente al saber y frente al estudiante. De ahí han de partir la universidad y los programas de formación docente para la configuración del perfil de competencias docentes, el cual puede ser complementado para su desempeño laboral idóneo, con las clasificaciones ya tipificadas de estilos de enseñanza.

Además de las circunstancias y la voluntad, lo social también determina los estilos que se asumen. De acuerdo con Lozano (2006), las observaciones realizadas a estudiantes y docentes en el contexto de las aulas de clase permiten afirmar que el medio es un factor decisivo en las diferencias individuales, ya que el mundo exterior actúa de manera muy particularizada en cada sujeto. Santos (1992, citado en Lozano, 2006) apoya también esta idea y sostiene que el ambiente comprende un conjunto de factores sociales de los que hacen parte las instituciones básicas como la familia, la escuela, la iglesia y los clubes, y un conjunto de factores culturales entre los que se encuentra la idiosincrasia, los valores, las costumbres y el lenguaje.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. A. (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, Universidad de Granada. [En línea:] <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1504/1/16680583.pdf>.
- Alonso, C. (1992). *Los estilos de aprendizaje de los universitarios*. Madrid, Universidad Complutense.
- ____ (1999). *Los estilos de aprendizaje. Qué son, cómo diagnosticarlos, cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje*. Bilbao, Mensajero.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, Mensajero.
- Álvarez, H. (2004). "Influencia de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje". *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 21- 32.
- Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. Chile, Alfaomega.
- Arvayo, L. (2005). *Estilos de enseñanza prevalecientes*. México. [En línea:] <http://docenciaestilos.net/page4/page4.html>.
- Bennett, N. (1979). *Estilo de enseñanza y progreso en los alumnos*. Madrid, Morata.
- Buela, G. y Macarena de los Santos, R. (2001). "Propuestas de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones". *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 54, núm. 2, pp. 227-244. [En línea:] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364334>.
- Callejas, M. M. (2005). *Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios*. [En línea:] <http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/losestilospedagogic>

- osdelosprofesoresuniversitarios.html.
- Callejas, M. y Corredor, M. (2002). "La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad". *Revista Docencia Universitaria*, vol. 3 núm. 1, pp. 1-22.
- Camargo, A. (2010). "Una mirada integral al estilo de enseñanza". *Actualidades Pedagógicas*, núm. 55, pp. 23-30. [En línea:] <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/878/786>.
- Camargo, Á. y Hederich, C. (2007). "El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión". *Revista Pedagogía y Saberes*, núm. 26, pp. 31-40.
- Castaño, M. G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Memoria para optar al título de doctor. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. [En línea:] <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t28051.pdf>.
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). "Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación". *Revista de Investigación*, núm. 58, pp. 83-102. [En línea:] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051098>.
- Centeno, A. et al. (2005). *Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias: ciencias biomédicas, abogacía y comunicación social*. Presentado en el 5.º Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Argentina, Universidad Priada de Buenos Aires. [En línea:] <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35892>.
- Chevrier, J. et al. (2001). "Le style d'apprentissage: une perspective historique". *Le style d'apprentissage*, vol. XXVIII, núm. 1. [En línea:] <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/02-chevrier.html#h-7>.
- De León, I. (2005). "Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación". *Revista de Investigación*, núm. 57, pp. 69-97. [En línea:] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053492>.
- Dirks, J. y Prenger, S. (1997). *Estrategias para crear un ambiente oportuno para el aprendizaje efectivo de adultos*. Denver, Jossey-Bass.
- Escamilla, J. y Sánchez, M. (2008). "Los estilos pedagógicos de los docentes de la carrera de Pedagogía. Una interpretación pedagógica-didáctica". En: Suárez, C. C. et al., *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)*. Bogotá, Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda, pp. 159-197.
- Esturgó Deo, M. E. (1997). "Estilos cognitivos". *Revista Aula Abierta*, núm. 69, pp. 89-103. [En línea:] <http://www.oei.es/historico/na8001.htm>.
- Felder, R. M. (1996). "Matters of Style". *ASEE Prism*, vol. 6, núm. 4, pp. 18-23. [En línea:] <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm>.
- Gardié, O. (1994). "Cerebro total y estilos de pensamiento del docente venezolano. La creatividad desperdiciada". *Revista de Investigación y Postgrado*, vol. 12, núm. 2, pp. 39-

- Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. San Bernardino, Alliance Publishers. [En línea:] http://ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf.
- Gravini, M. L. (2006). “Estilos de aprendizaje, una propuesta de investigación”. *Revista Psicogente*, vol. 9, núm. 16, pp. 35-41. [En línea:] <http://132.248.9.34/hevila/Psicogente/2006/vol9/no16/3.pdf>.
- 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*. Trabajo de grado de Maestría. Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Hederich, C. (2013). “Estilística educativa”. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 64, pp. 21-56. [En línea:] <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdf>.
- Hederich, C y Camargo, A. (2001). *Estilos cognitivos en el contexto escolar: proyecto de estilos cognitivos y logro educativo en la ciudad de Bogotá*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hervás, R. M. y Hernández, F. (2003). *Diferentes formas de enseñar y aprender: estilos y enfoques de aprendizaje y su aplicación en contextos educativos*. [En línea:] http://mural.uv.es/salmama/03_52_25_Abstract_rosa_hervas.pdf.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall. [En línea:] <https://pdfs.semanticscholar.org/f6ec/20a7a3150822140be7466353d0de572cc4bb.pdf>.
- Larousse (1999). *Diccionario pequeño Larousse ilustrado*. Madrid, Larousse.
- López, M. y Silva, E. (2009). “Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias”. *Revista Estilos de Aprendizaje*, vol. 4, núm. 4, pp. 1-24. [En línea:] https://www.ubu.es/sites/default/files/portal/files/documento_4_estilos_de_aprendizaje.pdf.
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. México, Trillas.
- Marín, M. A. (2002). “La investigación sobre diagnóstico de los estilos de aprendizaje en la enseñanza superior”. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 2, pp. 303-337. [En línea:] <http://revistas.um.es/rie/article/view/98931>.
- Martínez, E. y Gallego, A. (2007). “El aprendizaje como ventaja competitiva para las organizaciones: estilos de aprendizaje y *e-learning*”. *Revista el Aprendizaje*, núm. 33, pp. 84-93. [En línea:] http://www.cepade.es/ademas/fr_pdf.asp?num=33yartic=7.
- 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*, vol. 1, núm. 3, pp. 3-19. [En línea:] <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/154/112>.

- Perdomo, B. (1999). "Efecto del tipo de actividad integradora de una simulación juego y el estilo cognitivo sobre el aprendizaje". *Revista de Investigación*, núm. 44, pp. 29-54.
- Pinelo, F. T. (2008). "Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 5, núm. 13, pp. 17-24. [En línea:] http://Pepsic.Bvs-Psi.Org.Br/Scielo.Php?Script=Sci_ArttextyPid=S1665-75272008000100005yLng=PtyNrm=Iso.
- Pueyo, A. A. (1996). *Manual de psicología diferencial*. Madrid, McGraw-Hill.
- Quiroga, M. A. y Sánchez, M. P. (1987). *Lecturas para las prácticas de psicología diferencial*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Real Academia de la Lengua Española (1994). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe. [En línea:] <http://buscon.rae.es/draeI/>.
- Rendón, M. A. (2010). "Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. (Primera etapa Facultad de Educación)". *Revista Unipuriversidad*, vol. 10, núm. 1, pp. 13-29.
- ____ (2013). "Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza". *Revista Colombiana de Educación*, núm. 64, pp. 175-195. [En línea:] <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdf>.
- Salas, R. E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá, Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Salcedo, L. E. et al. (2005). "Los estilos pedagógicos y la investigación-acción: implicaciones en el desarrollo profesional docente de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional". *Pedagogía y Saberes*, núm. 23, pp. 39-44.
- Sicilia, A. y Delgado, M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. España, Publicaciones Inde.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Londres, Morata.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona, Paidós.
- Suárez, C. C. et al. (2008). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos (2001-2008)*. Bogotá, Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Weber, M. (1976). *Estilos de educación. Manual para estudiantes de pedagogía*. Madrid, Santillana, Educación abierta. [En línea:] www.austral.edu.ar/oei/archivos/07.pdf.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid, Ed. Pirámide.

Capítulo 2

Estilos de enseñanza y características del docente que favorecen la educación socioemocional¹

María Alexandra Rendón Uribe

La educación socioemocional y el papel del maestro

En las últimas décadas, variados estudios cognitivos y no cognitivos se han interesado por entender las diferencias individuales en los contextos escolares (Sainz *et al.*, 2011) y se ha destacado la importancia de considerar las competencias emocionales en la enseñanza obligatoria, al afirmarse que estas facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008, citados en Sainz *et al.*, 2011).

En relación con ello, se han planteado conceptos como “educación emocional” y “aprendizaje socioemocional”, que se refieren al proceso de adquisición de competencias básicas para reconocer y manejar las emociones, establecer y lograr metas positivas, apreciar las perspectivas de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar constructivamente situaciones interpersonales.

Más allá de la competencia académica, el desarrollo de las competencias socioemocionales se constituye en una salida al problema del fracaso escolar, entendido como la incapacidad del individuo para alcanzar los objetivos propuestos por un sistema educativo o institución escolar (García, 2001, citado en Reppeto y Pena, 2010).

Pese a esta ineludible relación, es necesario reconocer que la influencia de los aprendizajes socioemocionales en el desempeño académico depende de diversos factores, como el ambiente de

aprendizaje, las formas de evaluación, las experiencias de clase (motivantes o tradicionales), la contextualización de los programas y los vínculos entre pares y con adultos (Zins *et al.*, 2004, citados en Reppeto y Pena, 2010). Por otro lado, se demuestra que algunos de los aprendizajes más importantes tienen lugar en las relaciones entre el estudiante y el docente, ya que este último desempeña un papel de modelo, lo cual le exige al docente, a su vez, ser ejemplo de competencia socioemocional (Rendón, 2016).

De esta forma, hablar de educación socioemocional implica considerar la labor de los maestros, ya que son los responsables de los procesos de formación de los estudiantes en el aula. A este respecto, no son pocas las ocasiones en que los docentes se deben enfrentar a comportamientos desadaptativos de sus estudiantes como “enfrentamiento inefectivo de los problemas, patrones actitudinales y conductuales poco apropiados, dificultades para mantener relaciones interpersonales, dificultades para lograr el equilibrio emocional personal, existencia de estigmas y etiquetas sociales, búsqueda de gratificaciones inmediatas y dificultades para demorarlas y saber esperar” (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama, 2000: 46), que a veces se convierten en la única opción de respuesta conocida por los estudiantes para afrontar los problemas. Frente a este tipo de situaciones, los docentes deben poner en práctica algunas estrategias y acciones para concertar, mediar y darles salida a los conflictos, y han de estar incorporadas a sus estilos de enseñanza.

Pese a que existen pocos estudios sobre la relación entre los estilos de enseñanza y la educación socioemocional —a diferencia de la relación con los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, que han acaparado la atención de la mayoría de las investigaciones—, es preciso mencionar que es común que se describan y analicen los estilos en relación estrecha con las características ideales que debería tener un docente en la actualidad con miras a una mayor efectividad y eficiencia en su praxis educativa. Algunas de las investigaciones relevantes sobre estilos son las realizadas por De la Fuente, Salvador y De la Fuente Arias (1992), Gardié (1994), López (1996), Arce y Estrella (1998), Callejas y Corredor (2003), De la Fuente y Justicia

(2003), Álvarez (2004), Castaño (2004), Callejas (2005), Castro y Guzmán (2005), Centeno *et al.* (2005), De León (2005), Gravini *et al.* (2006), Suárez *et al.* (2006), Gargallo (2007), Pinelo (2008) y Martínez (2009).

Un aspecto relevante en algunos de los estudios es la valoración que hacen los profesores de las ideas de los estudiantes y la necesidad de fortalecer su autonomía y creatividad. En otros de los estudios sobre estilos, los docentes perciben como eficaces sus estilos si tienen efectos en el rendimiento de los estudiantes, pero dicho efecto depende a su vez de las distintas situaciones y de los estudiantes con los que un maestro se puede encontrar. Desde el punto de vista de los estudiantes, los estilos eficaces son los que aportan y tienen efectos en la formación y la experiencia. Se alude también a aspectos como la motivación y la implicación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a la interrelación social en el alumnado como criterios para valorar la eficacia de los estilos.

Ahora bien, en el recorrido por la literatura existente sobre estilos de enseñanza se encuentran básicamente tres formas de aproximación y relación entre educador y educando que analizaremos bajo la denominación de estilos “magistral”, “apoyador” y “mediacional”:

- El *estilo magistral* concibe al estudiante como un receptor pasivo. Aquí el maestro se impone y dirige la acción del aprendiz, y es quien tiene el conocimiento y la experiencia que los estudiantes requieren. Mantiene su estatus entre sus estudiantes porque conoce y domina los detalles de la materia que imparte. Ofrece conocimiento estructurado y una retroalimentación efectiva basada en los objetivos del curso y a través de los reglamentos institucionales. La responsabilidad del estudiante se refleja en el cumplimiento estricto de los objetivos (Rendón, 2010a, 2010b).
- En el *estilo mediacional* la acción se focaliza en la aplicación práctica del conocimiento; hay un reconocimiento de los conocimientos previos y de los estilos de aprendizaje, es decir, la acción del docente tiene en cuenta las características de los

estudiantes y sus consideraciones particulares de aprendizaje. Se propicia la capacidad de análisis en situaciones destinadas a la deliberación, interacción y negociación, fomentando la búsqueda del conocimiento (Rendón 2010a, 2010b).

—En el *estilo apoyador*, la función del profesor es la de diseñar entornos ricos de aprendizaje en los cuales docente y estudiante participan conjuntamente. El estudiante trabaja en un ambiente dinámico y múltiple, y con mentalidad abierta al cambio, a lo diferente e inesperado. En este estilo no existe un cuerpo de contenidos acabado y estático que haya que aprender, sino una serie de estrategias modificadoras de los marcos conceptuales de los participantes (Rendón, 2013).

Una mirada a los estilos de enseñanza desde el punto de vista de la educación socioemocional

Con los anteriores presupuestos se desarrolló el estudio titulado “Las competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza de los maestros en formación y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”. Se trató de un estudio de caso con maestros en formación y egresados que voluntariamente quisieron participar en el diligenciamiento de algunos instrumentos.

Para este caso, solo daremos cuenta de la aplicación del instrumento de estilos de enseñanza, conformado por 48 ítems y con una escala de tres opciones de respuesta. Dicho instrumento comprende ítems relacionados con los componentes de los estilos descritos en el capítulo 1, pero a su vez orientados al desempeño socioemocional. Este cuestionario es una adaptación del “cuestionario de estilos” elaborado por Rendón (2013). La tabla 2.1 muestra los criterios para la caracterización de los estilos de enseñanza con un matiz socioemocional.

Tabla 2.1 Criterios para la caracterización de los estilos de enseñanza con un matiz socioemocional

<i>Criterios para la caracterización de los estilos</i>	<i>Indicador para el estilo magistral</i>	<i>Indicador para el estilo apoyador</i>	<i>Indicador para el estilo mediacional</i>

<p>Acción personal/interacción estudiante-docente (saber ser)</p>	<p>Promueve poca interacción en el aula. Establece una relación académica estricta con los estudiantes. Manifiesta poca disposición para el diálogo. Se afirma en una política de tolerancia cero frente a los comportamientos de los estudiantes. Asume un rol de directividad en el aula, implementando acciones rígidas para regular los comportamientos del estudiantado. Espera que su actuación sea un ejemplo para sus estudiantes.</p>	<p>Delega la interacción y la socialización a los mismos estudiantes. Ayuda al estudiante sin importar el compromiso de este. Atiende a los estudiantes cuando estos solicitan ser escuchados. Prefiere evadir los conflictos o problemas. Elude abordar situaciones problemáticas y tomar decisiones al respecto. Carece de asertividad en el manejo de conflictos.</p>	<p>Brinda seguridad y confianza en el aula. Maneja una relación de cercanía con sus estudiantes. Genera el espacio para el diálogo. Promueve la empatía y asertividad entre los protagonistas de los conflictos. Busca soluciones y nuevas estrategias para dar solución a las diferentes situaciones que puedan surgir. Guía, orienta y acompaña a los estudiantes para que encuentren la solución a las situaciones problema.</p>
<p>Concepción de aprendizaje (saber hacer pedagógico)</p>	<p>Impone sus ideas por encima de los planteamientos que ofrecen sus estudiantes. Considera las equivocaciones de los estudiantes como falta de conocimiento. Promueve el aprendizaje memorístico de los datos.</p>	<p>Elude las ideas de los estudiantes para facilitar el avance de los procesos. Desatiende o no presta atención a las equivocaciones que puedan surgir de parte de los estudiantes. Resta valor a las estrategias o formas de aprender: lo importante es que se aprenda.</p>	<p>Aprovecha las ideas de sus estudiantes para la construcción del conocimiento. Asume los errores de sus estudiantes como opciones de aprendizaje. Motiva el trabajo cooperativo y grupal para el aprendizaje.</p>
<p>Organización del</p>	<p>Prefiere el silencio y la</p>	<p>Opta por no exigir</p>	<p>Promueve el</p>

ambiente/control del proceso (saber hacer didáctico)	escucha atenta durante sus clases. Atiende las inquietudes de sus estudiantes solo en los momentos que considera indicados.	intervenciones y participación. Acoge las inquietudes de los estudiantes cuando surgen espontáneamente.	intercambio y la participación de sus estudiantes. Parte de las inquietudes de sus estudiantes para los procesos educativos.
Papel del maestro y del estudiante (saber hacer pedagógico)	Se reconoce como el único responsable de las actividades de clase. Exige de sus estudiantes el cumplimiento de normas establecidas por la institución.	Delega en los estudiantes la responsabilidad de sus procesos. Sabe que existen unas normas y asume que todos las conocen y deben seguir.	Reconoce que tanto estudiantes como docente tienen la responsabilidad del aprendizaje. Construye de forma conjunta, con los estudiantes, normas y pautas de comportamiento.
Objetivos y metas de la educación/evaluación (saber hacer didáctico)	Al evaluar, valora los resultados obtenidos. Considera la evaluación como función del docente. Genera dependencia en sus estudiantes.	Ayuda a los estudiantes en sus evaluaciones de modo que todos se benefician. Considera que el proceso evaluativo está en manos del docente. Supone que los resultados en los procesos de aprendizaje dependen del estudiante.	Hace un seguimiento valorativo y retroalimentación de los procesos de aprendizaje. Considera la autoevaluación como un proceso formativo. Concibe la autonomía como el propósito fundamental hacia el cual debe dirigir su enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2.2 se presentan las valoraciones para cada nivel.

Tabla 2.2 Escala de valoración en el cuestionario de estilos de enseñanza

Nivel de la escala	Valoración normal	Valoración ítem inverso
Siempre	2	0
Algunas veces	1	1

Nunca	0	2
-------	---	---

Fuente: Elaboración propia.

La sumatoria de los puntajes permite clasificar a las personas en los tres estilos de enseñanza mencionados (magistral, apoyador o mediacional). Cada uno de los estilos tiene la misma cantidad de ítems en el instrumento (un total de 16 por estilo) y el puntaje máximo que puede obtenerse en cada estilo es 32 puntos; de acuerdo con los puntajes obtenidos por los participantes en cada estilo, se determinó el estilo de enseñanza predominante.

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, medidas de tendencia central y frecuencias presentadas en tablas y figuras. No se contó con una muestra estadísticamente representativa, por lo cual se realizaron análisis no paramétricos. Para analizar la confiabilidad del cuestionario tipo escala se usó la prueba Alpha de Cronbach. El nivel de significación considerado fue de $p \leq 0,05$. Como parte de las consideraciones éticas, se tuvieron en cuenta los consentimientos informados para la participación de los egresados y estudiantes, quienes voluntariamente hicieron parte de la muestra.

El instrumento se aplicó a una muestra de 113 personas. El Alpha de Cronbach arrojó un valor de 0,7976, que es aceptable. Para el caso de este instrumento, dos ítems reflejan una correlación negativa, lo que afecta el resultado total del Alpha de Cronbach. En términos generales, el estilo predominante, con un 52,2%, fue el mediacional; 34,5% se ubicaron predominantemente en el apoyador y 1,8% en el magistral. Adicionalmente, un porcentaje bajo alcanzó puntajes iguales en dos o más estilos: el 4,4% alcanzó puntajes iguales en los estilos apoyador y mediacional; el 2,7% presentó empate en los tres estilos; el 2,7% igualó el estilo magistral con el mediacional y un 1,8% igualó el magistral con el apoyador.

Este resultado predominante del estilo mediacional se presentó tanto en hombres (23% de la muestra) como en mujeres (77% de la muestra). Sin embargo, al revisar las diferencias entre sexos se encontró que la más amplia se da en el estilo apoyador (1 punto) a favor de los hombres y magistral (0,5 puntos) a favor de las mujeres.

En relación con los rangos de edad, los mayores de 50 años (6,2% de la muestra) puntuaron más alto en los estilos magistral y apoyador. Por su parte, el rango de edad que más sobresalió en el estilo mediacional es el de entre 31 y 35 años (22,1% de la muestra).

Respecto al tiempo de experiencia, en el estilo magistral las valoraciones promedio más altas se dieron en el grupo entre 16 a 20 años de experiencia (4,4% de la muestra). Por su parte, en el estilo apoyador sobresalieron las personas con 26 a 30 años de experiencia (1,8% de la muestra) y, finalmente, en el estilo mediacional obtuvieron mayores puntajes las personas de más de 30 años de experiencia (1,8% de la muestra), con lo que se confirma que para cada estilo hay tendencias diferenciadas.

Respecto a los criterios para la valoración de los estilos de enseñanza, tenemos en la tabla 2.3 que, para el caso del estilo magistral, los componentes de concepción de aprendizaje y papel del docente y de los estudiantes son los que obtuvieron mayor puntuación y resultaron más determinantes en quienes poseen este estilo. Para el caso del estilo apoyador, el componente de ambiente y proceso fue en el que se obtuvieron mayores puntajes, y en cuanto al estilo mediacional, resultaron más característicos los componentes de acción personal/interacción y el de concepción de aprendizaje. Para todos los estilos, el componente de metas educativas es el que menos puntaje obtuvo y fue el menos determinante.

Tabla 2.3 Puntaje obtenido en los componentes de los estilos de enseñanza

	<i>Acción personal/interacción</i>	<i>Concepción de aprendizaje</i>	<i>Ambiente y proceso</i>	<i>Papel maestro-estudiantes</i>	<i>Metas</i>
<i>Magistral</i>	163,2	177,0	112,5	177,0	128,3
<i>Apoyador</i>	176,2	188,7	200,0	145,0	128,3
<i>Mediacional</i>	202,5	205,0	191,5	201,0	150,7

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la interacción docente-estudiante, se esperaría un ambiente de seguridad y confianza en el aula, en el que el docente tuviera una relación cordial y cercana con sus estudiantes y donde el diálogo fuera la alternativa para solucionar las diferentes situaciones

que pudieran surgir. De igual forma, la empatía, la asertividad y el acompañamiento para encontrar la solución a las situaciones problema serían características importantes y pertinentes en el docente para lograr una educación socioemocional de sus estudiantes.

Lo opuesto serían actitudes de poca interacción y diálogo, actitudes rígidas, estrictas, de poca tolerancia frente a los comportamientos de los estudiantes, que poco favorecen su autorregulación, autonomía y autocontrol. Asimismo, habría que tener cuidado con delegar demasiado la responsabilidad de los procesos en los estudiantes, asumiendo actitudes evasivas o que eluden participar en los conflictos o problemas que se presentan en el aula.

Respecto a la concepción de aprendizaje, hay que evitar la imposición de ideas o el manejo que se hace de las equivocaciones de los estudiantes, desatendiendo sus necesidades y particularidades. Lo aconsejable es aprovechar las ideas de los estudiantes y motivar el trabajo cooperativo y grupal para fortalecer los procesos de orden socioemocional.

En lo que se refiere a la organización del ambiente y el control del proceso, es necesario ser muy cuidadosos con la participación de los estudiantes y con saber escuchar y atender sus inquietudes, algunas de las cuales pueden orientarse por asuntos muy diferentes a lo académico.

En relación con los objetivos y las metas de la educación/evaluación, es importante equilibrar en una justa medida las relaciones de dependencia/independencia, en correspondencia con la idea de tener una responsabilidad compartida. Desde el estilo mediacional, se rescata la idea de hacer seguimiento valorativo y retroalimentación de los procesos, así como considerar la autoevaluación como un proceso formativo que fomenta la autonomía.

De acuerdo con los resultados de esta prueba de estilos de enseñanza, los ítems con puntajes relevantes fueron los siguientes.

Altos puntajes:

1. Acoge las inquietudes de los estudiantes cuando surgen espontáneamente (ítem de ambiente/proceso del estilo apoyador).

3. Aprovecha las ideas de sus estudiantes para la construcción del conocimiento (ítem de concepción de aprendizaje del estilo mediacional).

6. Atiende a los estudiantes cuando estos solicitan ser escuchados (ítem de acción personal del estilo apoyador).

10. Brinda seguridad y confianza en el aula (ítem de acción personal del estilo mediacional).

11. Busca soluciones y nuevas estrategias para dar solución a las diferentes situaciones que puedan surgir (ítem de acción personal del estilo mediacional).

28. Genera el espacio para el diálogo (ítem de acción personal del estilo mediacional).

29. Guía, orienta y acompaña a los estudiantes para que encuentren la solución a las situaciones problema (ítem de acción personal del estilo mediacional).

34. Motiva el trabajo cooperativo y grupal para el aprendizaje (ítem de concepción de aprendizaje del estilo mediacional).

40. Promueve el intercambio y la participación de sus estudiantes (ítem de ambiente/proceso del estilo mediacional).

42. Promueve poca interacción en el aula (ítem de acción personal del estilo magistral).

43. Reconoce que tanto usted como docente, así como los estudiantes, tienen la misma responsabilidad en los procesos de aprendizaje (ítem papel del maestro y del estudiante del estilo mediacional).

Se puede observar que el estilo mediacional y en especial los ítems relacionados con la interacción o acción personal son los que más se destacan, lo que permite pensar que hay ciertas fortalezas en los maestros en su desempeño que favorecen su relación con los estudiantes y que probablemente posibilitan la educación socioemocional de los mismos, pues estos ítems se refieren precisamente a elementos como el acompañamiento, el diálogo, la confianza y la seguridad, la escucha y la búsqueda de estrategias para la solución o el tratamiento de conflictos en la interacción y la convivencia.

Bajos puntajes:

15. Considera la evaluación como función del docente (ítem de metas del estilo magistral).

30. Hace un seguimiento, valora y hace una retroalimentación de los procesos de aprendizaje (ítem de metas del estilo mediacional).

Respecto a estos ítems, tiene sentido que los docentes hayan puntuado bajo en la consideración de la evaluación como una función del docente, pues esta es una acción consensuada en la que los estudiantes también deben participar. Por otro lado, y en el mismo criterio de metas, no son claras las razones por las que los docentes hayan valorado en baja proporción el hacer seguimiento y retroalimentación de los procesos de aprendizaje, por cuanto esta es una de las funciones que se esperarían de un docente actual que considera la evaluación como un proceso y no como un resultado.

Sin embargo, y en relación con la educación socioemocional, valdría la pena preguntarse cuáles son las implicaciones que tienen estas consideraciones sobre la evaluación y las metas del proceso educativo. ¿Acaso un docente con una concepción tradicional de la evaluación y de los objetivos de la educación actuará de una forma diferente en función de la educación socioemocional de sus estudiantes? Es posible que un docente que no se interese en hacer seguimiento y retroalimentación a sus estudiantes asuma una postura autoritaria en relación con la norma y la disciplina en clase y no brinde espacios de un diálogo que permita llegar a consensos; sin embargo, no es posible afirmar de manera categórica que existe esta relación en los resultados que acá se presentan: son solo conjeturas respecto a los ítems considerados en el cuestionario de estilos de enseñanza y las actitudes que se esperarían de un docente que favorece la educación socioemocional de sus estudiantes.

De manera global, cada estilo tiene ventajas y desventajas en relación con la forma como se educa socioemocionalmente a los estudiantes. Desde el estilo magistral, si el maestro se asume como el principal responsable del proceso, se coarta un poco la autonomía de los estudiantes no solo en términos académicos, sino también socioemocionales. El docente magistral tiende a hacer uso de la motivación extrínseca y da recompensas a los estudiantes que realizan un buen trabajo o que tienen buen rendimiento académico;

en esta perspectiva, la automotivación como competencia socioemocional no se ve beneficiada. Asimismo, el docente con el estilo magistral cuida mucho la normatividad correcta y aceptable, debido a su concepción de disciplina y autoridad. Aunque las normas son necesarias en función de la convivencia y el buen desempeño e interacción social, es preciso tener cuidado con la unidireccionalidad en la comunicación, ya que se pueden ver afectados algunos aspectos como el autocontrol, la autoconciencia, y las habilidades sociales y de trabajo en equipo.

Es necesario ser cautelosos con la imperiosa necesidad de imponerse de forma autoritaria y de recurrir a mandatos y disposiciones exigentes, actitudes que pueden ser asumidas por un docente con estilo magistral, ya que de esta manera poco se consideran las decisiones autónomas de los estudiantes. La tolerancia es un aspecto que el docente magistral debe trabajar, ya que, al buscar constantemente la eficiencia en el intercambio de información, se puede intimidar al aprendiz.

El docente magistral es un planificador en detalle, es pragmático y su interés son los resultados; ello podría ser bien usado en función de la educación socioemocional de los estudiantes. Lo que debe perfeccionar el docente magistral en función de la educación socioemocional de sus estudiantes es la dificultad para compartir el control y para aceptar cuestionamientos; en este orden de ideas, la invitación es a construir las normas de forma colectiva y consensuada, de manera que estas marquen el camino, sin tener que recurrir constantemente a posturas impositivas.

En cuanto a la relación con el estudiante, el docente magistral tiende a ser vertical y le hace falta mayor interacción y retroalimentación con los alumnos. La poca interacción puede ser un impedimento para la educación socioemocional, pues a veces se requiere una mayor apertura y disposición de los docentes para ayudar a resolver situaciones de este orden. Hay que tener cuidado con el clima competitivo que a veces se fomenta desde este estilo, ya que para nada beneficia el trabajo en equipo, la confianza y la autovaloración.

En el estilo mediacional, el docente acepta los errores como parte del proceso formativo de los estudiantes, y hay tolerancia y aceptación de las individualidades: se entiende el conocimiento como una construcción social negociada que debe elaborar el propio estudiante, quien ha de personalizarlo y hacerlo suyo con ayuda del profesor y sus compañeros. Este es un aspecto que favorece la construcción de procesos socioemocionales y fomenta la autoestima, la autovaloración y el autoconocimiento.

Desde este estilo se considera que el estudiante debe llegar a ser un aprendiz independiente, responsable y debe aprender a evaluar competentemente su trabajo, lo cual beneficia la autoestima, la confianza y la autonomía en los alumnos. El profesor con este estilo, además, trata de estimular la voluntad de los sujetos por conseguir los objetivos; además toma en cuenta las iniciativas personales de los estudiantes, con lo cual se estaría fortaleciendo su motivación intrínseca y autoconfianza.

El docente con alta tendencia a ser mediacional solicita y acepta las opiniones de los estudiantes; anima, motiva y utiliza las ideas de estos, valora los sentimientos, es generador de valores afectivos y tiene en cuenta las necesidades de los alumnos: ello favorece la autoconfianza, el trabajo en equipo y las habilidades sociales. Adicionalmente, el docente mediacional anima la discusión, programa, distribuye las actividades y participa como un miembro más, lo que contribuye a asuntos como la gestión emocional y la cohesión grupal.

El proceso instruccional se asume como una relación dialógica, participativa y orientadora; por lo tanto, la acción educativa considera la conversación, la indagación, el análisis, la deliberación, el aprendizaje cooperativo, el debate y la interpretación como posibilidades de apertura del pensamiento, la cual también puede ser aplicada al desempeño socioemocional en la medida en que se favorece el trabajo en equipo, y la tolerancia y el respeto por los demás.

Hay una buena escucha y convivencia, se da un clima social amistoso donde predominan el reconocimiento y el elogio, y un ambiente donde la crítica es constructiva y objetiva. El ambiente

democrático para la participación y la diversidad de opiniones fomenta la responsabilidad, la creatividad y la conciencia crítica. Se presenta la autoevaluación y los juicios sobre las experiencias como manera de evaluar.

En el estilo apoyador los problemas se dejan de lado y no se constituyen en elementos trascendentales del proceso de enseñanza-aprendizaje; de allí que algunos asuntos de orden socioemocional no sean tenidos en cuenta como objetos de estudio concreto, por cuanto muchos de ellos se dejan para el autodescubrimiento en contextos de aprendizaje flexible e interactivo. Este estilo está centrado en los estudiantes y son ellos los que definen la actividad y el proceso de aprendizaje. El profesor busca la implicación del estudiante y enfatiza en su desarrollo hacia la independencia, la iniciativa y la responsabilidad. En este caso se trata de favorecer la motivación intrínseca, la autonomía como competencia socioemocional. Se confía en la autodirección y el autocontrol de los estudiantes más que en ejercer de forma externa el control de sus procesos, en el sentido de que se potencia la autodeterminación (uno hace lo que quiere hacer). Si bien ello se puede lograr en cierta medida, es preciso no caer en extremos, al delegar toda la responsabilidad en el estudiante y desconocer el momento evolutivo o de desarrollo y sus características individuales.

En este estilo se fomenta la comunicación interactiva y se utiliza la pregunta como forma de avanzar en la construcción de conocimientos. La evaluación tiene un enfoque formativo, se da en términos de autoevaluación, en tanto que las metas de aprendizaje son fijadas por cada individuo de acuerdo con sus intereses, preferencias y objetivos. Este estilo puede contribuir a que el estudiante se perciba a sí mismo como aprendiz independiente, pero esa autonomía e independencia puede generarle ansiedad.

Desde el estilo apoyador, el clima de aula es agradable, derivado de actividades interesantes y de la relación positiva estudiante-docente. Sin embargo, es necesario ser cuidadosos con las normas en el aula para no caer en la lasitud, porque a veces y con ciertos estudiantes la flexibilidad característica de este estilo no favorece la convivencia,

sino que, por el contrario, puede generar comportamientos desenfrenados, impulsivos o carentes de control.

Por último, es necesario mencionar que los estilos docentes evidencian una combinación de métodos, conductas y comportamientos reiterativos de los maestros, y que están relacionados con sus creencias y su filosofía educativa; no están necesariamente ligados a los contenidos curriculares (Castaño, 2013). Al respecto, Dávalos (2011) hace un llamado a reflexionar sobre el estilo docente y acerca de tres caminos o alternativas que se tienen para influir en la formación de actitudes de los estudiantes: 1) la presentación de modelos de identificación, 2) la selección y valoración de la información que proporciona y 3) el empleo de los incentivos necesarios para el logro de un aprendizaje formativo. El autor dice:

La personalidad del profesor, su afectividad e implicación respecto del estudiante constituyen un verdadero factor mediador para el aprendizaje. Este estilo de ejercer la función docente sólo se puede concretar con: convicción, coherencia en sus actitudes y formas de acción, confianza, respeto. Para ello, este estilo deberá basarse en una serie de capacidades: diálogo y comunicación (empatía), flexibilidad, apertura mental, orientación potenciadora (indagación, interiorización), capacidad de crítica constructiva, un estilo docente que promueva el estilo personal autónomo y asesorado, que implique dificultad y esfuerzo. Todo ello deberá contemplarse a la hora de reflexionar acerca de la formación docente, y considerar especialmente, la influencia que, en los futuros profesionales de la educación, ejercen los estilos educativos de los docentes encargados de este proceso (s. p.).

De igual forma, Birrueta (2006) afirma que los docentes deberían analizar constantemente sus estilos de enseñanza y adecuarlos a los constantes cambios socioculturales, con la finalidad de contribuir a la formación cívica y ética de sus estudiantes. Al respecto, se reconoce que las prácticas docentes y los estilos docentes o de enseñanza son una compleja labor nutrida de relaciones, cualidades, dificultades, experiencias y reflexiones.

Referencias bibliográficas

Álvarez, H. (2004). "Influencia de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje". *Revista de Educación*, núm. 334, pp. 21- 32.

- Arce, Á. J. y Estrella, J. (1998). "Perfil de estilos de interacción maestro-alumno durante el proceso de enseñanza". *Revista Modificando*, vol. 2, núm. 18, pp. 11-18. [En línea:] <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/131/pdf>.
- Birrueta, C. (2006). *Los estilos de enseñanza en la formación cívica y ética en la educación secundaria: escuela secundaria general n.º 5 "Manuel R. Gutiérrez" de Xalapa*. Tesis de maestría en Investigación educativa. Veracruz, Universidad Veracruzana. [En línea:] http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Tesis_CeleneBirrueta.pdf.
- Callejas, M. M. (2005). *Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios*. [En línea:] <http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/losestilospedagogicosdelosprofesoresuniversitarios.html>.
- Callejas, M. y Corredor, M. (2003). "La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad". *Revista Docencia Universitaria*, vol. 3, núm. 1. [En línea:] <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1374>.
- Castaño, G. (2004). *Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. [En línea:] <http://eprints.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28051.pdf>.
- Castaño, S. (2013). *Reflexiones en torno a los estilos docentes y la convivencia escolar*. V Congreso iberoamericano de violencia escolar. Chile. [En línea:] <http://www.cives.cl/ocs/index.php/cives/5cives/paper/viewFile/213/60>.
- Castro, S. y Guzmán, B. (2005). "Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación". *Revista de Investigación*, vol. 58, pp. 83-102. [En línea:] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051098>.
- Centeno, A. et al. (2005). *Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias: Ciencias Biomédicas, Abogacía y Comunicación Social*. Ponencia presentada en el 5.º coloquio de gestión universitaria en América del Sur. Buenos Aires, Universidad Priada. [En línea:] www.austral.edu.ar/oei/archivos/07.pdf.
- Dávalos, Ch. (2011). *Estilos de enseñanza*. [En línea:] <http://blogsoloeducacion.blogspot.com/2011/08/estilos-de-ensenanza.html>.
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). "Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad". *Aula Abierta*, vol. 82, pp. 161-172. [En línea:] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>.
- De la Fuente, J.; Salvador, M. y De la Fuente, M. (1992). "Conocimientos psicológicos, competencia conductual y estilo docente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, pp. 145-158.
- De León, I. (2005). "Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación". *Revista de Investigación*, núm. 57, pp. 69-97. [En línea:] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053492>.

- Gallego, D.; Alonso, C.; Cruz, A. y Lizama, L. (2000). "Implicaciones educativas de la inteligencia emocional". *A Distancia*, núm. 2, p. 55. [En línea:] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3288279>.
- Gardié, O. (1994). "Cerebro total y estilos de pensamiento del docente venezolano. La creatividad desperdiciada". *Revista de Investigación y Postgrado*, vol. 12, núm. 2, pp. 39-64.
- Gargallo, B. (2007). "Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 47, núm. 19, pp. 121-138.
- Gravini, M. L. et al. (2006). "Estilos de aprendizaje, una propuesta de investigación". *Revista Psicogente*, vol. 9, núm. 16, pp. 35-41. [En línea:] <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/54/63>.
- López, J. M. (1996). "Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor". *Revista Anales de Psicología*, vol. 12, núm. 2, pp. 179-184. [En línea:] http://www.um.es/analesps/v12/v12_2/06-12-2.pdf.
- 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*, vol. 1, núm. 3, pp. 3-19. [En línea:] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2957948>.
- Pinelo, F. T. (2008). "Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 5, núm. 13, pp. 17-24. [En línea:] http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100005&lng=pt&nrm=iso.
- Rendón, M. A. (2010a). "Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación)". *Revista Unipluriversidad*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-18.
- ____ (2010b). "Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia". *Revista Unipluriversidad*, vol. 10, núm. 2, pp. 13-22.
- ____ (2013). *Informe final de la investigación La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la Educación Media del Municipio de Cauca*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- ____ (2016). "Consideraciones acerca de las competencias socioemocionales". En: Rendón et al., *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp.15-34.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). "Las competencias socioemocionales como factor de la calidad de la educación". *REICE: Revista Iberoamericana sobre Eficacia, Calidad y Cambio en la Educación*, vol. 8, núm. 5, pp. 82-95. [En línea:] http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5_hm.htm.

Sainz, M. *et al.* (2011). “Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 3, pp. 97-106. [En línea:] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109008>.

Suárez, C. C. *et al.* (2006). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*. Bogotá, Universidad Sergio Arboleda. [En línea:] http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista5/avance_no_2_%20estilos.doc.

1 Este escrito se deriva de la investigación “Las competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza de los maestros en formación y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”, inscrita en el sistema universitario de investigación y adscrita al grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Capítulo 3

Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: una relación necesaria para la comprensión lectora en inglés²

Yasmira Barboza
Maggioris Galván
Amparo Holguín

La educación en Colombia y en el mundo está en un proceso de universalización mediado por la economía, la tecnología y los idiomas (especialmente el inglés como lenguaje universal), lo que convierte el manejo de esta lengua en una herramienta para el éxito profesional y para acceder al conocimiento intercultural.

Considerado lo anterior, se ha incrementado la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje del inglés, lo que se ha convertido en uno de los retos del sistema educativo colombiano en función del cual se vienen desarrollando proyectos de bilingüismo a nivel nacional y regional. El Gobierno nacional tiene el compromiso de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida, abre fronteras y permite comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos (MEN, 2006).

Los estándares para la enseñanza de lenguas extranjeras propuestos por el Ministerio de Educación están organizados por grados y niveles, así: nivel A1, estudiantes de 1.º a 3.º; nivel A2.1,

estudiantes de 4.º y 5.º; nivel A2.2, estudiantes de 6.º y 7.º. En el nivel B1.1 se encuentran los estudiantes de 8.º y 9.º, y en el nivel B1.2, los estudiantes de 10.º y 11.º (MEN, 2006).

De acuerdo con estos estándares, se estima que un estudiante que llega a 11.º ya ha alcanzado el nivel B1, lo que en comprensión lectora equivale a leer de manera crítica e inferencial, predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles de determinadas causas, entrever el fundamento o la procedencia de las consecuencias, inferir secuencias lógicas y el significado de frases según el contexto, interpretar el lenguaje figurativo y recomponer un texto variando algún hecho, personaje o situación; es decir, se trata de competencias del nivel inferencial y crítico. Sin embargo, esto no es lo que se percibe en el día a día, ni lo que se evidencia en pruebas estandarizadas como las Saber 11. Cotidianamente se presentan serias deficiencias: a los estudiantes se les dificulta juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto y comenzar a analizar la intención del autor. Estas dificultades varían de un estudiante a otro, en virtud de sus diferentes formas de aprender e interactuar con el texto; no obstante, estas dificultades también están determinadas por las formas de enseñar. Por ello, tanto los estilos de aprendizaje como los estilos de enseñanza constituyen un referente importante en la medida en que cada estudiante dispone de estilos de aprendizaje predominantes (al igual que los docentes tienen formas particulares de enseñar). Al respecto, se identificaron algunos estudios destacados para los propósitos de este trabajo (tabla 3.1).

Tabla 3.1 Antecedentes relacionados con los estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera

<i>Autor y año</i>	<i>Aportes relevantes</i>
Cabrera Albert (2009: 20)	Propone una reconceptualización de los estilos de aprendizaje sobre la base del enfoque histórico-cultural de Vigotsky (1995) y plantea que los estilos de aprendizaje son uno de los factores que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en la efectividad de dicho proceso.

García Ochoa y Vélez Cedeño (2004: 7)	Desde el análisis histórico de las teorías de varios autores como Piaget, Vigotsky y Ausubel, diseñan una estrategia metodológica basada en los estilos de aprendizaje para elevar la motivación y la comunicación verbal y escrita en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
Hernández Ruiz (2004: 12)	Encontró que existe una estrecha relación entre los estilos de aprendizaje cognoscitivo, sensorial y afectivo y el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera; por ello, recomienda al profesorado que a la hora de preparar actividades o estrategias de enseñanza tenga presente los estilos de aprendizaje predominantes en sus estudiantes, para garantizar un mejor aprendizaje.
Williams (2010: 7)	Se comprobó la hipótesis de que existe relación entre los estilos de aprendizaje kinestésico, auditivo, visual y sensorial y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 7.º de dos escuelas de los suburbios de Utah, en Estados Unidos.
González, Marcovechio, Margarit y Ureta (2008)	Proponen una tipología de estrategias para comprender textos científicos en inglés en la modalidad de educación a distancia, a partir de los estilos de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en inglés de los estudiantes. Plantean que un lector eficiente debe contar con el conocimiento y el manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en el proceso de lectura.
García Castañeda y Figueroa Juris (2007)	El propósito fue verificar si el estilo de enseñanza coincidía con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se encontró que el estilo de aprendizaje más representativo fue el táctil, seguido por el auditivo y kinestésico, y que hubo coincidencia entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el estilo de enseñanza del profesor. También se confirmó que cuando existe una relación entre estos estilos la motivación está presente.

Fuente: Elaboración propia.

En estos antecedentes se observa que, dependiendo del estilo de enseñanza, se ofrecen diversos apoyos y se favorecen ciertos procesos y estilos de aprendizaje. En relación con estos hallazgos, este capítulo se centrará en el análisis de la relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en el marco de la comprensión lectora del inglés, con la intención de vislumbrar, en cierta medida, las razones por las cuales se presentan reiteradamente bajos niveles en las pruebas internas y externas de comprensión lectora en inglés en el municipio de Cauca.

El objetivo general de la investigación fue, pues, analizar cómo se correlacionan los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en

la comprensión lectora en inglés en seis instituciones educativas del municipio en cuestión. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de grado 11.º y resulta relevante porque en el Bajo Cauca Antioqueño no se habían realizado investigaciones que abordaran los estilos de enseñanza y de aprendizaje y, más aún, la relación de estos con la comprensión lectora en inglés.

Antes de comenzar a ahondar en la relación que nos convoca, es necesario hacer una retrospectiva sobre los conceptos de “estilos de aprendizaje” y “estilos de enseñanza”.

Estilos de aprendizaje

El aprendizaje depende del desarrollo biológico y cognitivo, y está mediado por el contexto sociocultural. Las distintas teorías que se han planteado sobre los estilos de aprendizaje buscan explicar las razones por las cuales los sujetos se acercan a los objetos de aprendizaje o asumen tareas de una manera diferente, estableciendo un patrón o estilo particular de aprender, tal como se expresó en el capítulo 1.

Destacamos la definición de Herrera (citado en Doval Salgado, 2000: 217), quien afirma que “los estilos de aprendizaje son los modos particulares que tenemos de organizar conceptualmente nuestro entorno, nuestra genuina manera de percibir, pensar, recordar y actuar en relación con el aprendizaje”. A esto se suma la definición de De la Torre y Mallart (citados en Doval Salgado, 2000: 217), según la cual los estilos se constituyen en “una estrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo prevalente de percibir el medio, procesar la información o resolver problemas, aprender y actuar”.

En términos operativos, y para este caso, se asumió la clasificación de estilos de aprendizaje propuesta por Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1979), quienes identificaron las características de los estilos dependiente e independiente de campo mediante la aplicación de tres pruebas: el test del marco y la barra, el test de ajuste del cuerpo y el test de las figuras incrustadas.

Los sujetos que actúan bajo la dimensión “independiente de campo” tienen facilidad para retraerse de la influencia del contexto enmascarado, lo que facilita la descomposición de la información perceptiva en sus diferentes partes y la atención a sus elementos relevantes; de igual forma, muestran un enfoque articulado, al percibir las partes de cualquier material a procesar como distintas, aunque interrelacionadas, lo que permite dotar de organización a aquellas configuraciones carentes de ella o a imponer una organización distinta a la inherente al propio material. Por el contrario, los sujetos de la dimensión “dependiente de campo” muestran mayores dificultades para reestructurar y tienden a respetar la estructura dada (Witkin, Oltman, Raskin, y Karp, 1979).

En la tabla 3.2 se representan las características de cada estilo respecto al aprendizaje.

Tabla 3.2 Características de los alumnos dependientes de campo e independientes de campo

<i>Alumnos dependientes de campo</i>	<i>Alumnos independientes de campo</i>
Perciben globalmente. Memorizan mejor la información social. Necesitan instrucciones para realizar una tarea. Están acostumbrados a que les digan qué hacer. Son sensibles a la crítica. Requieren estructuras, metas y refuerzos externos para trabajar. Carecen de un sentido definido de autonomía. Les gusta trabajar con otros. Son alumnos fácilmente influenciados por otros.	Perciben analíticamente. Son capaces de resolver problemas y efectuar tareas sin necesitar instrucciones. Tienen iniciativa y pueden utilizar sus propios criterios para desarrollar las tareas. Las críticas no los afectan mucho. Suelen tener metas y refuerzos internos. Tienen un sentido definido de autonomía. Les gusta trabajar solos. Son alumnos difícilmente influenciados.

Fuente: Guild y Garger (1988, citados en Salas, 2008: 97).

Estilos de enseñanza

Como ya se dijo en el capítulo 1, el concepto de “estilos de enseñanza” aparece en la historia de la psicología relacionado con el

estilo cognitivo y de pensamiento del profesor durante su actividad docente (Zhang y Sternberg, 2002) y alude de manera especial a las formas preferidas de enseñar del docente que resultan connaturales a su propio estilo cognitivo. En el campo educativo, los estilos de enseñanza se definen en una perspectiva más amplia como posibilidades precisas de comportamiento pedagógico que se pueden caracterizar (Rendón, 2010a, 2010b).

A continuación, se detallarán los estilos de enseñanza que se asumieron en este estudio.

Estilo de enseñanza magistral. Según Zapata (2001), la magistralidad se deriva de la apropiación de su clase por parte del maestro, quien la dicta “con maestría”. Para Néreci (citado en Zapata, 2001: 63), “la técnica expositiva es una técnica que tiene amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas y en todos los niveles, ésta consiste en la exposición oral por parte de profesor del asunto de la clase”. Esta definición es entendida como la modalidad de trabajo en la que el profesor es el actor principal y los alumnos ejercen un papel secundario, de subordinación (Rendón, 2010a, 2010b).

Estilo de enseñanza mediacional. En el estilo mediacional, la enseñanza se concibe como un proceso complejo y vivo de relaciones de intercambio en un contexto natural y cambiante donde el profesor, con su capacidad de interpretar y comprender la realidad, se adapta a las diferencias y peculiaridades de cada momento y situación (Jimeno y Pérez, 2008: 86). Desde Rendón (2010a), 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 (p. 9).

La comprensión lectora en inglés

En cuanto a la comprensión lectora en inglés, se puede afirmar que esta es una habilidad que permea las otras habilidades lingüísticas de forma positiva. Según Finocchiaro (1989), el desarrollo de la comprensión lectora influye positivamente en el consecuente desarrollo de la audición y de las habilidades orales del idioma. Corpas (2010) dice que este proceso supone una reconstrucción de la experiencia y de la cultura del individuo y conduce al desarrollo personal.

El proceso de comprensión de un texto en lengua extranjera requiere elementos, estrategias y una serie de etapas que llevan al lector al conocimiento del texto y su significado. Esta comprensión se da cuando el lector es capaz de elaborar una imagen total del texto y, para lograrlo, echa mano de presaberes, de la inferencia, del bagaje cultural y de la disposición para abordar el texto.

En el caso del aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en relación con los estilos de aprendizaje asumidos para esta investigación, los estudiantes con predominio del estilo “independencia de campo” tienen mayor facilidad para aislar el sistema de la lengua de su contexto de uso, y analizan y aprenden por separado las distintas unidades y subsistemas (pronombres relativos, tiempos verbales...) de cada uno de los planos de la lengua (morfología, sintaxis, léxico, fonología). Los estudiantes que tienen predominio del estilo “dependencia de campo” perciben primeramente la lengua y su uso de forma unitaria y la aprenden de forma global y con un mayor componente vivencial.

En el proceso de la enseñanza del inglés en las instituciones educativas se han obviado los beneficios de la comprensión lectora desde sus aportes como proceso que desarrolla el pensamiento crítico, el desarrollo cognitivo y la parte afectiva del lector, como lo describe Vidal-Abarca (citado en Manzano e Hidalgo, 2009), cuando afirma que la lectura (en general) y la comprensión (en particular) son más una destreza o conjunto de destrezas que un cuerpo de conocimientos hechos o conceptos.

Para esta investigación se acogen los siguientes niveles de la comprensión lectora, formulados por Catalá, Catalá y Molina (2001: 16-18):

Primer nivel de comprensión literal: Es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto y que, generalmente, es lo que más se trabaja en la escuela. Este nivel supone distinguir entre información relevante e información secundaria, saber encontrar la idea principal, identificar relaciones causa-efecto, seguir unas instrucciones, reconocer las secuencias de una acción, identificar los elementos de una comparación, identificar analogías, encontrar el sentido de palabras de múltiple significado, reconocer y dar significado a los sufijos y prefijos de uso habitual, identificar sinónimos, antónimos y homófonos, dominar el vocabulario básico correspondiente a la edad, mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

Segundo nivel, comprensión inferencial o interpretativa: El nivel de comprensión se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o formulando mientras se va leyendo y es lo que constituye la esencia de la comprensión lectora, porque es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades y haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se va comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. En este caso el estudiante predice resultados, infiere el significado de palabras desconocidas, infiere efectos previsibles a determinadas causas, entrevé la causa de determinados efectos, infiere secuencias lógicas, el significado de frases según el contexto, interpreta con corrección el lenguaje figurativo, recompone un texto variando algún hecho, personaje o situación y prevé un final diferente.

Tercer nivel, comprensión crítica o profunda: Implica una formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo, identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor y una interpretación personal a partir de las reacciones creadas, basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

Para asumir cada nivel el estudiante pasa por diferentes procesos, descritos por Domínguez León, Núñez Arévalo y López Mendoza (2011) como etapas fundamentales en el proceso lector en lenguas extranjeras:

1. *Etapas de acercamiento a la información*: permite dotar al estudiante con las herramientas necesarias para afrontar los procedimientos adecuados para la búsqueda, clasificación y anticipación de la información.
2. *Etapas de procesamiento de información textual*: el estudiante desarrolla las habilidades de comprensión de textos,

sistematización e interpretación textual, favoreciendo la elaboración del modelo mental de lectura.

3. *Etapa de reconstrucción textual*: propicia que la información procesada sea transmitida en lengua extranjera.
4. *Etapa de recontextualización*: el lector contextualiza la información obtenida de los textos leídos y las habilidades de comprensión lectora según la demanda y las particularidades del proceso formativo.

La relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza en la comprensión del inglés como lengua extranjera. Reflexiones derivadas de una experiencia investigativa

Bajo los planteamientos anteriores, se intentó establecer la relación entre los estilos “independencia de campo” y “dependencia de campo” y los estilos de enseñanza en el marco de la comprensión lectora en inglés. El diseño que guía esta investigación fue cuantitativo y no experimental (Kerlinger y Lee, 2001: 497), de tipo correlacional; este diseño tiene como objetivo “describir relaciones entre varias variables” (Toro y Parra, 2010: 275). El análisis es de corte transversal porque se recogieron y analizaron las respuestas a los instrumentos de medición en un solo momento. Igualmente, se consideraron las variables sociodemográficas de género y edad, y su correlación con la comprensión lectora del inglés.

La muestra estuvo conformada por 220 estudiantes del grado 11.º de seis instituciones educativas del municipio de Caucasia (un grupo por cada institución, tabla 3.3), a quienes se les aplicaron dos cuestionarios tipo Likert para identificar sus propios estilos de aprendizaje y el estilo de enseñanza de su docente de inglés. También hicieron parte de la muestra 13 docentes del área de inglés, a quienes se les aplicó un instrumento para identificar su estilo de enseñanza. No se realizó un muestreo estadístico, sino que se hizo censo en cada institución educativa de modo que se escogió una muestra no probabilística o intencional.

Tabla 3.3 Detalles de la muestra

<i>Instituciones</i>	<i>Total de la población estudiantil</i>	<i>Número total de grupos y estudiantes de 11.º</i>	<i>Población de estudiantes participantes por institución</i>
Liceo Caucasia	4.506	8 = 250	40
Santa Teresita	822	3 = 141	39
Marco Fidel Suárez	2.009	2 = 67	38
Divino niño	2.075	1 = 36	39
Liceo Concejo	1.342	2 = 62	41
La Misericordia	2.339	2 = 78	39

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas que se evaluaron en cada instrumento tuvieron categorías de respuesta organizadas en escala, así: siempre (S o 5), casi siempre (CS. o 4), algunas veces (AV. o 3), casi nunca (CN. o 2) y nunca (N. o 1). Según esta escala, los encuestados expresaron su opinión eligiendo uno de los cuantificadores o las categorías de respuesta y estos fueron analizados con frecuencias absolutas y relativas; es decir, de acuerdo con los totales y los porcentajes de estudiantes o docentes encuestados que optaron por cada criterio. Una vez organizada la información de esta manera, también fue posible comparar promedios de respuesta por variables demográficas. El sesgo en el instrumento se controló mediante una prueba piloto y para el análisis de resultados se puso a prueba su consistencia con el cálculo del Alpha de Cronbach, cuyo coeficiente fue de 0,79 (esto indica un nivel alto de confiabilidad).

Para la elaboración del instrumento para estudiantes se consideró la variable “estilos de aprendizaje dependiente” e “independiente” en función de la comprensión lectora en inglés con base en los planteamientos de relación entre los estilos de aprendizaje propuestos por Honey y Mumford (1986) y los estilos cognitivos por Witkin y Goodenough (1981). Para este caso, se asumió que el estilo

activo y el estilo pragmático propuestos por Honey y Mumford (1986) correspondían a las características del estilo dependiente de campo propuesto por Witkin y Goodenough (1981), y que el estilo teórico y el reflexivo (Honey y Mumford, 1986) correspondían a las características del estilo independiente de campo (Witkin y Goodenough, 1981). En este sentido, el estilo dependiente de campo se caracteriza por un aprendizaje social o que se da en la interacción con el otro (propio de los estilos de aprendizaje activo y pragmático) y el estilo independiente de campo se caracteriza por un aprendizaje individual, a partir de la reformulación y la abstracción de conceptos o información dada (propios de los estilos de aprendizaje teórico y reflexivo).

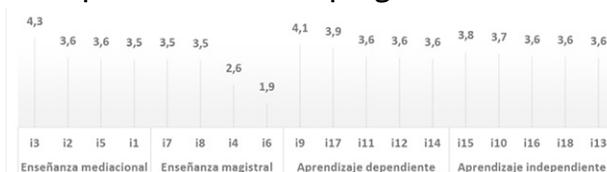
El instrumento correspondiente a estilos de enseñanza que fue aplicado tanto a estudiantes como a docentes consta de nueve ítems formulados en el marco de la comprensión lectora en inglés para identificar la predominancia del estilo de enseñanza mediacional o del magistral. La información se analizó de manera deductiva mediante pruebas estadísticas inferenciales, de la siguiente manera:

- Pruebas de Alpha de Cronbach para analizar la consistencia de la escala en los instrumentos de medición.
- Análisis descriptivos de frecuencia de respuesta para todas las preguntas en los instrumentos de estilos de enseñanza y de estilos de aprendizaje.
- Para el análisis de correlaciones entre ítems se utilizó la técnica de estadística multivariada: análisis factorial de correspondencias múltiples, matriz de correlaciones, gráficos de análisis factoriales de correspondencias múltiples, t de *student* para muestra y prueba Anova para un factor.
- Para identificar si existían diferencias estadísticamente significativas por género, edades e instituciones educativas, se corrieron los programas estadísticos SPSS y R pruebas para diferencias de medias, en las cuales se asumió un nivel de confianza del 95%.

Pese a que se siguió el proceso de análisis de forma rigurosa, en este capítulo solo se presentarán algunas reflexiones derivadas de la

estadística descriptiva y correlacional. La figura 3.1 muestra un promedio de respuesta a todas las preguntas del instrumento.

Figura 3.1 Promedios de respuesta a todas las preguntas del instrumento



Fuente: Elaboración propia.

A modo de resumen, se puede decir que, entre los ítems asociados a los estilos de enseñanza, el estilo mediacional fue el mejor evaluado por los estudiantes. Entre las características de este estilo, la menos evidente en las clases de inglés, a juicio de los estudiantes de cada colegio participante, fue la correspondiente al ítem 6: “El docente prefiere el silencio y la escucha, que la participación de los estudiantes”.

Respecto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, en todos se perciben promedios de respuesta similares: incluso no son marcadas las diferencias entre los ítems del estilo de aprendizaje dependiente y los del estilo de aprendizaje independiente.

En el caso de las respuestas de los docentes frente a su estilo de enseñanza, las características de los estilos de enseñanza magistral y mediacional tienen puntuaciones semejantes. Al respecto, se puede afirmar que los dos estilos de enseñanza resultan complementarios y se presentan de forma simultánea en las clases de inglés. Sin embargo, para esta investigación y en función de la comprensión lectora, resulta relevante que el docente se ocupe de estrategias que promuevan en sus estudiantes el estilo de aprendizaje independiente; ello es factible de lograr, en mayor medida, desde el estilo de enseñanza mediacional, por cuanto desde él existe un interés, por parte del docente, para que los estudiantes puedan resolver problemas y efectuar tareas sin necesitar instrucciones (es decir, se aboga por una mayor iniciativa del estudiante y por el fomento de sus propios criterios para desarrollar las tareas).

A la luz de estos resultados, la investigación arrojó un hallazgo inesperado, confirmado por docentes y estudiantes: se refiere a que la evaluación de la comprensión lectora en las instituciones

intervenidas está determinada por exámenes tipo test (los docentes dijeron que preferían este tipo de evaluación). Esta práctica evaluativa resulta preocupante, puesto que para poder tener un control adecuado sobre el proceso de lectura y considerar los diferentes estilos de aprendizaje es necesario hacer una evaluación integral que incluya aspectos académicos y socioafectivos, y que además permita la auto- y la coevaluación.

Al analizar el promedio de respuestas de las instituciones intervenidas, se encontró que existen diferencias significativas en casi todos los ítems referidos al estilo de enseñanza mediacional (se presentaron porcentajes más altos en tres de las seis instituciones). Cabe destacar tres aspectos en los que se aprecian diferencias representativas: 1) la socialización de las estrategias que facilitan la comprensión lectora de textos en inglés por parte del docente, 2) la novedad en las clases y 3) el apoyo de los docentes ante las dificultades de comprensión lectora en inglés que poseen los estudiantes. También se pudo observar que solo en dos de las instituciones participantes la mayoría de los estudiantes considera que sus docentes les enseñan estrategias para la interacción con el texto y presentan las clases de inglés de forma atractiva y novedosa. De allí se deduce que en estas instituciones hay fortalezas en la didáctica de la enseñanza del inglés que podrían ser compartidas con las otras instituciones cuyos porcentajes de respuesta a estos aspectos fueron menos favorables. Esto se puede evidenciar en la figura 3.2.

Figura 3.2 Promedios de respuesta por institución



Fuente: Elaboración propia.

Según la correlación entre el formato de los docentes y el de los estudiantes, el estilo de aprendizaje es determinado en gran parte

por el estilo de enseñanza de la comprensión lectora.

En cuanto a las asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza mediacional con los del estilo de aprendizaje dependiente, los estudiantes asocian la idea de contar con sus docentes cuando los necesitan y el poner en práctica una nueva idea con la característica del estilo de enseñanza mediacional, en que el docente enseña estrategias para facilitar la comprensión de textos en inglés.

Respecto a las asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza mediacional y los del estilo de aprendizaje independiente, se pudo apreciar que, cuando los docentes se relacionan fácilmente con sus estudiantes durante las clases y en la institución, estos últimos desarrollan su habilidad de aprendizaje independiente.

En las asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza magistral y los de estilo de aprendizaje dependiente, el ítem “Los estudiantes que afirmaron que las clases del profesor de inglés son monótonas y estrictas en el cumplimiento de sus horas de trabajo” se correlacionó con el ítem “Consideran que cuentan con ellos cuando los necesitan y que es importante pensar cómo poner en práctica las nuevas ideas”, aspecto considerado en el estilo de aprendizaje “dependiente de campo”.

En cuanto a las asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza magistral y los de estilo de aprendizaje independiente, el mismo ítem del estilo de enseñanza magistral “Las clases del profesor de inglés son monótonas y estrictas en el cumplimiento de sus horas de trabajo” se correlacionó, paradójicamente, con “Sentirse a gusto y disfrutar cuando tenían tiempo para preparar sus trabajos y realizarlos a conciencia”, aspecto considerado en el estilo de aprendizaje “independiente de campo”.

Es relevante que en ambos casos el mismo ítem del estilo de enseñanza magistral tuviera relaciones estadísticamente significativas con dos ítems de los estilos de aprendizaje.

Se notó que no fueron muchas las correlaciones significativas que se obtuvieron entre los ítems del estilo de enseñanza magistral y los ítems de los estilos de aprendizaje dependiente o independiente, diferente a lo observado en la matriz de correlaciones de los ítems del estilo mediacional. Sin embargo, se encontró también que el estilo de

enseñanza magistral desarrolla características del estilo de aprendizaje dependiente de campo, dado que cuando el profesor asume este estilo, es él quien dirige toda la clase, no acepta interrupciones, y prefiere el silencio y la escucha que la participación de los estudiantes. Estas características del estilo magistral se revierten en o se asocian con ciertas características del estilo de aprendizaje dependiente, porque los estudiantes con este estilo esperan las instrucciones para desarrollar la actividad. El estudio dejó ver que este estilo de enseñanza magistral poco ayuda en la práctica de las habilidades de la comprensión lectora en inglés, dado que trabaja solo con explicaciones gramaticales y otras informaciones, y es menos efectivo en actividades donde los estudiantes deben interpretar y extraer ideas significativas del texto.

Si un docente es predominantemente magistral, tiende a controlar todo lo que pasa y es el foco de atención, asigna pocas responsabilidades a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, y deja de lado expresiones motivadoras y de éxito para sus estudiantes, con lo que convierte a los estudiantes en agentes pasivos y meros receptores de la enseñanza.

Por su parte, el docente de inglés con estilo de enseñanza mediacional trabaja sus clases en función del desarrollo de las habilidades comunicativas mediante el ejercicio de la autonomía de los alumnos, gusta de la actualización permanente acerca de recursos y nuevas tecnologías, conoce y maneja variedad de estrategias metodológicas para hacer sus clases más dinámicas y piensa en la aproximación a los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes (para ello pone en marcha sus habilidades creativas y, a su vez, las promueve entre sus estudiantes).

En este aspecto, el estilo mediacional, por tener entre sus características las relaciones de cercanía con los estudiantes, ofrece insumos importantes para fomentar el aprendizaje independiente en la comprensión lectora del inglés.

De acuerdo con lo planteado, los estilos de enseñanza son variables importantes que requieren considerarse en los procesos de comprensión lectora en inglés. Según los postulados de Tébar Belmonte (2003), el profesor de lengua inglesa debe pasar de ser un

mero transmisor de información, a asesorar, acompañar, impulsar y motivar a sus estudiantes para que superen los obstáculos que ponen riesgo el aprendizaje del idioma y, desde luego, el desarrollo de habilidades comunicativas.

Cuando se tienen presentes los estilos de aprendizaje en la clase de inglés, se obtienen logros a nivel lingüístico; por ello debemos adaptar diferentes métodos de enseñanza y encontrar una estrategia de enseñanza balanceada (Xu, 2011). Madrid y MacLaren (1995) afirman que los estudiantes deben ser considerados el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, las situaciones comunicativas propuestas en clase deben satisfacer sus necesidades e intereses y deberían estar relacionadas con sus experiencias personales. Así, se establecen algunas conexiones entre lo que se enseña y el conocimiento lingüístico y sociolingüístico que los estudiantes poseen o están adquiriendo de la lengua inglesa. Se cree que esta interconexión favorece la integración de elementos nuevos en la red cognitiva del estudiante y produce un aprendizaje significativo.

Es claro que el estilo de enseñanza mediacional se articula con el estilo de aprendizaje colaborativo y abierto, en el cual los estudiantes aprenden el idioma al tiempo que se van identificando con las actividades y las disfrutan. De hecho, cuando el docente asume en su práctica educativa el estilo de enseñanza mediacional, tiende a enseñar estrategias para la comprensión lectora de textos en inglés, al relacionar los aportes que los estudiantes hacen en clase con los temas que está enseñando. Núñez París (2010: 2) dice que el papel del profesor de lengua extranjera se debe focalizar en dos aspectos fundamentales: guiar dicho aprendizaje y promover el desarrollo formativo autónomo de los alumnos. Es importante asegurarse de que el docente cuente con un variado repertorio de estrategias metodológicas y haga uso de los recursos tecnológicos: cuanto mayor sea este repertorio, tantas más posibilidades de flexibilidad y creatividad tendrá.

Existen diferencias entre las características de las actividades que realiza el profesor cuando asume el estilo de enseñanza mediacional y cuando asume el estilo magistral. A estas diferencias alude Novak

al afirmar que “el profesor es un mediador entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno” (citado en Alcaraz Díaz, 2002: 106). Esto difiere de la lección propia del estilo magistral, que descansa totalmente en la iniciativa del profesor.

Dado que en los grupos de estudiantes puede haber diferentes estilos de aprendizaje, es imperativo modificar la metodología y las estrategias con las cuales se está trabajando el proceso de lectura en inglés si se quiere una mejora en los resultados. Para el caso de los docentes con predominio del estilo magistral, se sugiere considerar las características del estilo independiente de campo, de modo que se motive la autonomía e iniciativa en las tareas de aprendizaje.

De acuerdo con los hallazgos derivados de la investigación, se puede concluir que los estilos de aprendizaje no están directamente asociados con un género en particular: tanto hombres como mujeres tienen características relacionadas con los estilos de aprendizaje dependiente e independiente. Aquí conviene reforzar el estilo de aprendizaje independiente de campo si la intención es que los estudiantes desarrollen habilidades intelectuales para mejorar la comprensión lectora en inglés. Adicionalmente, mantener una sola forma de evaluar el inglés (tipo test) reduce el nivel de aprendizaje. Se recomienda recurrir a prácticas evaluativas consistentes con metodologías del estilo de enseñanza mediacional, para aprendizajes profundos y duraderos en ambientes dialógicos y de interacción social.

Los resultados de las pruebas externas de inglés aplicadas a estudiantes del municipio mostraron la necesidad de que en las instituciones educativas se haga una revisión de los estilos de enseñanza de los docentes y de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y que los docentes de inglés, en general, revisen las ventajas y desventajas de los estilos de aprendizaje que predominan en sus clases, de tal forma que sean tenidos en cuenta para desarrollar la comprensión lectora y las habilidades comunicativas.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. La Mancha, Editorial Universidad de Castilla.
- Alonso, C. M. y Gallego, D. J. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid, Dykinson.
- Cabrera Albert, J. S. (2009). “El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del inglés con fines específicos”. *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas*. [En línea:] http://encuentrojournal.org/textos/03_Cabrera.pdf.
- Catalá Agras, G.; Catalá Agras, M. y Molina Hita, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria). Madrid, Grao.
- Corpas, María Dolores (2010). “La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, núm. 8. [En línea:] <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-mujer-y-las-estrategias-de-aprendizaje-en-la-adquisicion-de-la-lengua-ingles>.
- Domínguez León, V.; Núñez Arévalo, M. y López Mendoza, L. (2011). “La comprensión lectora en el contexto académico y su proceso de formación del profesional”. *Revista Cuadernos Educación y Desarrollo*, vol. 3, núm. 26. [En línea:] <http://www.eumed.net/rev/ced/26/lam.htm>.
- Doval Salgado, L. (2000). *La educación en perspectiva: homenaje a Lizardo Doval Salgado*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e intercambio Científico.
- Finocchiaro, M. (1989). *The functional national approach, from theory to practice*. La Habana, Ed. Revolucionaria.
- García Castañeda, M. G. y Figueroa Juris, M. S. (2007). “Teaching and learning crossroads”. *Zona Próxima*, núm. 8, pp. 78-93. [En línea:] <http://www.redalyc.org/html/853/85300807/>.
- García Ochoa, D. J. y Vélez Cedeño, J. L. (2004). *Estilos de aprendizaje para el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés*. [En línea:] <http://www.monografias.com/trabajos82/proceso-ensenanza-aprendizaje-ingles/proceso-ensenanza-aprendizaje-ingles2.shtml#ixzz4O72iqHJ6>.
- González, M.; Marcovechio, M. J.; Margarit, V. y Ureta, L. (2008). “Tipología de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en modalidad de educación a distancia”. *Revista de Educación a Distancia*, núm. 20, pp. 15-23. [En línea:] <http://revistas.um.es/red>.
- Hernández Ruiz, L. (2004). “La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. [En línea:] <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/estilosa.html>.
- Honey, P. y Mumford, A. (1989). *Using our Learning Styles*. Berkshire, UK: Peter Honey.
- Jimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Keefe, J. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston, NASSP.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México, McGraw-Hill.

- Madrid, D. y MacLaren, N. (1995). *Didactic procedores for TEFL*. Madrid, La Calesa.
- Manzano Díaz, M. e Hidalgo Díez, E. (2009). “Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico de la lengua extranjera”. *Educación XXI*, núm. 12, pp. 123-150. [En línea:] <http://www.redalyc.org/pdf/706/70611919007.pdf>.
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. [En línea:] http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-115174_archivo_pdf.pdf.
- Núñez París, F. (2010). “El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación acción y de la reflexión, en el aula de francés como lengua extranjera”. *CIDD: II Congr s Internacional de Didactiques*, pp. 81-192. [En línea:] <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2898/380.pdf?sequence=1>.
- Rendón, M. A. (2010a). “Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. (Primera etapa Facultad de Educación)”. *Revista Unipluriversidad*, vol. 10, núm. 1, pp. 13-29. [En línea:] <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/7198>.
- ____ (2010b). “Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia”. *Revista Unipluriversidad*, vol. 10, núm. 2, pp. 13-22. [En línea:] <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/7907/7422>.
- Salas, R. E. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Smith, R. M. (1988). *Learnig how to learn*. Milton Keynes, Open University Press.
- T bar Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid, Santillana.
- Tinajero, C. y Páramo, M. F. (2013). “El estilo cognitivo dependencia-independencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 64, pp. 57-78. [En línea:] http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162013000100003yscript=sci_abstractytlng=es.
- Toro, D. y Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa/cuantitativa*. Medellín, Fondo Editorial EAFIT.
- Williams, J. L. (2010). *Reading comprehension, learning styles, and seventh grade students*. Doctoral Dissertations and Projects. Paper 308. [En línea:] <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/308>.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid, Ed. Pirámide.
- Witkin, H. A.; Oltman, P. K.; Raskin, E. y Karp, S. A. (1979). *Test de figuras enmascaradas: forma colectiva*. Madrid, Psicología Aplicada.
- Xu, W. (2011). “Learning styles and their implications in learning and teaching”. *Theory in Practice in Language Studies*, vol. 1, núm. 4. [En línea:] <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/volo1/04/15.pdf>.
- Zapata, V. (2001). “Lección magistral”. *Revista Universitaria de Medellín*, núm. 73, pp. 61-65.

Zhang, L. y Sternberg, R. J. (2002). "Thinking styles and teachers' characteristics".
International Journal of Psychology, vol. 37, núm. 1, pp. 3-12.

Este escrito se deriva de la investigación “Estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza: una relación necesaria en la comprensión lectora en inglés”, realizada con estudiantes de 11.º y docentes de inglés de instituciones educativas de Cauca, Antioquia. Esta investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, sede Bajo Cauca, línea “Estudios educativos sobre cognición y creatividad” (adscrita al grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición) y se vinculó al proyecto “La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la educación media del municipio de Cauca”.

Capítulo 4

Los estilos de aprendizaje y la creatividad motriz³

Marta Cecilia Varela

María Alexandra Rendón Uribe

Es evidente, en la práctica educativa y en diversos contextos, que existe un alto interés de algunos estudiantes por las actividades motrices, lo cual se contradice con su rendimiento académico e incluso disciplinario; en algunos casos, quienes logran un desempeño destacado a nivel motriz no alcanzan un buen rendimiento académico ni tienen la motivación necesaria en otras materias que hacen parte del currículo escolar. Al respecto, puede decirse que la motivación o el buen desempeño en las actividades de tipo motriz se puede dar porque los estudiantes se hallan en un espacio de mayor libertad, ya que además de jugar y organizar sus propias reglas y normas, se divierten, interiorizan nuevos conocimientos y logran resolver sus conflictos de una manera diferente. Este tipo de manifestaciones (el desinterés por lo académico y la motivación por lo motriz) pueden ser un indicio de que los estudiantes tienen diversas formas de aprendizaje que no están siendo tenidas en cuenta en los procesos de enseñanza.

Al respecto, y desde las teorías sobre estilos de aprendizaje, se afirma que hay personas que aprenden mejor al hacer cosas, recordar la sensación y la acción, y dar la posibilidad a todo el cuerpo de participar en su proceso de aprendizaje; asimismo, se puede decir que hay personas a quienes les resulta casi que imposible no aburrirse en aquellas clases donde todo el tiempo permanecen sentados y no pueden moverse o hablar con ningún compañero. Sin embargo, también se reconoce que hay quienes aprenden mejor cuando el profesor dicta y solo se le pide al estudiante que escuche, memorice y repita. En relación con lo anterior, las materias y formas

de enseñanza se constituyen en variables asociadas a estas dificultades. Frente a ello, es necesario destacar que, aunque los planes de estudio ejecutados por algunos profesores son organizados, estos solo enfatizan en el conocimiento propio del área sin que haya transversalidad, sin tener presentes los intereses de los estudiantes, sus necesidades cognoscitivas y si realmente se logra un aprendizaje significativo.

Cabe agregar que en muchas ocasiones las orientaciones y los estilos de enseñanza utilizados por los docentes son de tipo directivo y poco favorecen ciertos estilos de aprendizaje. Lo anterior es ratificado por Martínez (2004), quien afirma que a medida que los estudiantes pasan por el sistema educativo en sus diferentes etapas, su preferencia por el estilo activo va disminuyendo y, quizás, dice el autor, uno de los factores que incide en ello puede ser la baja preferencia que tienen los profesores por este estilo de aprendizaje. Cosa contraria ocurre con el estilo reflexivo, ya que la preferencia por este estilo por parte de los educadores es alta; lo anterior implica que el estudiante gana en reflexión lo que pierde en actividad, movimiento y, por qué no, creatividad motriz.

En el caso del estilo de aprendizaje pragmático, este se encuentra en una situación semejante a la del estilo activo, pues la funcionalidad que aporta este estilo de aprendizaje disminuye a medida que se avanza en la trayectoria académica. Esta preferencia de los educadores sobre ciertos estilos puede influenciar o afectar los procesos de enseñanza, desfavoreciendo aspectos relativos a la espontaneidad y la apertura a aprendizajes como el motriz, el cual permite una progresiva adquisición de conocimiento mediante acciones que implican movimiento.

Investigaciones como las desarrolladas por Valdés, Rodríguez y Gómez (2008); Alonso y Nárdiz (2010); Piedra, Ramírez, Ríos y Rodríguez (2011), y Monroy y Montaña (2012) establecieron que el estilo de aprendizaje predominante fue el reflexivo, por lo cual, en muchas situaciones, los estudiantes se encuentran más capacitados para recibir y procesar información que para construir su propio aprendizaje.

En consecuencia, es posible que los educadores no se estén percatando de los mensajes que nos envían los estudiantes, quienes reclaman métodos y estrategias diferentes; esto quizás se deba a que no se cuenta con un marco teórico referencial que brinde instrumentos de análisis y reflexión.

Autores como Puerta y Vargas (2000), Menchen (2001), Trigo (2001), Rimari (2003) y Navarro (2008), han llegado a la conclusión de que la promoción, en el aula, de capacidades motrices vinculadas a las habilidades creativas, permite identificar las diversas formas de aprendizaje y las estrategias utilizadas por el sujeto para aprender o procesar la información. Sin embargo, y a pesar de que los conceptos de “creatividad”, “motricidad” y “estilos de aprendizaje” han sido objeto de diversas investigaciones, la mayoría de los estudios han explorado estas variables por separado; por lo tanto, la comprensión y aplicación de estas relaciones en el ámbito educativo ha sido reducida. Los docentes, en muchas ocasiones, no cuentan con suficientes herramientas para fomentar la creatividad y mucho menos están al tanto de la relación que esta tiene con la motricidad, fenómeno poco explorado en nuestro medio, pero estudiado por algunos investigadores, como Trigo *et al.* (1999), quienes proponen que la creatividad motriz hace referencia a la posibilidad de considerar al individuo y al movimiento como una totalidad holística que involucra a la persona en el ser y el sentir, definiéndola como la capacidad de vivir la corporeidad y utilizar la potencialidad (cognitiva, afectiva, social y motriz) del individuo en la búsqueda de una idea valiosa o innovadora.

Esta mirada de la creatividad motriz coincide con la idea de los estilos de aprendizaje, pues considera el “libre” desarrollo y el afianzamiento de la autonomía y la toma de decisiones de forma significativa, aspectos de gran relevancia en el campo educativo y que conllevan el desarrollo del estudiante como persona (Trigo *et al.*, 1999).

En cuanto a la creatividad motriz, los estudios desarrollados en España por Trigo (1998) y Trigo *et al.* (1999), y las investigaciones de orden nacional del Grupo CREAM de la Universidad de Caldas, orientado por Murcia Peña (2000, 2001) y Murcia Peña *et al.* (2002)

han permitido estudiar a los sujetos creativos motivadamente y constatar la importancia que dichas características motrices y creativas tienen en la resolución de acciones problémicas, así como en el desarrollo de la imaginación, la confianza, la autonomía, la flexibilidad y el trabajo de equipo. Adicionalmente, se ha podido establecer lo esencial que puede ser el desarrollo de la creatividad motriz en sujetos con déficits cognitivos y que algunos programas de entrenamiento pueden tener efectos positivos en las dimensiones de la creatividad motriz (originalidad, flexibilidad, fluidez y productividad, elaboración, análisis, síntesis y apertura mental, entre otras).

Es de destacar que los anteriores referentes también consideraron el papel del educador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas, afectivas, sociales y motrices para dar solución a las diferentes demandas y problemáticas del contexto. De igual forma, Guanipa y Mogollón (2006) sustentan que la generación de nuevas estrategias cognitivas surge a partir del reconocimiento de los estilos de aprendizaje, lo que incrementa el rendimiento académico. En su estudio, además, evidencian que cuando un estudiante demuestra una tendencia hacia un estilo particular de aprendizaje y este es estimulado por el docente con estrategias de enseñanza acordes a su estilo de aprendizaje, se logra en el estudiante un mayor compromiso en la construcción de su conocimiento, lo que permite tener un mejor rendimiento en las actividades propuestas.

En función de las categorías hasta ahora consideradas, se presenta a continuación una fundamentación y conceptualización que resulta relevante para comprender mejor estos conceptos.

Los estilos de aprendizaje

Entre las definiciones sobre los estilos de aprendizaje más sobresalientes y que continuamente se retoman en la mayoría de las investigaciones, se considera la de Keefe (1988), quien propone asumir tales estilos en términos de los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de

cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

A pesar de que existen muchos modelos sobre los estilos (tal como se describió en el capítulo 1), el modelo retomado aquí es el de Honey y Mumford (1986), quienes se basaron en la teoría de Kolb; este modelo ha sido adaptado por Alonso, Gallego y Honey (1994) y establece cuatro categorías o estilos de aprendizaje que determinan la forma, la actitud, la conducta y la manera de aprender de los estudiantes; dichos estilos son: el activo (vivir la experiencia, hacer), el reflexivo (reflexionar, observar, revisar), el teórico (elaborar hipótesis, concluir) y el pragmático (aplicar, planear) (tabla 4.1).

Tabla 4.1 Características de los estilos de aprendizaje

<i>Activo</i>	<i>Reflexivo</i>	<i>Teórico</i>	<i>Pragmático</i>
Animador	Concienzudo	Metódico	Directo
Improvisador	Receptivo	Lógico	Experimentador
Descubridor	Analítico	Objetivo	Práctico
Arriesgado	Ponderado	Crítico	Eficaz
Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista

Fuente: Alonso, Gallego y Honey (1994: 67).

Honey y Mumford (1986) se interesaron en clasificar y crear una herramienta que les permitiera diagnosticar y explorar los estilos de aprendizaje (ofreciendo indicadores que ayudaran a guiar las interacciones de las personas con la realidad) y al mismo tiempo potenciar aquellos aspectos menos sobresalientes con el fin de aumentar la eficacia en el aprendizaje de los estudiantes. Esta herramienta se conoce como CHAEA y busca identificar la preferencia cognitiva de las personas para asimilar la información y sus intereses. Es importante tener en cuenta que, según Honey y Mumford (1986), los estilos de aprendizaje no son inamovibles e invariables, sino que están en constante evolución y cambio: pueden ser diferentes según la situación y, por lo tanto, se pueden modificar y mejorar con el fin de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Creatividad y motricidad: hacia la comprensión de la

creatividad motriz

Gardner (1995) asevera que un individuo creativo es aquel que busca diversas formas y soluciones a una problemática y que las diversas inteligencias, consideradas en su modelo, trabajan ordenadamente en función de solucionar problemas reales, algunas de las cuales resultan creativas. En esta investigación se destaca la inteligencia kinestésica, entendida como el conocimiento que se obtiene mediante experiencias perceptivo-motrices en las que el sujeto utiliza su cuerpo para expresar sus emociones e ideas, explorar el mundo que lo rodea y proponer alternativas diferentes de respuesta. Al respecto, Trigo *et al.* (1999) explican:

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones —emociones, sentimientos, pensamientos— son parte de ese cuerpo. Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender del [sic] sistema orgánico, para entender y comprender al propio “humanes”. El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El humanes ya no sólo “posee” un cuerpo (que sólo hace), sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer (p. 61).

En otras palabras, el sujeto contribuye a su aprendizaje mediante las vivencias motrices, al mejorar su capacidad de concentración, atención y memoria, y registrar su aprendizaje en todo su esquema neuromuscular. Esta “memoria corporal” puede ser utilizada como estrategia en la enseñanza de nociones o conceptos, y es una alternativa que favorece el aprendizaje participativo y activo, el cual, a pesar de ser poco utilizado, puede propiciar un ambiente de motivación y la generación de soluciones creativas.

Con base en las consideraciones anteriores, podemos afirmar que la motricidad es un concepto que no está desligado del ser; el ser humano es fundamentalmente expresión, es corpóreo, y olvidarnos de ello implica desaprovechar todas sus potencialidades. Una persona que deja de “jugar”, de moverse libre y creativamente, está malgastando la posibilidad de enfrentar nuevos retos y vivir situaciones que le permitirán tener una actitud abierta para afrontar nuevos conocimientos y experiencias de cualquier otro campo del saber y hacer humano: “la motricidad no es sólo simple movimiento,

porque es praxis, acción y, como tal, cultura (o sea, transformación que el hombre realiza, consciente y libremente, tanto en sí mismo como en el mundo que le rodea)” (Sergio, 1996: 100).

Para Da Fonseca (1998), la motricidad permite la producción de esquemas de acción sensoriales que posteriormente son traducidos en patrones de comportamientos cada vez más versátiles y variados. En el caso de Trigo (1998), se entiende por motricidad “la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que impliquen el desarrollo del ser humano” (p. 72), y por corporeidad “la vivencia del hacer, sentir, pensar y querer” (Trigo *et al.*, 1999: 60).

Descubrir nuevos y diferentes hechos mediante la motricidad es algo que comienza con la mera exploración lúdica, siempre y cuando se le presenten al sujeto situaciones lo suficientemente abiertas e interesantes para que ello sea posible.

Si esto no es así, la motricidad se volverá reacia, poco práctica y se limitará a la repetición de actos aprendidos con poca implicación del sujeto y poca o ninguna acción personal. Esto limita al mismo tiempo el desarrollo cerebral, puesto que se pone en evidencia todo el sistema inteligente humano (Trigo *et al.*, 1999: 108).

La motricidad, por tanto, puede asociarse a la evolución motriz humana. La creatividad, por su parte, puede ser entendida como “la capacidad para producir el mayor número de respuestas posibles ante un estímulo dado, además de la capacidad para producir respuestas originales” (Wyrick, 1968: 759, citado en Fernández y Cenizo, 2006: 37). Por su parte, Bertsch (1983) la define como la capacidad del sujeto para generar comportamientos motrices caracterizados por la fluidez, flexibilidad y originalidad. Rendón (2009), en tanto, dice que la creatividad es

una capacidad y como todas las capacidades es un componente estructural de la personalidad que es susceptible de ser desarrollado, tiene bases neurológicas y características sociales. Los seres humanos comparten la capacidad creadora y las habilidades que la componen, no importa si son niños o adultos o si es en el campo de las artes, la ciencia, la política o la industria. En este sentido, todos los individuos por naturaleza somos potencialmente creativos, y con la experiencia y el conocimiento llegamos a construir productos creativos que cumplan con criterios de novedad, a dar soluciones nuevas para nosotros mismos o para la sociedad y a salvar situaciones que se nos presentan (p. 119).

Tanto la creatividad como la motricidad pueden ser desarrolladas desde el ambiente educativo, cuando se favorecen las potencialidades de los individuos y se aprovechan los recursos individuales y grupales en los métodos de enseñanza y aprendizaje que se lideran desde las aulas y fuera de ellas. Una educación creativa, entonces, es una educación desarrolladora y autorrealizadora, en la cual no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuevas habilidades y estrategias de trabajo, sino también el aprendizaje de una serie de actitudes que en determinado momento nos llenan de cualidades psicológicas para ser creativos o para permitir que otros lo sean. Esto quiere decir que “educar para actuar y transformar no es otra cosa que enseñar a aprender a pensar” (Trigo, 2001: 180-181).

Es claro que no existe una única concepción sobre el aprendizaje. Sin embargo, Domjan y Burkhard (1996, citados en Martínez, 2012: 182) aluden a la existencia de dos aspectos comunes en el concepto de este. En un primer lugar, se considera el aprendizaje como un cambio relativamente duradero en la conducta del individuo. En un segundo lugar, se trata de un resultado de la experiencia con el entorno. Está claro que tanto el proceso de adquisición de los conocimientos (cómo asimilamos), así como la puesta en práctica de estos a través de la experimentación (cómo hacemos), son dos de los puntos claves a la hora de aprender. Por lo tanto, el conocimiento de los procesos de asimilación (estilos de aprendizaje), así como los métodos o las formas de experimentar esa información (didáctica), implican un desarrollo intelectual y de aprendizaje que podría orientarse hacia la capacitación creativa (creatividad).

Ahora bien, los primeros estudios sobre la creatividad motriz se basaron en reconocer las características del pensamiento y comportamiento creador. En esta generación se sitúan los estudios a nivel general realizados por Torrance (1975) y Guilford (1976), y a nivel específico los de Wyrick (1966), Bertsch (1983) y Fetz (1989) (citados en Ruiz Pérez, 1995). En la psicología general, se considera que la cantidad de respuestas diversas y originales son las características que distinguen a las personas creativas; al mismo tiempo, se ha considerado motrizmente creativo al sujeto que es

capaz de dar múltiples, variadas e innovadoras respuestas motrices al enfrentarse a un estímulo de tipo motor.

Del mismo modo, Ruiz Pérez (1995) establece que las consideraciones sobre creatividad motriz se han relacionado directamente con el modo en que la creatividad se aborda en el ámbito psicológico general y, en ese sentido, habría que considerar que una persona es motrizmente creativa si es capaz de producir múltiples respuestas, variadas y únicas ante un estímulo o una situación. Así pues, la creatividad motriz es vista como un compendio o síntesis de capacidades psicológicas y motrices que permite al individuo buscar y encontrar soluciones a problemas motores por el camino de la variedad de respuestas, así como apartarse de respuestas estereotipadas o repetitivas y encontrar soluciones novedosas y fuera de lo común.

En la creatividad motriz, la flexibilidad es especialmente responsable de la adaptación al medio físico o social, así como del éxito o fracaso en la interacción motriz de la persona con el medio. También es responsable de las decisiones que el sujeto tome o de las acciones que realice ante una situación cualquiera. Es decir, ante problemáticas cotidianas, la flexibilidad puede ayudar al sujeto a controlar los múltiples inconvenientes y adaptarse a ellos con facilidad o transformarlos. Como parte de ese proceso de transformación, la educación mediante la creatividad motriz debe apoyarse en algunos indicadores para lograr una mejor adaptación, explicación, comprensión y eficacia.

Para el caso de esta investigación se abordaron dimensiones como la fluidez, la originalidad y la flexibilidad, que son las de mayor coincidencia entre los diferentes autores y son las que configuran la base del pensamiento divergente. Estas dimensiones se entienden del siguiente modo:

—*Fluidez motriz*: está relacionada con las diversas o variadas soluciones que el sujeto ofrece ante una problemática o instrucción motriz. La fluidez se centra en la cantidad de respuestas; sin embargo, solo cuando se han formulado múltiples soluciones por

parte del sujeto se supone que se les dará valor a las respuestas diferentes.

—*Originalidad motriz*: es catalogada como el rasgo más característico de la creatividad; de hecho, en ocasiones algunos autores le asignan el mismo significado. Este rasgo suele contener el significado de lo único, irrepetible, lo que no tiene precedente, derivado ni igual; cuando algo resulta original, esto quiere decir que, al menos para el sujeto o la persona que lo califica, ese suceso ha sido único e irrepetible, que además nos parece brillante y que quizás contempla valores que a otros les resultaron inadvertidos previamente. Por lo anterior, se puede definir la originalidad motriz como aquellas propuestas motrices caracterizadas por su innovación, rareza o poca frecuencia.

—*Flexibilidad*: para la mayoría de los autores que han estudiado el tema de la creatividad, es uno de los rasgos definitorios de las personalidades creadoras. La flexibilidad se opone a la rigidez, a la inmovilidad, a la incapacidad de modificar comportamientos, actitudes o puntos de vista, a la imposibilidad de ofrecer otras alternativas o variar la ruta o el método emprendido (Marín, 1991, citado en López, 2005). La flexibilidad en muchas ocasiones presenta una amplia semejanza con la originalidad y para conseguir respuestas originales no queda más remedio que olvidarse de lo usual, de ideas previas, observar las realidades desde nuevos objetivos poco comunes al contexto. En el caso de la motricidad, la flexibilidad es la posibilidad de transformar, cambiar y proponer corporal y mentalmente diferentes acciones o destrezas motrices.

La relación entre los estilos de aprendizaje y la creatividad motriz. Reflexiones derivadas de una experiencia investigativa

Con el propósito fundamental de estudiar la relación existente entre los estilos de aprendizaje y los niveles de creatividad motriz de estudiantes de 6.º a 11.º de una institución educativa del Bajo Cauca antioqueño, se propuso una investigación de enfoque cuantitativo con un nivel de alcance descriptivo y correlacional. Es descriptiva

porque pretendió detallar los estilos de aprendizaje y los niveles de la creatividad motriz en la muestra seleccionada. Es correlacional pues se preocupó por medir el grado de asociación que existe entre las variables “creatividad motriz” y “estilos de aprendizaje” (en un contexto en particular). En este caso, el diseño es no experimental, transversal o transaccional, ya que se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su interrelación en un momento dado.

Los instrumentos de recolección de la información fueron los siguientes. En el caso de la creatividad motriz y sus dimensiones (fluidez, flexibilidad y originalidad) se aplicó el test de Bertsch (1983) (tabla 4.2). El test está compuesto por cuatro ítems, tres indicadores (fluidez, flexibilidad y originalidad) y dos dimensiones: 1) forma no definida, al dejar que el niño fije sus objetivos y sus operaciones motrices y 2) forma semidefinida, al especificar el objetivo y la organización del medio, pero dejando que el sujeto se mueva con libertad entre las consignas fijadas para evaluar. Desde el test propuesto por Bertsch, son claros los criterios y las indicaciones que se deben tener en cuenta en el momento de evaluar la creatividad motriz. Sin embargo, para este estudio se hicieron algunas adaptaciones de las tareas motrices para estudiantes de 11 a 17 años, ya que el test está diseñado para edades inferiores. Otra de las adaptaciones fue la realización de las cuatro tareas motrices bajo una de las perspectivas que propone el autor, la forma libre, pues una de las pretensiones era que los estudiantes evaluados establecieran sus propuestas motrices sin restricción o indicación en la organización del medio donde se llevaría a cabo la aplicación del test que era condición de la modalidad predefinida.

Tabla 4.2 Tareas e indicadores del test de Bertsch

<i>Tareas de creatividad motriz</i>	<i>Indicadores y medidas</i>		
Muéstrame todas las formas de lanzar la pelota que puede encontrar en este espacio. Tiempo:	<i>Fluidez motriz:</i> 1 punto por cada respuesta; se obtiene de la suma de todas las respuestas	<i>Originalidad motriz:</i> Se logra analizando la frecuencia de aparición de una determinada	<i>Flexibilidad motriz:</i> Para evaluarla se elaboró una categorización de

<p>2'30". Muéstrame todo lo que sepas hacer con un aro en este espacio. Tiempo: 2'30".</p> <p>Muéstrame todas las formas posibles de ir de un extremo al otro del coliseo. Tiempo: 2'30".</p> <p>Encuentra muchas formas diferentes de hacer movimientos en estos tres bancos dispuestos en forma de H. Tiempo: 2'30".</p>	<p>motrices propuestas, excluyendo aquellas repetidas.</p>	<p>conducta en relación con el grupo total de participantes.</p> <p>3 puntos si la ejecuta menos del 2% de la muestra.</p> <p>2 puntos si la ejecutan entre el 2,1 y el 6,99% de la muestra.</p> <p>1 punto si la ejecuta entre el 7 y el 19,99% de la muestra.</p> <p>0 puntos si la ejecuta más del 20% de la muestra.</p>	<p>las respuestas motrices y un código de puntuación.</p> <p>1 punto por cada categoría diferente.</p> <p>Posición del cuerpo durante la ejecución: sentado, horizontal, agachado.</p> <p>Sentido del desplazamiento: adelante, atrás, lateral.</p> <p>Forma de ejecución: saltos, reptaciones, rotaciones, progresión sentado.</p>
--	--	--	---

Fuente: Bertsch (1983).

El instrumento de evaluación para los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) utilizado fue el CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje); este instrumento es la adaptación española del Learning Styles Questionnaire (LSQ) de Honey y Mumford (1986), tipificada y validada en el contexto iberoamericano por Alonso y Honey (Alonso, 1992). El instrumento consta de 80 ítems con dos opciones de respuesta cerrada (+ y -) que distribuyen a los sujetos según su grado de preferencia por cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), cada uno de los cuales está representado en el cuestionario por 20 ítems. Este cuestionario puede ser aplicado a alumnos de universidad, educación secundaria y profesores. La puntuación absoluta que cada estudiante obtenga en cada grupo de preguntas será el nivel que alcance en los cuatro estilos de aprendizaje. La puntuación es acumulativa para cada uno de los grupos e indica el nivel de la persona en cada uno de los estilos. La máxima puntuación que se puede alcanzar en cada estilo

es 20. Alonso, Gallego y Honey (1994) explican que el primer criterio para la interpretación de la información obtenida en el CHAEA es la relatividad de las puntuaciones obtenidas en cada estilo y exponen que no significa lo mismo obtener una puntuación en un estilo que en otro (en este caso no es lo mismo obtener un 13 en activo que un 13 en reflexivo). Para esta prueba, el resultado general del Alpha de Cronbach fue de 0,8155, lo cual es adecuado para asumir resultados confiables.

Como sucedió en el test de creatividad motriz, el instrumento de estilos de aprendizaje también fue sometido a una prueba piloto en la que se pudo determinar que los estudiantes tenían dificultades para identificar o comprender algunas palabras y conceptos establecidos en varios de los ítems del cuestionario CHAEA. Se considera que las dificultades presentadas por los estudiantes en la comprensión del cuestionario se debieron a que este fue diseñado en mayor medida para estudiantes universitarios y docentes. Por lo tanto, se hizo necesaria la adaptación del instrumento en algunos ítems.

A partir de estas consideraciones metodológicas se tuvieron los resultados que se describen a continuación.

Estilos de aprendizaje

El estilo de aprendizaje activo fue el que tuvo menor promedio de calificación y el reflexivo fue el mejor calificado (tabla 4.3).

Tabla 4.3 Medidas de tendencia central y desviación estándar de los estilos de aprendizaje

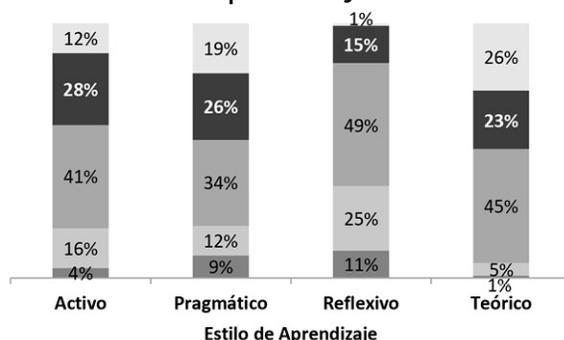
	<i>Mínimo</i>	<i>Percentil 25</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Percentil 75</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desviación estándar</i>
<i>Activo</i>	5	9	11	11	14	14	20	3
<i>Pragmático</i>	6	11	13	13	12	15	20	3
<i>Reflexivo</i>	4	12	14	15	17	17	20	3
<i>Teórico</i>	5	12	14	13	13	16	20	3

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los porcentajes y las preferencias en los estilos de aprendizaje, en la figura 4.1 se puede notar que los porcentajes de

estudiantes en los estilos activo y pragmático son relativamente similares. La mayor tendencia hacia una baja preferencia se presenta en el estilo reflexivo, con un 36% de las respuestas en baja y muy baja, y en el estilo de aprendizaje teórico se distingue la mayor proporción de estudiantes con preferencia alta o muy alta (49% en total).

Figura 4.1 Preferencia en los estilos de aprendizaje



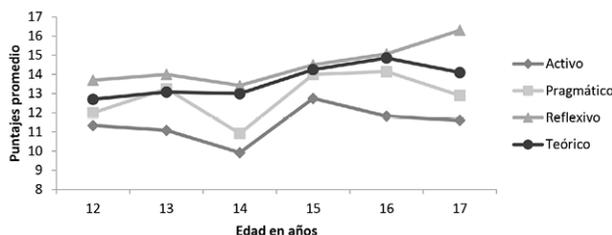
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que el estilo reflexivo obtuvo la media más alta con relación a los estilos teórico, pragmático y activo, y este último fue el de menor calificación con relación a la media. Este estilo reflexivo perfiló a los estudiantes como concienzudos, receptivos, analíticos y exhaustivos, particularidades que de una u otra forma tienen una marcada relación con las del estilo teórico (metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado), que se distinguió por tener la mayor proporción de preferencia alta y muy alta. En este estudio no se esperaba una inclinación alta por el estilo teórico, pero por la similitud que hay entre las características de este estilo y el reflexivo se puede decir que se pudo dar como una respuesta a los estilos de enseñanza de algunos docentes de la institución educativa. A pesar de que la institución está orientada por una corriente constructivista, aún se cree que hay un sello de corte tradicional y conductista.

Con relación a las preferencias y los promedios de estilos de aprendizaje por edad (figura 4.2), los resultados fueron significativos para el caso de los estilos pragmático y teórico. Es de resaltar que en la medida en que aumenta la edad crece el puntaje promedio de los estilos reflexivo y pragmático; ello puede relacionarse con que a

mayor edad hay una capacidad de razonamiento lógico mayor (de acuerdo con la teoría psicogenética).

Figura 4.2 Puntajes promedio de estilos de aprendizaje por edades



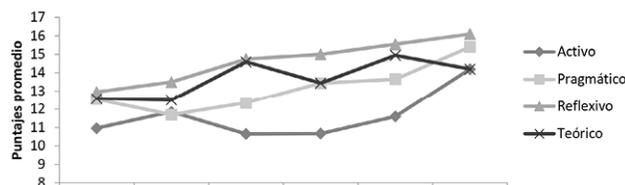
Fuente: Elaboración propia.

Para el estilo de aprendizaje activo se observa que, entre los estudiantes mayores, de 15 a 17 años, el 50% o más tienen preferencia alta o muy alta por él, mientras que en las edades más jóvenes son menores los porcentajes relativos de respuesta en esta categoría. Si se considera que en términos generales los estudiantes tuvieron una mayor tendencia hacia el estilo teórico (promedio), este dato arroja un resultado interesante por cuanto se esperaría que con la edad se incrementara tal estilo. Para el estilo pragmático no se percibe un patrón comportamental en la medida en que aumente o disminuya la edad (pero se exaltan comportamientos puntuales: por ejemplo, las mayores preferencias por este estilo de aprendizaje se distinguen entre los estudiantes con 15 y 16 años. Las menores preferencias, por el contrario, están en los 12 y los 14 años).

En el estilo reflexivo, excepto por la alta preferencia registrada por los estudiantes de 17 años, todas las edades presentan porcentajes similares. Para el estilo teórico se observan mayores porcentajes con preferencias muy altas y altas en estudiantes entre 15 y 17 años.

En lo concerniente a las comparaciones por grados (figura 4.3), se estableció que, en los estilos pragmático, reflexivo y teórico, en la medida en que se incrementa el grado se observa un mayor puntaje promedio. Mientras que, en el caso del estilo activo, el promedio se mantiene entre 11 y 12 puntos de 6.º a 10.º, pero se eleva en 11.º.

Figura 4.3 Puntajes promedio en los estilos de aprendizaje por grados



Fuente: Elaboración propia.

En el único grado en que aparecen estudiantes con preferencia muy baja por el estilo activo es 6.º, y el mayor porcentaje de estudiantes con preferencia muy alta por este estilo está en 11.º. Como ya se dijo, este es un hallazgo interesante por cuanto se podría pensar que la preferencia alta por este estilo disminuiría con la edad.

En relación con el estilo pragmático, los mayores porcentajes de estudiantes con preferencias muy bajas o bajas por él cursan entre 6.º y 8.º. De 9.º a 11.º, por el contrario, mientras aumenta el grado, también aumenta el porcentaje de estudiantes con preferencia alta por este estilo de aprendizaje. En 6.º, el 17% de los estudiantes tuvieron preferencias muy bajas por este estilo de aprendizaje, mientras que en grados como 9.º y 11.º no hubo siquiera estudiantes clasificados con una baja preferencia.

Frente al estilo de aprendizaje reflexivo, se resalta que solo entre 6.º y 8.º hubo muy bajas preferencias y solo en 11.º hubo estudiantes con una muy alta preferencia por este estilo.

Es de señalarse un comportamiento especial en las respuestas de los estudiantes de 6.º, quienes presentaron baja preferencia por todos los estilos; aunque no se tiene claridad frente a esto, puede inferirse que probablemente los estudiantes aún no tienen un criterio definido para dar respuesta a esta prueba o para identificar sus propios estilos de aprendizaje.

Creatividad motriz

Tras calificar la creatividad motriz como la suma de los puntajes obtenidos en cada una de las dimensiones y a su vez estas como la suma del puntaje obtenido en las cuatro tareas motrices evaluadas, puede observarse que la distribución de la creatividad motriz tiende a concentrarse alrededor de su media y que muy pocos estudiantes obtuvieron puntajes muy altos (tabla 4.4).

Tabla 4.4 Resumen de resultados por dimensiones de la creatividad motriz

<i>Dimensión</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Percentil 25</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Percentil 75</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desviación estándar</i>
Fluidez	12	23	29	29	32	34	59	9
Originalidad	2	16	27	25	25	36	90	15
Flexibilidad	16	27	32	32	33	35	55	6
Creatividad motriz	34	67	88	86	54	102	204	29

Fuente: Elaboración propia.

La flexibilidad obtuvo los mejores indicadores promedio en cuanto a media, moda y mediana; esta es la dimensión de la creatividad motriz donde se aprecian mayores fortalezas entre los estudiantes. En cuanto a la fluidez, se observa que, entre las tres dimensiones evaluadas, fue la que obtuvo una calificación promedio intermedia; la distribución de esta dimensión está centrada respecto a la media. La media y la mediana coinciden en 29 puntos. La originalidad fue la dimensión que mostró tener menor calificación promedio. Sin embargo, se puede observar que hubo algunos datos atípicos muy altos (entre estudiantes de 9.º).

Con relación a las diferencias por sexo en cada dimensión (tabla 4.5), las puntuaciones de los hombres frente a las mujeres fueron mayores.

Tabla 4.5 Diferencia en las dimensiones de creatividad motriz entre hombres y mujeres

<i>Dimensión</i>	<i>Sexo</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Media</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desviación estándar</i>
Fluidez	F	12	27	26	24	54	8
	M	13	32	32	30	59	9
Originalidad	F	2	23	19	13	83	14
	M	6	32	30	22	90	15
Flexibilidad	F	16	30	29	31	45	6
	M	18	34	33	33	55	6
Creatividad motriz	F	34	79	77	48	177	26
	M	37	98	95	86	204	29

Originalidad	11	6	26	26	6	46	28
	12	2	21	21	25	51	12
	13	15	29	29	15	56	12
	14	11	26	17	13	90	22
	15	9	31	30	9	53	13
	16	8	26	26	19	42	9
	17	9	42	42	9	83	21
Flexibilidad	11	16	24	24	16	31	11
	12	18	30	31	24	44	6
	13	21	32	33	33	39	5
	14	19	33	33	29	55	9
	15	24	34	33	32	45	6
	16	23	31	31	31	44	6
	17	25	34	35	40	41	6
Creatividad motriz	11	35	73	73	35	110	53
	12	34	76	80	83	137	25
	13	54	89	94	54	136	25
	14	48	88	75	48	204	41
	15	57	98	95	57	138	26
	16	54	87	84	81	120	19
	17	56	115	116	56	177	37

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los mejores puntajes promedio obtenidos para fluidez y originalidad son los de los estudiantes con 17 años (los mayores de la institución educativa), y que para el caso de la fluidez y la flexibilidad los puntajes más bajos son los de los estudiantes con 11 años (los menores de toda la institución).

Correlaciones entre los estilos de aprendizaje y las dimensiones de la creatividad motriz

Para responder al objetivo general de este estudio, es necesario precisar que, aunque las correlaciones no sean muy altas, la prueba estadística es significativa para el estilo de enseñanza reflexivo, en asociación a las tres dimensiones evaluadas de la creatividad motriz.

—*Correlaciones entre el estilo activo y las dimensiones de creatividad motriz:* en este estilo se pudieron observar tres asociaciones. Los ítems 35 y 74 del cuestionario de estilos se correlacionaron con la tarea motriz 1, referida a la dimensión de originalidad. Las respuestas positivas al enunciado 35 (“Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente”) y al 74 (“Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas”) se correlacionaron con la dimensión de originalidad, pues son características propias de un sujeto a quien le gustan las ideas ingeniosas, novedosas e infrecuentes. Es decir, para cada actividad el estudiante puede presentar una alternativa nueva. Tener diversas ideas en términos motrices le permite relacionarse en su contexto, ser una persona que aprende de forma natural utilizando su cuerpo para comunicarse, ser autónomo y tomar decisiones libremente, que le pueden ayudar a ser un sujeto abierto al cambio. Para el caso de nuestros estudiantes, estos se caracterizan por ser muy espontáneos en el momento de hablar, pero su forma de comunicación está mediada por su cuerpo; son activos y extrovertidos como los mismos resultados lo señalan. Lo anterior se pudo apreciar en el momento de aplicar el instrumento de creatividad motriz, ya que algunos de ellos realizaban los ejercicios o las tareas motrices bailando, riéndose, movimientos que no estaban contemplados en las categorías estipuladas en este estudio, pero que hacen parte de su identidad cultural.

—*Correlaciones entre el estilo pragmático y las dimensiones de creatividad motriz:* en este caso, el estilo pragmático estuvo asociado con la creatividad motriz desde sus dimensiones de fluidez y flexibilidad. En primera instancia, se encontró una asociación de la afirmación 53 (“Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas”) con la tarea motriz 1 (“Muéstrame todas las formas diferentes de lanzar la pelota que

puedes encontrar en este espacio”), y del ítem 68 (“Creo que el fin justifica los medios en muchos casos”) con la tarea motriz 3 (“Muéstrame todas las formas de ir de un extremo a otro del coliseo”). Como se mencionó anteriormente en el apartado del estilo activo, el estudiante siempre está en pro de buscar por todos los medios la respuesta a las peticiones o actividades asignadas por el docente. En este caso, en el momento de realizar las tareas motrices nuestros estudiantes apelaron a todos los recursos que tenían, con el propósito de cumplir. Es decir, no importó el medio, no fue indispensable si se contaba o no con algún material, si se hacía el ejercicio de forma rápida o no; incluso en varias ocasiones los estudiantes no tuvieron en cuenta el tiempo de 2’30”, pues desde el momento en que se les daba la instrucción comenzaban los ejercicios hasta recibir la indicación de detenerse, cumpliendo así con el propósito. Para este caso en particular, algunos ejecutaron uno o dos ejercicios en el tiempo estipulado, y aun así sentían que estaban cumpliendo con el cometido. Otros, en cambio, mientras más opciones daban mayor satisfacción mostraban, sin importar lo que hubiera que hacer según los requerimientos. Esto, trasladado al aula de clases, permite evidenciar ciertas características en nuestros estudiantes: mientras algunos se preocupan por entregar de forma organizada y cumplida sus actividades, otros se toman su tiempo de acuerdo con sus intereses y gustos por el trabajo académico. En este mismo sentido, el estilo pragmático tiene su punto de encuentro con la flexibilidad motriz en la tarea 4 (“Encuentra muchas formas diferentes de hacer en estos tres bancos”) y el ítem 12 (“Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica”). La flexibilidad se determina por la variedad de respuestas que se pueden dar; en el momento de escuchar la idea o la indicación de la tarea motriz, los estudiantes se situaban unos segundos al lado de los bancos y luego iniciaban su presentación sin detenerse, dando una diversidad de respuestas motrices (es decir, iban, venían, corrían, saltaban y se deslizaban sobre los bancos). De esta manera, en la cotidianidad de los estudiantes en la institución suceden asuntos similares: cuando un docente les asigna una actividad para trabajar dentro o fuera del

aula, ellos indagan en todos los medios y proponen mecanismos para desarrollar las temáticas. De igual manera, ante la adversidad son solidarios con los demás compañeros; por ejemplo, si tienen inconvenientes económicos o de salud, los estudiantes dan variedad de ideas, hacen rifas y piden colaboración en cada salón, a los docentes y en las diferentes instituciones. Lo anterior no solo confiere a nuestros estudiantes la capacidad de utilizar su expresión corporal como medio de comunicación y solución en su contexto, sino una multiplicidad de capacidades socioemocionales que pueden partir de esa interrelación con el entorno.

—*Correlaciones entre el estilo reflexivo y las dimensiones de creatividad motriz:* este estilo de aprendizaje fue el que presentó mayor correlación con las dimensiones de creatividad motriz en comparación con los demás. Se podría decir que era de esperarse, ya que, como se describió en el análisis de los estilos de aprendizaje, este fue el que obtuvo la media más alta. Al respecto, se encontró que el ítem 19 (“Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes”) se asoció a la tarea motriz 1 (“Muéstrame todas las formas diferentes de lanzar la pelota que puedes encontrar en este espacio”); dicha tarea también se encontró correlacionada con el ítem 69 (“Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas”) y con el ítem 58 (“Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo”). A su vez, las afirmaciones 28 (“Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas”), 49 (“Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas”) y 70 (“El trabajar a consciencia me llena de satisfacción y orgullo”) estuvieron correlacionadas con la tarea motriz 3 (“Muéstrame todas las formas de ir de un extremo a otro del coliseo”).

—*Correlaciones entre el estilo teórico y las dimensiones de creatividad motriz:* al respecto, se encontró que el enunciado 11 del cuestionario, correspondiente al estilo teórico (“Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente”), se relaciona con la dimensión de originalidad en la tarea motriz 4 (“Encuentra muchas formas diferentes de hacer en estos tres bancos dispuestos en forma de

H”). El enunciado 54 (“Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras”) se relaciona con la dimensión de fluidez en la tarea motriz 3 (“Muéstrame todas las formas de ir de un extremo a otro del coliseo”). El estilo de aprendizaje teórico da cuenta de un estilo de vida organizado y metódico, disciplinado, lo que se confronta con la necesidad de desarrollar diversas propuestas y alternativas ante los obstáculos (exigencia física y cognitiva para los estudiantes, porque debían utilizar sus conocimientos previos para resolver cada tarea o problema motriz que se les proponía). En el caso de la tarea 4, la forma de H en que fueron dispuestos los bancos se constituyó en un reto frente al cual los estudiantes manifestaron sus temores e inseguridades, ya que perdieron estabilidad al encontrarse alejados de su punto de seguridad (el suelo). Ello también hace pensar en otros aspectos de orden emocional que se pudieron observar mediante la ejecución de las acciones motrices, como expresiones de angustia, timidez, incertidumbre y sensibilidad. Sin embargo, a medida que se avanzó en la ejecución de las cuatro tareas, se notó una mayor flexibilidad en su forma de actuar, fluidez en las acciones motrices y hubo una mejor afinidad con los compañeros que colaboraron en la aplicación de los instrumentos y con la investigadora.

Las exigencias hechas en términos de creatividad probablemente se asocian con la necesidad de reflexionar en el momento de tomar decisiones y le exigen al estudiante ser más crítico, asertivo, objetivo y organizado en su forma de vida, cuestiones que pueden repercutir en sus dimensiones cognitivas, sociales, afectivas y motrices.

Los estudiantes participantes en este estudio manifestaron, en las múltiples acciones solicitadas y por medio de su potencial corpóreo, sus capacidades para experimentar nuevas, variadas y numerosas ideas. Por ejemplo, a medida que realizaban los ejercicios también se detenían a pensar en otras propuestas, tratando de ejecutar acciones poco usuales (por supuesto analizaban si estaban bien realizadas y en ciertos momentos preguntaban si sus conductas motrices eran el aporte esperado para la investigación). En el momento de aplicar el instrumento de creatividad motriz, este se hizo de forma individual

con el propósito de que los estudiantes no retomaran ideas motrices de los demás (mientras esperaban el llamado para hacer su presentación, los estudiantes hacían diferentes actividades: jugaban parqués, dominó, cartas, leían cuentos... de esta forma compartieron cierto tiempo con los demás compañeros y, de acuerdo con ellos, esto permitió que en la evaluación estuvieran más calmados, con más confianza, a la vez que hicieran nuevos amigos, pues algunos de ellos nunca se habían interrelacionado).

En todo este proceso, los estudiantes tuvieron que pasar por momentos de adaptación y flexibilidad ante periodos o situaciones críticas. Aun así, los participantes dieron vía libre a variadas respuestas ante los ambientes poco favorables. Por ejemplo, hubo instantes en el momento de la evaluación en el que en la institución solo se encontraban los evaluadores y los estudiantes participantes, pero en otros espacios de la aplicación del instrumento concurren observadores interesados en saber para qué y por qué los jóvenes estaban haciendo este tipo de ejercicios.

En la observación a los estudiantes en el momento de aplicar ambos test se pudo establecer que, independientemente de que las tareas motrices y escritas fueran o no con material, de que existiera o no estímulo alguno, de que la actividad se realizara a alta o baja velocidad, los estudiantes siempre los efectuaron a consciencia e interpretaron cada movimiento y afirmación (test CHAEA) antes de desarrollarlo, procurando adaptarse a los espacios, el material y los ambientes climáticos (días de sol y lluvia). Las condiciones para realizar la aplicación de los instrumentos en muchas ocasiones no fueron las esperadas. En ese mismo sentido, también hubo contratiempos con los equipos para filmar y, por lo tanto, se retrasaron los horarios (no solo en minutos, sino en horas) para evaluar a cada estudiante; pese a ello, los participantes tuvieron paciencia y mesura.

Debido a los anteriores resultados y a las tendencias descritas, es necesario pensar acerca de la marcada orientación hacia el estilo reflexivo (media más alta entre los cuatro estilos). Este hallazgo coincide con Martínez (2004), quien constató en su estudio que el estilo reflexivo prevalece sobre los otros y al parecer ello se debe a los

estilos de enseñanza de los docentes, porque, según el autor, el profesorado minimiza sus estrategias creativas y funcionales a medida que ejerce su papel, a la vez que disminuye los rasgos activos y prácticos del aprendizaje, lo que incrementa las capacidades reflexivas y teóricas asociadas en alguna medida al paradigma educativo conductual.

Pese a este hallazgo, en este estudio se pudo determinar que los estudiantes mayores, de 15 a 17 años, tienen preferencia alta o muy alta por el estilo de aprendizaje activo. Es decir, que los estudiantes de la institución en este rango de edad, de acuerdo con las características establecidas por Alonso, Gallego y Honey (1994), son jóvenes que se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas, disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos, suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después, a acometer con entusiasmo nuevas tareas, gente del aquí y del ahora. En consecuencia, ello contradice lo que se esperaría desde la teoría: a saber, que a mayor edad los estudiantes son más reflexivos.

Es relevante mencionar que, en los hallazgos, se destacó que las mujeres poseen un estilo de aprendizaje teórico, mientras los hombres se destacaron en su nivel de creatividad motriz; ello puede ser producto de factores sociales, culturales o de la relación entre los sentimientos, las percepciones y la imagen que tienen los sujetos de su cuerpo y su autoconcepto (y que los puede acompañar en el proceso de su desarrollo personal hasta la edad adulta). Para Cratty (1990: 176), “las experiencias tempranas de éxito o fracaso en el rendimiento físico influyen sobre la personalidad, imprimiéndole rasgos que persisten hasta la edad adulta”. Es probable que debido a la exclusión de la que es víctima la mujer, en muchas ocasiones sus estimaciones y conceptos sobre las capacidades y los rendimientos motrices disminuyan, lo que afecta su autoconcepto (en cierta forma, esto la mantendría más alejada de actividades motrices).

Puede afirmarse, además, que en el contexto cultural y social en el que se llevó a cabo la investigación (Bajo Cauca antioqueño), los hombres tienen mayor participación en las actividades físicas, deportivas y recreativas; por el contrario, las mujeres se deben

encargar más de los oficios propios de la casa y del cuidado de los miembros del hogar o de actividades que requieren un “mínimo” esfuerzo físico. Al respecto, Mussen (1957, citado en Cratty, 1990: 176) sugiere que “ocupar una posición socialmente desaventajada tiene un efecto en las actividades deportivas y puede conducir a concepciones negativas de sí mismo, sentimientos acentuados de que se es rechazado por los demás y necesidades de dependencia prolongada”.

En relación con el rendimiento motor de los hombres, suele suceder que los padres poseen altas expectativas respecto el rendimiento físico-deportivo de sus hijos. En esta línea, Berk (1999) retoma dos estudios, el realizado por Eccles y Harold (1991), y otro anterior llevado a cabo por Eccles, Jacobs y Harold (1990); en estas investigaciones se trabajó con 800 estudiantes de los tres primeros grados escolares, se encontró una mirada estereotipada de los padres en relación con los deportes, y era común entre ellos la idea de que los niños debían participar más en los deportes que las niñas, idea que a su vez se asoció a que las niñas dedicaran menos tiempo a esta actividad que sus compañeros masculinos. Según los autores, estas actitudes afectan la autoconfianza y pueden conducir a que las mujeres se vean a sí mismas con menos talento en los deportes.

Es oportuno decir que las diferencias de los hombres en las dimensiones de creatividad motriz no solo pudieron estar influenciadas por los aspectos sociales, culturales y perceptivos, sino también por la posible predisposición genética que tiene el género masculino hacia el desarrollo motor. Por ejemplo,

el músculo y la grasa crecen de acuerdo con patrones diferentes entre hombres y mujeres, y, aunque los dos géneros desarrollan músculo en la pubertad, el aumento es mayor en los hombres. También el número de células rojas y la capacidad de los pulmones se incrementa más en los hombres (Katchadourian, 1997, citado en Berk, 1999: 227).

A partir de los resultados expuestos, se plantea la necesidad de estimular la creatividad desde cada una de sus dimensiones y tener en cuenta las preferencias de los estudiantes en el momento de aprender. Al mismo tiempo, queda abierta la invitación para que los docentes evalúen las estrategias y los estilos de enseñanza. Con

relación a lo anterior, es viable recordar que la originalidad fue la dimensión con menor calificación promedio, aspecto que se puede asociar con la preferencia de los estudiantes por el estilo reflexivo. Es decir, las orientaciones tradicionales o conductistas y el poco acompañamiento en los procesos educativos probablemente inciden en la baja puntuación de los estudiantes en esta dimensión. Por lo tanto, se reitera la importancia de romper con la rigidez en los contenidos y programas curriculares, proponiendo situaciones que sean más del interés del estudiante y que haya más libertad en los procesos educativos, porque, como lo afirma De la Torre (1987: 16), “la libertad en el ámbito educativo, bien orientada, puede desembocar en una mayor estimulación de la creatividad”.

En relación con los sujetos, es evidente, como señalan Garaigordobil y Pérez (2002), que uno de los principales objetivos de la educación debe ser facilitar el crecimiento del alumno, potenciando y desarrollando su capacidad creativa para que pueda enfrentarse de forma flexible a las situaciones que vayan surgiendo a lo largo de su proceso de desarrollo; en este sentido, se hace necesario favorecer la creatividad y el respeto por la diferencia y por las individualidades, potenciando los recursos propios y grupales mediante procesos de enseñanza y aprendizaje que ofrezcan diversas alternativas.

En este sentido, y en busca de nuevas tendencias que mejoren los procesos de enseñanza, aparece la motricidad como alternativa de aprendizaje; como lo menciona Trigo (2001: 180-181), “educar para actuar y transformar no es otra cosa que enseñar a aprender a pensar”. Para esta autora, la motricidad es en sí misma creativa, ya que la capacidad creativa del ser humano es inseparable de su naturaleza holística.

Las sociedades actuales, llenas de cambios y transformaciones constantes, necesitan contar con individuos capaces de adaptarse a la diversidad de retos y situaciones que ella misma exige. Por eso es necesario considerar la creatividad y los estilos de aprendizaje como alternativas para que los sujetos sean capaces de adaptarse, y ser flexibles y fluidos en el ambiente en el que se desenvuelven.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. M. (1992). *Estilos de aprendizaje: análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense.
- Alonso, C. M.; Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: qué son. Cómo diagnosticarlos. Cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje*. Bilbao, Editorial Mensajero.
- Alonso, M. P. y Nárdiz, G. A. (2010). *Análisis de los estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de magisterio de la Universidad de Huelva: un instrumento para apoyar su formación*. España, Universidad de Huelva. [En línea:] https://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=sysource=webycd=1ycad=rjayved=0CC4QFjAAyurl=http%3A%2F%2Fcongresos.um.es%2Fcifop%2Fcifop2010%2Fpaper%2Fdownload%2F10211%2F9381yei=BIlhUb39DvLK4AOJxYHoCQyusg=AFQjCNF_7yTVIDVt4eTM_XxM1K_hfaF2JAysig2=5oIKZv8WvjQ8EjML32nCQybvm=bv.44770516,d.dmg
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente*. Madrid, Prentice-Hall, Iberia.
- Bertsch, J. (1983). "La creatividad motriz". *Education Physique et Sport*, núm. 181, pp. 46-48.
- Cratty, B. J. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, Paidós.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Zaragoza, Inde.
- De la Torre, S. (1987). *Educación en la creatividad*. Madrid, Narcea.
- Fernández, T. J. y Cenizo, B. J. (2006). "Los recursos materiales de educación física en la creatividad motriz". *Revista de Medios y Educación*, núm. 28, pp. 35-45.
- Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2002). "Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica". *Anales de Psicología*, vol. 18, núm. 1, pp. 95-110.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona, Paidós.
- Guanipa, M. y Mogollón, E. (2006). "Estilos de aprendizaje y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería". *Revista ciencias de la educación*, vol. 1, núm. 27, pp. 11-27. [En línea:] <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/volIn27/27-1.pdf>
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Berkshire, Ardingly House.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Virginia, NASSP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall. [En línea:] https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- López, A. (2005). "La creatividad en las actividades motrices". *Revista Apuntes, Educación Física y Deportes*, núm. 79, pp. 20-28. [En línea:] <http://www.revista->

- apunts.com/es/hemeroteca?article=185.
- Martínez, P. (2004). *Investigación y análisis de los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO) en el Ámbito del C. P. R. de Laredo*. Actas del I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Madrid, UNED. [En línea:] <http://repository.udca.edu.co:8080/jspui/handle/11158/380>.
- Martínez, E. M. (2012). “Interacción de la creatividad con los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de pedagogía de Galicia”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 180-200. [En línea:] <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124596013.pdf>.
- Menchen, F. (2001). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid, Pirámide.
- Monroy, A. y Montaña, A. (2012). “Identificación de los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de magisterio de la Universidad de Extremadura”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 8, pp. 1-20. [En línea:] <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/download/11/11>.
- Murcia Peña, N. (2000). “La evaluación de la creatividad motriz: un concepto por construir. Universidad de Caldas”. *Revista Apuntes, Educación Física y Deportes*, núm. 65, pp. 17-24.
- ____ (2001). “Los condicionantes: concertación e imposición en el desarrollo de la creatividad motriz”. *Revista digital Efdeportes*, núm. 38. [En línea:] <http://www.efdeportes.com/efd38/condic.htm>.
- Murcia Peña et al. (2002). “Sistemas de evaluación para la creatividad en motricidad humana”. *Revista Digital Efdeportes*, núm. 52, pp. 29-50. [En línea:] <http://www.efdeportes.com/efd52/creativ.htm>.
- Navarro, M. J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España, Editorial Asociación Procompal.
- Piedra, J.; Ramírez, M. G.; Ríes, F. y Rodríguez, S. A. (2011). *Estilos de aprendizaje del alumnado de nuevo ingreso en ciencias de la actividad física y el deporte en la Universidad de Sevilla*. Sevilla, Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, pp. 1-12. [En línea:] http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Piedra_and_Ramirez.pdf.
- Puerta, G. y Vargas, J. (2000). “Creatividad motriz en niños de 8 y 9 años en la ciudad de Murcia”. *Revista Kinesis*, núm. 28, pp. 46-64.
- Rendón, M. A. (2009). “Creatividad y cerebro. Bases neurológicas de la creatividad”. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, vol. 15, pp. 117-135.
- Rimari Arias, W. (2003). “Promover la creatividad en la escuela: un reto para los maestros”. *INNOVANDO: Equipo de Innovaciones Educativas – DINESST – MED*, [En línea:] <http://www.fondep.gob.pe/boletin/PROMOVER%20LA%20CREATIVIDAD%20EN%20LA%20ESCUELA%20Wilfredo%20Rimari.pdf>.

- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid, Gymnos.
- Sergio, M. (1996). *Epistemología de motricidad humana*. Lisboa, Ediciones FMH.
- Trigo, E. (1998). "Creatividad, motricidad y formación de colaboradores. Una experiencia de investigación colaborativa". *Revista Desencuentros*, núm. 6. [En línea:] <http://www.cenda.edu.co/desencuentros/index.php/journal/article/view/48>.
- ____ (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar*. España, Universidad de La Coruña.
- Trigo, E. et al. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona, Inde Publicaciones.
- Valdés, R. M.; Rodríguez, M. J. y Gómez, C. H. (2008). *Características de los estilos de aprendizaje en los alumnos de Quinto año de la Escuela Primaria Instituto Albert Einstein*. [En línea:] <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3309/118 - 118-ValdesRojasManuel.pdf?sequence=1>.

Este escrito se deriva de la investigación “Relación entre los estilos de aprendizaje y los niveles de creatividad motriz en los estudiantes de la Institución Educativa Las Delicias del municipio de El Bagre”. Esta investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, sede Bajo Cauca, línea “Estudios educativos sobre cognición y creatividad” (adscrita al grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición) y se vinculó al proyecto “La educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza en la educación media del municipio de Caucaasia”.

Capítulo 5

Los estilos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza en la música⁴

Víctor Hugo Zapata Gómez
Lina María Cano Vásquez

La enseñanza musical en Colombia ha mostrado que los docentes en este campo han empleado prácticas tradicionales basadas primordialmente en la forma como ellos mismos adquirieron la habilidad musical, lo cual ha tenido una amplia repercusión en la forma como los estudiantes adquieren las diferentes destrezas musicales. Ahora, aunque es cierto que hoy en día se tienen diferentes puntos de vista respecto a la pedagogía musical, está claro también que en la práctica no se han tenido en cuenta los estilos de aprendizaje y su articulación con las estrategias de enseñanza que emplean los docentes, con lo cual se desfavorecen las formas de aprender del estudiante y se ignoran sus condiciones personales y socioculturales (Heimlich y Norland, 1994). Los docentes no identifican cuál de las estrategias que poseen para la enseñanza musical se ajusta mejor al estilo de aprendizaje de sus estudiantes para el logro de mejores resultados en la interpretación del instrumento musical. Frente a ello, McCroskey, Richmond y McCroskey (2006) proponen que existen diferencias en las consideraciones de los profesores según su grado de asertividad, claridad y cercanía psicológica con los estudiantes.

Ahora bien, los estudiantes aprenden de manera diferente y a ritmos variables (Gardner, 1989), lo que hace necesario indagar por las preferencias sobre los estilos de aprendizaje que permiten crear una atmósfera efectiva para que este se dé (Williamson y Watson, 2007). Así, el establecimiento de las relaciones que se presentan entre las estrategias de enseñanza de la música-instrumento con los

estilos de aprendizaje del programa de pregrado en música en la Universidad de Antioquia realiza un aporte a la mejora del aprendizaje musical y a la calidad educativa de la Facultad de Artes.

De acuerdo con esto, el objetivo de la presente investigación fue establecer las relaciones que se presentan entre las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia en cursos orientados al desempeño instrumental.

Para cumplir con dicho objetivo se hizo necesario caracterizar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de dicho pregrado, describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de acuerdo con el instrumento que enseñan, el género y la edad, y analizar las estrategias de enseñanza de los docentes de música y su relación con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Teorías sobre pedagogías musicales

La música es una de las expresiones más sublimes del arte; proporciona diversos efectos tanto a nivel emocional como a nivel afectivo e intelectual, se presenta de manera intangible, es un medio de expresión sin límites que llega a lo más íntimo de cada persona y manifiesta diferentes expresiones de las ideas y los sentimientos.

La música es una forma universal de lenguaje que combina sonidos secuencialmente para producir diversos efectos (estéticos, expresivos, de seducción al oído). Se canaliza a través de la armonía, la melodía y el ritmo. Al ser reproducida por diversos instrumentos musicales, la música se sustenta en acciones psicomotoras de alto nivel que se ajustan y alteran estados emocionales conscientes e inconscientes.

En cuanto a los aspectos pedagógicos de la enseñanza de la música, gracias a los aportes de pedagogos importantes en el campo musical se cuenta actualmente con los fundamentos necesarios que permiten un mejor desempeño docente para la instrucción en el campo de la interpretación musical. Las propuestas de diferentes autores han

sido características desde finales del siglo XIX y en el transcurso del siglo XX, y aún continúan vigentes en diversos establecimientos de enseñanza artística. Estas propuestas, a su vez, han contribuido en gran medida al diseño metodológico de programas de iniciación musical en niños y niñas.

Teorías sobre estilos de aprendizaje

En esta investigación se asume la postura de Alonso, Gallego y Honey (1999), para quienes existen cuatro estilos de aprendizaje, a saber: activo, reflexivo, teórico y pragmático (ver nuevamente tabla 1.2).

Teorías sobre estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza cuentan con varias construcciones teóricas que ayudan a comprender lo que aquellas significan para la educación; para unos, se refieren a “la forma peculiar que tiene cada docente de elaborar el programa, aplicar métodos, organizar las sesiones de aprendizaje y de interaccionar con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase” (Bennett, 1979, citado en Alonso, Gallego y Honey, 1994: 35). Al respecto, Díaz y Lule (1978) dicen:

Las estrategias de enseñanza son las acciones que realiza el maestro con el objetivo de que el alumno aprenda de la manera más eficaz; igualmente, son acciones progresivas controladas por el docente que, con un alto grado de complejidad, permiten incluir medios para el alcance de los propósitos y los contenidos que se deben enseñar para ser aprendidos. Del mismo modo, algunos autores categorizan las estrategias abordando aspectos como el diseño, el empleo de objetivos, intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (Díaz y Lule, 1978: s. p.).

Las estrategias que se asumieron en esta investigación fueron propuestas por Díaz y Hernández (2001) y se presentan en la tabla 5.1.

Tabla 5.1 Estrategias de enseñanza

<i>Estrategia</i>	<i>Descripción</i>	<i>Efectos esperados en el</i>
-------------------	--------------------	--------------------------------

		<i>estudiante</i>
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.	Conoce la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	Hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.).	Facilita la codificación visual de la información.
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto o familiar) es semejante a otro (desconocido, abstracto o complejo).	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, retención y obtención de información relevante.	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve dudas. Se autoevalúa gradualmente.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y

		proposiciones.
Uso de estructuras textuales	Organizaciones teóricas de un discurso oral o escrito que influyen en su comprensión y recuerdo.	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Fuente: Díaz y Hernández (2001).

Estrategias de enseñanza que se privilegian en una clase de instrumento musical

Además de las teorías sobre estrategias de enseñanza propuestas por Díaz y Hernández (2001), se plantean cinco estrategias más, construidas a partir del presente estudio, y que se fundamentan en las pedagogías musicales de diferentes propuestas metodológicas. Entre ellos se destacan: Dalcroze (1919), Martenot (1957), Kodaly (1960), Orff (1963), Willems (1964) y Swanick (1991) (citados en Mayra, 2012); Self (1967), Paynter y Aston (1970), Suzuki (1982), Hoppenot y Sanabras (1992), Kemp (1993), Walker (1993), Schafer (1994), Kingsbury (1997), Paynter (1999), Miñana (2000), Green (2001), Campbell (2001), Swanwick (2001), Harnoncourt (2006), Gallwey (2006), Conway y Hodgman (2006) y Asprilla (2015), entre otros (todos de la misma línea y el contexto de la enseñanza musical).

De acuerdo con lo anterior, en la tabla 5.2 se presentan las variables del estudio: los estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza propuestas por Díaz y Hernández (2001) y las estrategias de enseñanza particulares a los cursos de instrumento musical propuestas desde esta investigación. A partir de esto se determinó el diseño de los instrumentos y el posterior análisis de la información.

Tabla 5.2 Variables consideradas

<i>Estilos de aprendizaje (Honey y Mumford, 1986)</i>	<i>Estrategias de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 2001)</i>	<i>Estrategias de enseñanza propuestas desde la presente investigación para los cursos de instrumento musical</i>
Activo	Organizador previo	Demostrativa
Reflexivo	Objetivos	Tecnologías digitales
Teórico	Resumen	Corporalidad
Pragmático	Preguntas intercaladas	Operacional

	Analogías Pistas tipográficas Estructuras textuales Ilustraciones Mapas conceptuales	Verificación
--	--	--------------

Fuente: Elaboración propia.

El estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo y es de tipo correlacional y exploratorio. La población la conformaron estudiantes y docentes pertenecientes al programa de pregrado de instrumento musical de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, quienes de manera voluntaria participaron en el diligenciamiento de los cuestionarios. La muestra estuvo conformada por 99 estudiantes, que correspondió al 52% real del total del programa de Música-Instrumento que cursan los semestres 1.º a 10.º. La muestra docente estuvo conformada por 19 maestros, correspondientes al 65,5% real del total de los profesores de Instrumento Musical.

El instrumento que se utilizó para determinar los estilos de aprendizaje fue el CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 1999), que consta de ochenta ítems con dos opciones de respuesta cerrada: de acuerdo (+) y desacuerdo (-). En él se determinan cuatro preferencias: activo (el estudiante hace y prefiere algo nuevo en todo momento), reflexivo (el estudiante prefiere reflexionar antes de sentarse a interpretar un instrumento), teórico (el estudiante se basa en soportes teóricos para complementar su experiencia musical) y pragmático (el estudiante prefiere la experimentación directa con el instrumento musical).

El instrumento para determinar las estrategias de enseñanza fue una encuesta adaptada a partir de nueve estrategias de enseñanza propuestas por Díaz y Hernández (2001), y cinco específicas en el campo de la música-instrumento propuestas en el presente estudio. Estas últimas estuvieron fundamentadas en las pedagogías musicales y fueron adaptadas de acuerdo con el contexto de la enseñanza musical. El instrumento fue piloteado y validado por expertos.

A partir de la recolección y el análisis de la información, se pudo apreciar que el estilo de aprendizaje predominante entre los

estudiantes de música es el reflexivo, es decir, los estudiantes de música tienden a sentirse más a gusto como observadores, analizando sus experiencias desde muchas perspectivas distintas y recogiendo datos para lograr una mejor interpretación musical. Por esto, contemplan las implicaciones en el estudio de una técnica antes de ponerla en práctica. De allí que se les vea en las clases observando y escuchando atentamente antes de hablar, para después ofrecer observaciones y analizar la situación en particular (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

En segundo lugar, y de acuerdo con las valoraciones de los estudiantes, reconocimos un estilo multimodal conformado a partir de diferentes características similares entre dos o más estilos de aprendizaje (sin que se presentaran claras tendencias hacia un estilo en particular). En tercer lugar, se presentó el estilo teórico, correspondiente a los estudiantes que piensan de forma secuencial al sintetizar la información lógica y la racionalidad. Por tal razón, los estudiantes aprenden mejor a partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presentan un desafío, y cuando tienen la oportunidad de preguntar e indagar (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

En cuanto a los estilos de aprendizaje menos sobresalientes, aparecen el estilo activo, correspondiente a los estudiantes que necesitan actividades nuevas todo el tiempo (de lo contrario pierden el interés), y el estilo pragmático, correspondiente a los estudiantes esencialmente prácticos, a quienes les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas para comprobar si funcionan en la práctica: a tales estudiantes les gusta tomar decisiones y resolver problemas (Alonso, Gallego y Honey, 1994).

Respecto a las estrategias adoptadas por los docentes y según sus estudiantes, las que presentaron las valoraciones promedio más altas fueron la demostrativa y la operacional. La estrategia demostrativa es la de mayor preferencia porque sirve para verificar y probar técnicas del instrumento musical, lo que facilita el reconocimiento de las diferentes técnicas de primera mano, así como la visualización de lo que hace el maestro. Igualmente, la estrategia operacional, que puntuó de manera alta, permite a los estudiantes la aplicación de las diferentes técnicas para la ejecución instrumental, la mecanización y

la interpretación, entre otras, alcanzando una codificación mecánica e interpretativa de las técnicas propias del instrumento. Todo lo contrario se presentó con la estrategia de tecnologías digitales e ilustración, que mostraron la menor valoración.

La valoración más alta fue la estrategia demostrativa, dado que las características de esta estrategia tienen mayor aplicabilidad en la clase personalizada de instrumento musical. En consecuencia, y de acuerdo con las estrategias de enseñanza, la estrategia operacional obtuvo la mayor valoración, seguida de las estrategias de organizador previo y la demostrativa. Las estrategias que representaron la menor valoración fueron las de tecnologías digitales y de ilustraciones.

De acuerdo con la estrategia de enseñanza de mayor aplicación en los docentes, se observa que la estrategia multimodal aparece con mayor frecuencia; luego se encuentran las estrategias de estructuras textuales y la estrategia de corporalidad. Es preciso resaltar que la estrategia multimodal aparece de la combinación de las altas puntuaciones de las estrategias demostrativa y operacional.

Casi la mitad de los docentes consideraron que el aprendizaje musical obedece a diversos factores de orden comportamental del estudiante y otros manifestaron que el aprendizaje obedece principalmente a un equilibrio entre ambos agentes (estudiantes y docentes), aunque se destaca el factor asociado al estudiante, es decir, la pasión por aprender. Los docentes manifestaron que la búsqueda personal es la que les permite a los estudiantes integrar a su vida algo que los entusiasma y motiva.

Por otro lado, es importante destacar que los docentes no reconocieron cuál de sus estrategias puede adaptarse mejor al estilo de aprendizaje de sus estudiantes; por el contrario, los docentes ofrecen una amplia variedad de estrategias de enseñanza que los estudiantes adoptan según su propio estilo de aprendizaje. Así, las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes — demostrativa, operacional y organizador previo— coinciden con las estrategias de enseñanza que los estudiantes perciben de sus docentes (demostrativa y operacional).

Como se puede inferir, las estrategias aplicadas por los docentes que presentaron mayor valoración tuvieron concordancia con las

estrategias altamente valoradas por los estudiantes; es el caso particular de la estrategia demostrativa, que facilita al estudiante reconocer diferentes técnicas de primera mano e imitar lo que hace el profesor, y promueve una relación comunicativa entre el experto y la realidad del estudiante. La estrategia operacional, a su vez, también tuvo alta incidencia porque proporciona el manejo y contacto directo con las diferentes técnicas para la ejecución del instrumento y la mecanización de su uso. En esta estrategia se encuentran la mayoría de las actividades del deber ser del estudiante, como el montaje del repertorio, la sustentación de trabajos prácticos y la expresión e interpretación musical.

Con relación a los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes del pregrado de Música, el reflexivo ocupó un lugar destacado. Los estudiantes se caracterizan en las clases por adoptar una actitud observadora, escuchan antes de hablar y recogen datos de sus docentes de instrumento para analizarlos. Para los docentes, la estrategia demostrativa representa la posibilidad de verificar, probar y reconocer las diferentes técnicas del instrumento musical de primera mano, consolidando lo que se ha aprendido a partir de la imitación, el modelamiento y la corrección de errores. Además, esta estrategia permite la realimentación constante.

La estrategia de organizador previo corresponde a la información de tipo introductorio y contextual que es elaborada con un nivel superior de organización general de la información que se aprenderá. Esta estrategia tiende a enlazar la información nueva que brinda el docente y la previa que posee el estudiante haciendo más accesible y familiar el contenido.

Es importante resaltar que las estrategias de enseñanza que el docente implementa en su clase de instrumento musical marcan una ruta de trabajo que determina la forma como los estudiantes adquieren sus conocimientos musicales. Es decir, mientras más cercanas se encuentren las estrategias de enseñanza de los docentes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, más eficiente será el conocimiento adquirido por estos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. M.; Gallego, D. J. y Honey P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- ____ (1999). *CHAEA: Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje. Interpretación, baremos y normas de aplicación. Los estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Asprilla, L. I. (2015). "Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical". *Aula*, núm. 21, pp. 63-83.
- Campbell, P. (2001). "Heritage: The survival of cultural traditions in changing word". *International journal of music education*, núm. 37, pp. 59-63.
- Conway, C. M. y Hodgman, T. M. (2006). *Handbook for the beginning music teacher*. Detroit, GIA Publications.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill.
- Díaz, F. y Lule, M. L. (1978). *Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. México, UNAM. [En línea:] <https://biblat.unam.mx/es/revista/acta-psicologica-mexicana/articulo/efecto-de-las-estrategias-preinstruccionales-en-alumnos-de-secundaria-de-diferentes-niveles-socioeconomicos>.
- Dunn, R.; Dunn, K. y Price, G. E. (1977). "Diagnosing Learning Styles: a prescription for avoiding malpractice suits against school systems". *Phi Delta Kappan*, vol. 58, núm. 5, pp. 418-420.
- Felder, R. (1988). *How students learn: adapting teaching styles to learning styles*. Santa Barbara, Proceedings, Frontiers in Education Conference, ASEE/IEEE. [En línea:] <http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/35029?reload=true>.
- Felder, R. y Silverman L. K. (1988). "Learning and teaching styles in engineering education (review)". *Engr. Education*, vol. 78, núm. 7, pp. 674-681. [En línea:] <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>.
- Gallwey, W. T. (2006). *El juego interior del tenis*. Málaga, Editorial Sirio.
- Gardner, H. (1989). "Zero-Based arts education: an introduction to arts propels". *Studies in arts education*, vol. 30, núm. 2, pp. 71-83. [En línea:] https://www.jstor.org/stable/1320774?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. España, Morata.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro: hacia una nueva comprensión de la música*. Barcelona, Acantilado.
- Heimlich, J. E. y Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education. The jossey-bass higher and adult education series*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our Learning Styles*. Berkshine, UK: Peter Honey.

- Hoppenot, D. y Sanabras, J. (1992). *El violín interior*. Madrid, Real Musical.
- Kemp, A. (1993). "La microtecnología en la educación musical: posibilidades y consecuencias para el currículo". En: Hemsy de Gainza, V. (ed.), *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires, Guadalupe, pp. 121-126. [En línea:] <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/000058036>.
- Kingsbury, H. (1997). "Should ethnomusicology be abolished? (reprise)". *Ethnomusicology*, vol. 41, núm. 2, pp. 243-249. [En línea:] https://www.jstor.org/stable/852605?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Mayra (2012). *Pedagogos musicales como Jaques Dalcroze, Carl Orff, Maurice Martenot, Edgar Willems y Zoltan Kodaly*. [En línea:] <http://es.slideshare.net/Mayra-77/pedagogos-musicales>.
- McCroskey, J. C.; Richmond, V. P. y McCroskey, L. L. (2006). *An introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Virginia, Pearson.
- Miñana, C. (2000). *Interdisciplinarietà y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad*. Memorias del V seminario internacional. Bogotá, pp. 1-48. [En línea:] <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/4012/7248/4192/Articulos-interdycurriculoCM.pdf>.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid, Ediciones AKA.
- Paynter, J. y Aston P. (1970). *Sound and silence. Classroom projects in creative music*. Londres, Cambridge University Press.
- Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires, Peda.
- Self, G. (1967). *Nuevos sonidos en clase. Una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de la música contemporánea en las escuelas*. Buenos Aires, Melos (Ricordi Americana).
- Suzuki, S. (1982). *Where love is deep*. New Albany, World- Wide Press.
- Swanwick, K. (2001). *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- Walker, R. (1993). "Música y multiculturalismo". En: Hemsy de Gainza, V. (ed.), *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires, Guadalupe, pp. 89-103.
- Williamson, M. F. y Watson, R. L. (2007). "Learning styles research: Understanding how teaching should be impacted by the way learners learn". *Christian Education Journal*, vol. 4, núm. 1, pp. 27-41. [En línea:] https://system.netsuite.com/core/media/media.nl?id=105821yc=1155654yh=fe181778cod81ef2487ay_xt=.pdf.

- . Este capítulo se deriva de la investigación “Estilos de aprendizaje en relación con estrategias de enseñanza en estudiantes y docentes del pregrado de música de la Universidad de Antioquia”. La investigación se desarrolló en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, en la línea “Estudios educativos sobre cognición y creatividad” adscrita al grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Capítulo 6

Estilos de enseñanza y usos de TIC en el aula⁵

Lina María Cano Vásquez

El concepto de “estilos de enseñanza” ha sido estudiado y analizado en profundidad desde diferentes puntos de vista. Dichas perspectivas se construyen en relación con elementos que, para cada investigador, son de relevancia; por ello, en las diferentes maneras de entender dichos estilos no siempre se encuentran los mismos factores asociados al término. En las posturas teóricas del estudio, se distinguen los estilos de enseñanza expuestos por Rendón (2012), quien propone tendencias diferenciadas en la manera como se ha analizado el acto de enseñar. De manera particular, pueden distinguirse tres posturas: 1) una postura en la que el estilo de enseñanza se valora a partir de las actitudes del docente, 2) una postura desde la que el estilo de enseñanza se valora a partir del aspecto cognitivo del docente y 3) una desde la que el estilo de enseñanza se valora teniendo en cuenta tanto las actitudes como el aspecto cognitivo del docente.

En la misma línea, Camargo (2010) dice que los estilos de enseñanza se han profundizado atendiendo a tres puntos de vista: 1) el psicológico, que tiene en cuenta principalmente las capacidades cognitivas y la manera como los procesos de pensamiento se hacen evidentes en las acciones de los docentes; 2) la pedagógica, que centra su atención en las concepciones y los aprendizajes de los docentes y la forma como estos se observan en el aula, y 3) la comunicativa, que fundamenta la labor formativa en los actos de comunicación que se gestan y desarrollan en el aula a partir de la labor docente. Desde esta perspectiva, la postura pedagógica sostiene que

La labor docente se encuentra enmarcada en un sistema propio de concepciones y creencias sobre el objeto de la enseñanza, sobre el acto mismo de enseñar y sobre cómo se aprende. La psicológica afirma que “la acción individual se pone de manifiesto en una determinada forma de conocer y de relacionarse con el mundo y con las personas: un estilo cognitivo” y la comunicativa expresa que lo que pasa en el aula de clase puede concebirse como una actividad eminentemente comunicativa y, en esta medida, en ella circulan significados y sentidos (Camargo, 2010: 25).

De acuerdo con Rendón (2010b), existen tres tipologías de estilos de enseñanza: el magistral, el tutorial y el mediacional. Para Rendón (2010a), el estilo magistral se relaciona con elementos como la exposición de contenidos, la realización de explicaciones, la ejemplificación, el análisis de videos y materiales, etc. En el estilo tutorial, el docente pone todo su esfuerzo en ofrecer estrategias de estudio y autoaprendizaje, centrándose también en las orientaciones que puede brindarles a sus estudiantes acerca de las prácticas de examen. En el estilo mediacional, en cambio, el docente promueve el estudio y el autoaprendizaje (Rendón, 2010b: 6).

Para Rendón (2010a), el establecimiento de los estilos de enseñanza puede generarse a partir del análisis de seis criterios: 1) acción personal/interacción alumno-docente, 2) concepción de aprendizaje, 3) concepción de disciplina/control del proceso, 4) manejo del contenido, 5) formas de organización/métodos de enseñanza; papel del docente y del estudiante, y 6) objetivos y metas de la educación/evaluación.

De acuerdo con estos criterios, se presenta en la tabla 6.1 la propuesta de caracterización de los estilos de enseñanza ajustada para este estudio.

Tabla 6.1 Criterios para la caracterización de los estilos de enseñanza

<i>Criterios para la caracterización de los estilos</i>	<i>Indicador para el estilo magistral</i>	<i>Indicador para el estilo mediacional</i>	<i>Indicador para el estilo tutorial</i>
Acción personal/interacción alumno-docente	Tiende a ser estricto en su forma de actuar. Establece una relación con los	Manifiesta flexibilidad y disposición para el diálogo. Genera el espacio para el diálogo y la	Permite que las relaciones y la interacción en el aula se den a partir del interés de los estudiantes. Solo interactúa con los estudiantes en la medida

	<p>estudiantes solo desde lo académico. Impone sus ideas por encima de los planteamientos que ofrecen sus estudiantes.</p>	<p>interacción. Aprovecha las ideas de sus estudiantes para la construcción del conocimiento.</p>	<p>que ellos mismos se lo demandan, promoviendo la autonomía e independencia. Estima que las ideas de los estudiantes son más relevantes que las propias.</p>
<p>Concepción de aprendizaje</p>	<p>Considera las equivocaciones de los estudiantes como falta de conocimiento. Exige la devolución literal de los temas tratados en clase. Promueve el aprendizaje memorístico de los datos.</p>	<p>Establece relaciones entre los conocimientos previos o las hipótesis de sus estudiantes con el tema de estudio. Ayuda a la comprensión de los temas a través de estrategias de reflexión. Motiva el trabajo cooperativo y grupal para el aprendizaje.</p>	<p>Piensa que los estudiantes deben descubrir sus propios errores y buscar autónomamente alternativas de solución. Permite que los estudiantes construyan su propio conocimiento desde la exploración autónoma de herramientas y recursos que les producen curiosidad. Orienta la construcción de conocimiento desde el deseo e interés de los estudiantes.</p>
<p>Concepción de disciplina/control del proceso</p>	<p>Prefiere el silencio y la escucha atenta durante su exposición en clase. Atiende las inquietudes de sus estudiantes solo en los momentos que considera indicados. Prefiere que las preguntas se formulen al final de su intervención.</p>	<p>Estimula la participación en el aula mediante criterios consensuados con sus estudiantes. Parte de las inquietudes de sus estudiantes para el desarrollo de los temas en clase. Prefiere que las preguntas que formulan los estudiantes sean discutidas durante su intervención.</p>	<p>Estimula la cooperación entre estudiantes como medio para el desarrollo de las clases. Todas las inquietudes de los estudiantes son orientadas hacia la búsqueda autónoma de respuestas por parte de los estudiantes. Las preguntas de los estudiantes orientan todo el desarrollo de las clases.</p>
<p>Manejo del</p>	<p>Se limita</p>	<p>Relaciona los</p>	<p>Procura guiar las clases de</p>

<p>contenido/formas de organización/métodos de enseñanza</p>	<p>exclusivamente a transmitir los contenidos teóricos contemplados en el programa. Invita a la reproducción de modelos y teorías expuestos en clase. Elabora el programa del curso con criterios propios que sus estudiantes deben cumplir. Centra su enseñanza en la exposición magistral de la materia.</p>	<p>temas con los de otros cursos. Promueve la ejemplificación y la relación de los contenidos con el contexto. Planea las actividades de clase en cooperación con sus estudiantes. Basa su enseñanza en el intercambio comunicativo y el trabajo cooperativo.</p>	<p>acuerdo con los resultados de las indagaciones hechas por los estudiantes. Estimula a los estudiantes para que busquen campos de aplicación para los nuevos conocimientos que van apropiando. Estructura el plan de área de acuerdo con los resultados que va obteniendo de los procesos académicos de sus estudiantes. Guía su enseñanza por medio de procesos particulares de exploración e interacción que proponen los estudiantes.</p>
<p>Papel del docente y del estudiante</p>	<p>Cree que la tarea del estudiante se basa en responder interrogantes sobre el tema. Se reconoce como el único responsable de las actividades de clase. Motiva en los estudiantes la adquisición de conceptos. Exige de sus estudiantes respuestas rápidas a sus interrogantes.</p>	<p>Considera que el papel del estudiante es participar reflexivamente en las actividades que se le proponen. Reconoce que tanto estudiantes como docente tienen la responsabilidad del aprendizaje. Motiva en los estudiantes la contextualización de los conocimientos. Promueve la responsabilidad social en sus estudiantes.</p>	<p>Considera que la tarea del estudiante es darle respuesta a cada uno de los interrogantes que le surgen. Cree que el estudiante es el único responsable de su proceso de aprendizaje. Motiva al estudiante para que busque o cree espacios para compartir sus aprendizajes. Propicia en el estudiante estrategias de autogestión del conocimiento.</p>

Objetivos y metas de la educación/evaluación	Al evaluar, valora los resultados obtenidos. Evalúa mediante preguntas directas. Considera la adquisición del contenido como el propósito principal de su enseñanza.	Al evaluar tiene en cuenta el trabajo grupal y la participación en las actividades. Evalúa mediante un seguimiento valorativo y con una retroalimentación de los procesos del aprendizaje. Valora la participación crítica como meta central de su proceso de enseñanza.	Evalúa procesos de acuerdo con los ritmos y estilos de aprendizaje. Evalúa a partir de los criterios de seguimiento y evaluación que cada estudiante propone en el desarrollo de sus procesos. Considera que la autonomía es la meta principal de la enseñanza.
--	--	--	---

Fuente: Adaptada y ajustada de acuerdo con Rendón (2010a).

Usos pedagógicos de las TIC

El concepto de “uso” se ha estudiado desde mediados del siglo XIX con el análisis de Marx a las nacientes sociedades capitalistas y su sentido ha ido cambiando de acuerdo con los diferentes enfoques desde los que se ha estudiado. De manera general, puede decirse que los usos están relacionados con las formas de utilizar un cierto artefacto u objeto de acuerdo con las necesidades de los seres humanos, de los contextos, de las posibilidades de uso que el artefacto proponga, etc. Además, el concepto de “apropiación” está relacionado con el concepto de “uso”, base de la estructura de avance por niveles en el desarrollo de competencias TIC propuesto por el MEN (2013). La apropiación puede ser definida, entonces, como el proceso en que los seres humanos poseen un cierto objeto o artefacto para poder darle uso; así, primero habría una apropiación del objeto y después podría hablarse de la consolidación de sus usos.

Álvarez y Giraldo (2009) afirman que el uso no puede definirse como una práctica aislada y que este tiene sentido en la medida que se deriva de una relación de interacción. Además, hay prácticas que están dadas desde la cotidianidad. En palabras de dichas autoras, “la

apropiación implica conectar la representación que se da en la percepción inmediata del objeto tecnológico con el pensamiento sobre el mismo, lo cual precisa un ejercicio reflexivo” (Álvarez y Giraldo, 2009: 30). En este orden de ideas, se debe decir que al hablar del concepto de usos pedagógicos de las TIC en este estudio, se hace referencia a la manera particular como estas se vienen integrando en el contexto de las instituciones educativas de Medellín y, de manera particular, la forma como los docentes han vivido estos procesos; es decir, la manera como han asumido la presencia de dichas herramientas en el aula de clase, las actividades que han ido desarrollando con ellas y el tipo de reflexión que se ha ido construyendo a su alrededor (esto es lo que le da sentido a los usos pedagógicos que hacen de las TIC y, por ende, a la manera en que se ha ido desarrollando tal integración).

Puchmüller y Puebla (2014) afirman que los usos pedagógicos que los docentes han hecho de las TIC han ido transformando el significado del conocimiento, de las formas de acercamiento a las fuentes de este, de los criterios de verdad que se están utilizando para seleccionar información y de las instituciones que se conciben como poseedoras del mismo. Puchmüller y Puebla (2014), además, definen los usos pedagógicos de las TIC básicamente como mediadoras en las relaciones que se dan en el acto formativo: las relaciones entre los alumnos, entre ellos y los contenidos, y entre ellos y los aprendizajes; las relaciones entre los docentes, y entre ellos y los mismos contenidos de enseñanza y aprendizaje; las relaciones entre docentes y alumnos, y las relaciones de ellos mismos como participantes de la actividad conjunta; estas relaciones determinan los estilos de enseñanza.

Así, los usos pedagógicos de las TIC ofrecen posibilidades de transformación de los ambientes de aprendizaje y enseñanza en la medida que pueden cambiar las formas como los estudiantes interactúan con las herramientas mismas y con los otros. De este modo, es importante reconocer el valor del uso de las TIC en la educación, al enfatizar en la postura cognitivosocial de Vigotsky, quien concibe estas herramientas como mediadoras. Así, la mediación debe entenderse en dos sentidos: la mediación

instrumental y la mediación simbólica; estas se entienden del siguiente modo:

- Mediación instrumental: son las herramientas técnicas y los instrumentos psicológicos que ofrecen los medios informáticos en sí mismos, sin la intervención del sujeto.
- Mediación social: se da con pares y adultos, mediante las interacciones con otras personas en contextos con uso de TIC.

Castro y Chirino (2010) analizaron los usos pedagógicos de las TIC atendiendo a los efectos potenciales que el uso de estas herramientas puede generar en las aulas. Así, los autores proponen siete categorías para determinar dichos usos: 1) la práctica diaria de los docentes, 2) las diferentes formas de trabajar de los estudiantes, 3) las habilidades en TIC de los estudiantes, 4) la accesibilidad a materiales y recursos, 5) la calidad docente, 6) la comunicación e interacción entre estudiantes y docentes y 7) la asistencia.

Por otro lado, Cardona, Chaverra y Restrepo (2016: 59), apoyados en Squires y McDougall (1994), señalan que existen tradicionalmente tres maneras de clasificar los usos de las TIC en el aula: 1) por el tipo de aplicación que permiten los paquetes de *software*, 2) por las funciones educativas que permite alcanzar el *software* y 3) por la compatibilidad o adecuación de los usos del *software* con grandes enfoques o planteamientos educativos o pedagógicos.

Coll (2004) plantea algunos de los tópicos de observación que han usado los investigadores del tema para establecer una tipología de usos pedagógicos de TIC, entre ellos el equipamiento tecnológico de las instituciones; el *software* y sus aplicaciones; los objetivos o las finalidades institucionales; la amplitud y riqueza de las interacciones y comunicaciones que se gestan mediante los recursos TIC; el carácter presencial, a distancia o mixto de los cursos; y las concepciones sobre el aprendizaje que tienen los docentes. Sin embargo, Coll, Onrubia y Mauri (2007), en un estudio posterior, pusieron especial interés en la identificación de los usos de la tecnología que podían vislumbrarse en dos secuencias didácticas analizadas a partir del uso de los recursos TIC que hace el docente, de acuerdo con sus propósitos y finalidades. Los tipos de usos

pedagógicos de las TIC están definidos en su uso como: 1) instrumento cognitivo; 2) auxiliares o amplificadoras de la acción docente, como herramientas de comunicación; 3) como instrumentos de evaluación de resultados del aprendizaje, y 4) como herramientas de colaboración.

En esta misma línea, Coll (2004: 16) presenta una tipología de usos de acuerdo con las relaciones del triángulo interactivo del acto educativo: docente, alumno y contenido. Para el presente estudio, esta se adaptó teniendo en cuenta las competencias tecnológica, comunicativa y pedagógica propuestas por el MEN (2013), que obedecen a tipologías de usos enfocadas en la interacción entre el docente y los estudiantes. Se incluyen también, de acuerdo con la propuesta de Coll (2004), otros factores como la cualificación profesional, la comunicación con otros miembros de la comunidad educativa, las relaciones con otros colegas docentes, etc., como parte de dichos usos, por configurarse como elementos presentes en la propuesta de competencias del MEN (2013).

En consonancia con la propuesta de Coll (2004) está la postura del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), que se tuvo en cuenta en el estudio para categorizar los usos pedagógicos de las TIC que mostraban los docentes sujetos de estudio de acuerdo con las competencias pedagógica, tecnológica y comunicativa que propone el Ministerio. La perspectiva que presenta el MEN (2013) fundamenta toda la ruta de formación docente en TIC del país, con el fin de “guiar el proceso de desarrollo profesional docente para la innovación educativa pertinente con uso de TIC” (p. 22).

El MEN ha querido ofrecer criterios específicos de orientación hacia la cualificación de los docentes desde el enfoque de competencias en cuanto a los usos pedagógicos de TIC, teniendo en cuenta tanto a los entes operadores de programas de formación docente como a los mismos docentes y directivos que quieren formarse para hacer un mejor uso pedagógico de estas herramientas.

Para Escudero (2006) (citado en Prendes y Gutiérrez, 2013), el concepto de competencia puede definirse como el

[...] conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) habrían de adquirir y en las que crecer para aportar su cuota de responsabilidad a garantizar [sic] una buena educación a todos (p. 198).

Se intuye, entonces, de acuerdo con Escudero (2006), que las competencias docentes van más allá del simple conocimiento y se relacionan además con las actitudes, los comportamientos, los valores y la posibilidad de pertenecer a grupos de trabajo, elementos que configuran los estilos de enseñanza. Prendes y Gutiérrez (2013) sostienen también, apoyados en una serie de estudios acerca de las competencias docentes, que estas tienen que ver con tres elementos principalmente: “[...] competencias relacionadas con el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; competencias relacionadas con las relaciones interpersonales y la colaboración; [y] competencias relacionadas con la reflexión sobre la propia práctica” (p. 198).

De manera particular, la Unesco (2013) destaca la necesidad de que los docentes de hoy desarrollen competencias en el uso y manejo de las herramientas TIC como uno de los pilares para llegar a la verdadera transformación educativa que se requiere para la construcción de la sociedad del conocimiento.

Para Fainholc, Nervi, Romero y Halal (2013), el desarrollo de procesos de formación bajo el enfoque de competencias favorece el desarrollo de hábitos para la reflexión de la propia práctica pedagógica y para la innovación, ejes articuladores en el avance hacia el diseño y la implementación de mejores prácticas educativas. El enfoque por competencias, entonces, aborda no solo el campo de conocimiento, sino que, además, tiene en cuenta elementos relacionados con las distintas formas en que los docentes pueden relacionarse con los estudiantes, con sus colegas y con el conocimiento, ofreciendo herramientas para que la reflexión de la propia labor vaya redundando en su transformación y mejoramiento.

De forma particular en la ciudad de Medellín, el modelo planteado por el MEN (2013) es la columna vertebral a partir de la cual se han diseñado e implementado los procesos de formación docente en TIC de la ciudad. Dicha ruta se encuentra estructurada de acuerdo con

cinco competencias para lograr la transformación de las instituciones educativas hacia las exigencias del nuevo milenio y atendiendo a las habilidades del siglo XXI que deben potenciarse en los docentes: competencias pedagógica, comunicativa, tecnológica, de gestión y de investigación. Sin embargo, en el presente estudio solo se tuvieron en cuenta las competencias tecnológica, pedagógica y comunicativa, pues son estas las que se relacionan de forma directa con el quehacer del docente en el aula y hacen visibles las maneras como los docentes usan las TIC en su labor formativa.

La competencia tecnológica la define el MEN (2013) como la “capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan” (p. 29). La competencia pedagógica se entiende como “la capacidad de utilizar las TIC para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en los procesos de formación de los estudiantes y el desarrollo profesional propio” (MEN, 2013: 31). Por último, la competencia comunicativa es la “capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales a través de diversos medios digitales y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica” (MEN, 2013: 33).

Para efectos del presente estudio, se reconocieron y ajustaron los usos pedagógicos de las TIC propuestos por Coll (2004: 16) y se cruzaron con las competencias pedagógica, tecnológica y comunicativa propuestas por el MEN (2013) para entender las tendencias con que se relacionaba cada estilo de enseñanza (expositivo-magistral, mediacional y tutorial). La propuesta de cruce se presenta en la tabla 6.2.

Tabla 6.2 Propuesta para la determinación de los usos pedagógicos de las TIC

<i>Usos pedagógicos de las TIC (adaptados de Coll, 2004)</i>	<i>Competencias en TIC (MEN, 2013)</i>	<i>Desempeños de competencia (adaptados de MEN, 2013)</i>	<i>Indicador</i>

<p>Contenidos de aprendizaje: hacen referencia a las TIC como contenido de aprendizaje (tal como lo propone Coll, 2004), relacionando todo lo que puede aprenderse sobre estas (funcionamiento, utilidades, aplicativos, estrategias, acceso, manejo de la información, etc.) y su implementación en la labor docente de acuerdo con las características y necesidades de los contextos.</p>	Tecnológica	Identifico las características que presentan diferentes herramientas tecnológicas.	Incluyo en mis clases la explicación de las diferencias entre los dispositivos tecnológicos y su funcionamiento.
	Pedagógica	Combino una amplia variedad de herramientas tecnológicas en la implementación de mis prácticas educativas.	Presento diferentes aplicativos y herramientas en las actividades realizadas con los estudiantes.
	Comunicativa	Utilizo variedad de textos e interfaces para transmitir información y expresar ideas propias.	En mis clases me aseguro de que los estudiantes conozcan el funcionamiento y las posibilidades que ofrecen herramientas de comunicación como el correo electrónico, la mensajería instantánea, las redes sociales, etc.
<p>Repositorios de contenidos de aprendizaje: las TIC son utilizadas para almacenar, organizar y facilitar el acceso a la información y a los contenidos de acuerdo con las condiciones propuestas al respecto por Coll (2004). Además, se relaciona con la posibilidad de los docentes y estudiantes de ser ellos mismos quienes produzcan los contenidos que nutran tales repositorios.</p>	Tecnológica	Identifico las características, los usos y las oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas para almacenar información y contenidos que deben estar al alcance de los	Creo espacios en la web, como carpetas en Drive o Dropbox, blogs y wikis, para almacenar información a la que mis estudiantes deben tener acceso antes,

		estudiantes en su proceso educativo.	durante o después de las clases.
	Pedagógica	Implemento estrategias didácticas mediadas por TIC para favorecer el aprendizaje en mis estudiantes.	Diseño actividades en las que los estudiantes deben acceder a carpetas en Dropbox o Drive, y páginas de autoría propia, entre otros, para descargar imágenes, texto, audio, o cualquier tipo de archivo seleccionado para la clase.
	Comunicativa	Contribuyo con mis conocimientos y los de mis estudiantes a repositorios de la humanidad en internet, con textos de diversa naturaleza.	Comparto con mis estudiantes imágenes, texto, audio o cualquier tipo de archivo en espacios dispuestos en la web y promuevo que ellos también compartan sus producciones.
Herramientas de búsqueda y elección de contenidos de aprendizaje: se utilizan las TIC para buscar, explorar y seleccionar contenidos de aprendizaje relevantes y apropiados en un determinado ámbito de conocimiento o de experiencia de acuerdo con lo expuesto por Coll (2004).	Tecnológica	Utilizo herramientas tecnológicas complejas o especializadas para diseñar ambientes virtuales de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias	Busco información utilizando motores de búsqueda u otras aplicaciones como Google, Yahoo, Bing, Live Search, etc. y plataformas y portales

		en mis estudiantes.	educativos como Colombia Aprende.
	Pedagógica	Implemento estrategias didácticas mediadas por TIC para fortalecer en mis estudiantes aprendizajes que les permitan resolver problemas de la vida real.	Uso en mis clases contenidos educativos digitales encontrados por medio de motores de búsqueda u otras aplicaciones como Google, Yahoo, Bing, Live Search, etc. y plataformas y portales educativos como Colombia Aprende.
	Comunicativa	Evalúo la pertinencia de la información encontrada en internet y que es compartida a través de diferentes herramientas de comunicación a los estudiantes.	El contenido educativo digital encontrado mediante motores de búsqueda u otras aplicaciones como Google, Yahoo, Bing, Live Search, etc. y plataformas y portales educativos como Colombia Aprende es evaluado antes de ser compartido con los estudiantes.
Instrumentos cognitivos a disposición de los participantes: las TIC se utilizan como instrumentos	Tecnológica	Utilizo herramientas tecnológicas	Presento contenidos digitales a los

<p>mediadores de la interacción entre los estudiantes y los contenidos, con el fin de facilitar a los primeros el estudio, la memorización, la comprensión, la aplicación, la generalización y la profundización de los segundos.</p>		<p>para ayudar a mis estudiantes a construir aprendizajes significativos y desarrollar pensamiento crítico.</p>	<p>estudiantes en diferentes formatos: texto, imagen y video, que permiten acceder a información como noticias, música, narraciones, relatos, documentales, libros, etc.</p>
	<p>Pedagógica</p>	<p>Diseño ambientes de aprendizaje mediados por TIC de acuerdo con el desarrollo cognitivo, físico, psicológico y social de mis estudiantes para fomentar el desarrollo de sus competencias.</p>	<p>Con la presentación de contenidos digitales a los estudiantes en diferentes formatos como texto, imagen y video, amplío los contenidos trabajados en el área y promuevo su comprensión y aplicación a situaciones de la vida real.</p>
	<p>Comunicativa</p>	<p>Utilizo variedad de textos e interfaces para transmitir información y expresar ideas propias combinando texto, audio, imágenes estáticas o dinámicas, videos y gestos.</p>	<p>Comunico el conocimiento por medio de una variedad de contenidos digitales que llevan a los estudiantes a la ejercitación, la práctica y la comprensión.</p>
<p>Auxiliares o amplificadores de la actuación docente: las TIC se utilizan fundamentalmente como</p>	<p>Tecnológica</p>	<p>Diseño y publico contenidos</p>	<p>Elaboro presentaciones, demostraciones,</p>

<p>herramientas que permiten al docente apoyar, ilustrar, ampliar o diversificar sus explicaciones, demostraciones o actuaciones en general.</p>		<p>digitales u objetos virtuales de aprendizaje mediante el uso adecuado de herramientas tecnológicas.</p>	<p>simulaciones, etc. haciendo uso de las TIC.</p>
	<p>Pedagógica</p>	<p>Identifico nuevas estrategias y metodologías mediadas por las TIC como herramientas para el desempeño profesional.</p>	<p>Diseño y utilizo contenidos digitales como presentaciones, videos, secuencias fotográficas, carteleras digitales, cómics, entre otros, para ampliar la información compartida en las clases.</p>
	<p>Comunicativa</p>	<p>Utilizo variedad de textos e interfaces para transmitir información y expresar ideas propias combinando texto, audio, imágenes estáticas o dinámicas, videos y gestos.</p>	<p>Integro a las clases contenidos digitales como presentaciones, videos, secuencias fotográficas, carteleras digitales, cómics, entre otros, para ampliar e ilustrar el conocimiento que se comunica.</p>
<p>Instrumento de evaluación: en esta tipología de uso se retoman todos los procesos de valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo durante la labor educativa, sin hacer la diferenciación</p>	<p>Tecnológica</p>	<p>Utilizo herramientas tecnológicas complejas o especializadas para diseñar</p>	<p>Identifico y utilizo herramientas tecnológicas que permiten hacer</p>

<p>propuesta por Coll (2004), en la que distingue entre "seguimiento" y "control", "evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje" y "evaluación de resultados de aprendizaje".</p>		<p>ambientes virtuales de aprendizaje que favorecen la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>seguimiento y evaluar los aprendizajes de los estudiantes.</p>
	<p>Pedagógica</p>	<p>Conozco una variedad de estrategias y metodologías apoyadas por las TIC para planear y hacer seguimiento a mi labor docente.</p>	<p>Evalúo los avances logrados por los estudiantes a partir de estrategias que involucran el uso de las TIC.</p>
	<p>Comunicativa</p>	<p>Evalúo la pertinencia de compartir información a través de canales públicos y masivos, respetando las normas de propiedad intelectual y el licenciamiento.</p>	<p>Valoro la pertinencia y veracidad de la información disponible en diversos medios, como portales educativos y especializados, motores de búsqueda y material audiovisual, antes de ser compartida con los estudiantes.</p>
<p>Herramientas de comunicación entre los participantes: se utilizan las TIC para potenciar y extender los intercambios comunicativos entre los participantes, estableciendo entre ellos auténticas redes y subredes de comunicación.</p>	<p>Tecnológica</p>	<p>Identifico las características, los usos y las oportunidades que ofrecen herramientas tecnológicas y medios audiovisuales en los procesos educativos.</p>	<p>Reconozco y utilizo herramientas y recursos que pueden permitir una comunicación en tiempo real (sincrónica) o en diferido (asincrónica) con mis</p>

			estudiantes.
	Pedagógica	Implemento estrategias didácticas mediadas por TIC para fortalecer la comunicación con y entre mis estudiantes en pro de sus aprendizajes.	Diseño actividades que involucran la comunicación con y entre mis estudiantes mediante redes sociales, correo electrónico, foros, chats y comunidades virtuales, entre otros.
	Comunicativa	Me comunico adecuadamente con mis estudiantes y sus familiares y mis colegas usando TIC de manera sincrónica y asincrónica.	Me comunico con mis estudiantes, sus familiares y mis colegas usando herramientas como redes sociales, correo electrónico, foros, chats y comunidades virtuales, entre otros.
Herramientas de colaboración entre los participantes: las TIC se utilizan para llevar a cabo actividades y tareas cuyo abordaje y realización exigen las aportaciones de los participantes para ser culminadas con éxito.	Tecnológica	Utilizo herramientas tecnológicas complejas o especializadas para diseñar ambientes virtuales de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias en mis estudiantes para la colaboración y la conformación de comunidades y	Identifico y uso herramientas y aplicaciones que posibilitan el trabajo colaborativo y la participación de los estudiantes en redes y comunidades virtuales.

		redes de aprendizaje.	
	Pedagógica	Incentivo en mis estudiantes el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo apoyados por TIC.	Diseño actividades de trabajo colaborativo como la escritura de textos o de presentaciones en editores colaborativos <i>online</i> como Google Drive u Office web apps.
	Comunicativa	Participo activamente en redes y comunidades de práctica mediadas por TIC y facilito la participación de mis estudiantes en las mismas, de una forma pertinente y respetuosa.	Participo activamente en redes y comunidades de práctica mediadas por TIC y facilito la participación de mis estudiantes en las mismas, de una forma pertinente y respetuosa.
Medio para la cualificación profesional: este elemento no se refiere en la propuesta de Coll (2004); emerge a partir del análisis de los usos pedagógicos propuestos por tal autor y de los niveles de competencia propuestos por el MEN (2013). Se relaciona con el uso autónomo de las TIC para actualizar los aprendizajes y desarrollar nuevas habilidades atendiendo a las propias necesidades y a las condiciones del contexto. Además, se refiere acá la posibilidad de acompañar a otros docentes en la adquisición de conocimiento y el avance en las	Tecnológica	Identifico plataformas y herramientas tecnológicas que permiten mi formación continua de acuerdo con mis experiencias y necesidades de desarrollo profesional para la innovación educativa con TIC.	Utilizo las TIC para aprender por iniciativa personal y para actualizar los conocimientos y las prácticas propios de mi disciplina.
	Pedagógica	Identifico	Participo en

<p>competencias asociadas al uso pedagógico de las TIC.</p>		<p>problemáticas educativas en mi práctica docente y las oportunidades, las implicaciones y los riesgos del uso de las TIC para atenderlas.</p>	<p>procesos de formación <i>online</i> de acuerdo con las necesidades y oportunidades que presenta el campo educativo.</p>
	<p>Comunicativa</p>	<p>Dinamizo la formación de mis colegas y los apoyo para que integren las TIC en sus prácticas pedagógicas.</p>	<p>Apoyo a mis colegas en la integración de TIC al aula de clase e incentivo su formación docente en TIC.</p>
<p>Medio para la sistematización y el registro de experiencias pedagógicas: este elemento no se refiere en la propuesta de Coll (2004); emerge a partir del análisis de los usos pedagógicos propuestos por tal autor y de los niveles de competencia propuestos por el MEN (2013). Hace referencia a la utilización de las herramientas TIC como medios para el registro, el seguimiento y la sistematización de experiencias pedagógicas.</p>	<p>Tecnológica</p>	<p>Reconozco herramientas y aplicativos que permiten la sistematización y publicación de experiencias pedagógicas.</p>	<p>Reconozco herramientas y aplicaciones que permiten la sistematización y publicación de experiencias pedagógicas.</p>
	<p>Pedagógica</p>	<p>Evalúo los resultados obtenidos con la implementación de estrategias que hacen uso de las TIC y promuevo una cultura del seguimiento, la realimentación y el mejoramiento permanente.</p>	<p>Sistematizo los resultados de las experiencias pedagógicas en las que se usen las TIC como aporte a la construcción de conocimiento.</p>
	<p>Comunicativa</p>	<p>Sistematizo y hago seguimiento a experiencias</p>	<p>Publico, por medio de herramientas tecnológicas,</p>

		significativas de uso de TIC.	los resultados obtenidos en la práctica pedagógica.
--	--	-------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Coll (2004) y MEN (2013).

El caso de los docentes de básica secundaria y media que participaron en procesos de formación en TIC ofertados por la Secretaría de Educación de Medellín entre los años 2008 y 2015

La investigación es un estudio de caso en el que se analizó de manera profunda una unidad, es decir, un grupo de docentes reconocidos como entidad, con ciertas características delimitadas por el estudio, a los cuales se les aplicó un conjunto de instrumentos para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría.

De acuerdo con las características de la investigación y los objetivos propuestos, este estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo. El estudio es *ex post facto* de tipo correlacional múltiple, y en él se relacionaron las variables independientes “concepciones docentes sobre el uso de TIC en el aula”, “usos pedagógicos de las TIC” y “estilos de enseñanza frente a las cuales no se tuvo control”. Se esperó conocer cómo se comportaba cada variable en relación con las demás, estableciendo grados de correlación para definir perfiles diferenciados de docentes de educación básica secundaria y media de Medellín. Dicho perfil se consideró la variable dependiente.

Los docentes que fueron el sujeto de estudio trabajaban en básica secundaria y media de instituciones educativas oficiales o públicas del municipio de Medellín (comunidades 1 a 16) y participaron en procesos formativos ofertados por la Secretaría de Educación de la ciudad que fueron llevados a cabo por instituciones de educación superior y por empresas entre los años 2008 y 2015. Medellín se ha distinguido en los últimos años por impulsar procesos de innovación con TIC desde diferentes campos, como la educación, la economía y la salud, entre otros. En 2013, la ciudad ganó la distinción como “Ciudad innovadora” entregado en el marco del concurso City of the Year, organizado por *The Wall Street Journal* y Citigroup.

En este contexto, se han venido desplegando en la ciudad acciones para el afianzamiento de procesos de mejoramiento de la calidad educativa y la cualificación del maestro, por medio de la implementación de cursos diseñados en el marco de la propuesta del MEN (2013) para el desarrollo profesional docente en TIC, es decir, bajo el enfoque de competencias y enmarcado en las tendencias mundiales en el tema promovidas por la Unesco.

Es posible, entonces, identificar tres agrupaciones de cursos ofrecidos a los docentes de Medellín:

- Programas/cursos para el aprendizaje básico personal. Nivel explorador (MEN, 2013): lo configuran los cursos que proponen un primer acercamiento a las herramientas tecnológicas y ofrecen herramientas para un acercamiento personal a la amplia gama de posibilidades que ofrecen estos recursos.
- Programas/cursos para la integración pedagógica. Nivel integrador (MEN, 2013): brindan a los docentes estrategias, modelos y metodologías que pueden utilizar para integrar las TIC a sus clases. En este tipo de cursos se busca que los docentes encuentren una gran diversidad de formas con las que pueden mejorar sus ambientes de aula a partir del uso de TIC.
- Cursos en herramientas/aplicativos digitales y *software*. Formación instrumental (Díaz, s. f.): buscan capacitar a los docentes para el uso de herramientas y aplicativos específicos.

La muestra fue estadísticamente representativa y respondió a una selección en la que se consideraron las siguientes características o criterios de inclusión:

- Docentes que han pasado por procesos formativos relacionados con el uso y la apropiación de TIC entre 2008 y 2015.
- Docentes que laboran en los niveles de educación básica secundaria y media.
- Docentes que laboran en instituciones educativas oficiales del área urbana (comunas 1 a 16), de Medellín de diferentes estratos.
- Docentes que hacen parte de la planta docente de la Secretaría de Educación de Medellín (no en provisionalidad ni en periodo de

prueba).

—No se incluyen directivos docentes.

A partir de la información de planta docente del municipio de Medellín, se estimó que el número total de docentes que cumplía con los criterios de inclusión (a corte del 31 de enero del 2016) era de 1.825.

Las técnicas e instrumentos para la recolección de información fueron:

—Escala Likert (para docentes y estudiantes): cuestionario retomado de Rendón (2010a) para determinar el estilo de enseñanza predominante en los docentes sujeto de estudio, adaptado de acuerdo con el nivel en el que los docentes se desempeñan (educación básica y media).

—Encuesta tipo escala Likert: el cuestionario se construye a partir de preguntas cerradas que se diseñan a partir de la propuesta de Coll (2004) y los criterios de desempeño TIC propuestos por el MEN (2013).

Dado que el universo poblacional y su consecuente muestra fueron definidos en uno de sus criterios por haber participado en procesos de formación en uso de TIC ofrecidos por la Secretaría de Educación de Medellín, a los docentes se les indagó por su participación en estos cursos o programas. Al respecto, se pudo establecer que de un conjunto de 29 programas/cursos ofrecidos, tan solo 3 presentaron una asistencia superior al 40% por parte de los docentes. En promedio, cada docente ha participado en 5,3 de los 29 cursos/programas de formación indagados, es decir, lo han hecho en el 18,4% de estos.

Los docentes se clasificaron en los tres niveles considerados de acuerdo con el tipo de formación que recibieron mayoritariamente. Al respecto, se encontró que un 49% de los maestros mostraron una mayor proporción de cursos de formación de nivel explorador, un 43% contaron con formación del nivel integrador y un 9,6% con formación mayoritaria del nivel instrumental.

Para el instrumento que medía los usos de TIC en el aula, se contó con 71 ítems distribuidos en 3 secciones: la primera con ítems de respuesta única dicotómica (sí-no), la segunda con ítems de respuesta múltiple, y finalmente un bloque de preguntas en escala de 5 niveles que se establecieron con esta calificación: siempre (5), muchas veces (4), algunas veces (3), pocas veces (2) y nunca (1). Por medio de las preguntas del último bloque y la calificación descrita, los docentes fueron categorizados de acuerdo con los usos de TIC en el aula asociados a las tres competencias propuestas en el estudio: usos de TIC asociados a las competencias tecnológica, pedagógica y comunicativa (MEN, 2013).

Como resultados relevantes, se encontró que, en promedio, los docentes obtuvieron mejores puntajes en los usos asociados a la competencia comunicativa, seguidos de los usos asociados a la competencia tecnológica y luego de los usos asociados a la competencia pedagógica. En general, los docentes tienden a usar las TIC en sus clases, principalmente, como medio de comunicación para expresarse, establecer contacto y relacionarse desde la virtualidad a partir de diferentes maneras de interacción (usos asociados a la competencia comunicativa —MEN, 2013—). En segundo lugar, usan las TIC para seleccionar e implementar en el aula diversidad de recursos y herramientas desde su pertinencia y confiabilidad (usos asociados a la competencia tecnológica —MEN, 2013—). Y, en menor medida, usan las TIC para dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje conscientes de las posibilidades y restricciones del uso de dichas herramientas, tanto para la formación de estudiantes como para la cualificación propia (usos asociados a la competencia pedagógica —MEN, 2013—).

Los docentes de la muestra fueron indagados por el uso de cinco dispositivos específicos en sus actividades pedagógicas y personales y por la frecuencia de uso de estos. De acuerdo con dicha indagación, se pudo identificar que los dispositivos de uso pedagógico más frecuente son los computadores portátiles, seguidos de los computadores de escritorio y los teléfonos inteligentes. Por su parte, en los usos exclusivamente personales son proporcionalmente más importantes los teléfonos inteligentes y las tabletas.

El instrumento de estilos de enseñanza contó con 60 ítems de única respuesta en una escala de 5 niveles. Cada uno de ellos estuvo orientado a un estilo de enseñanza, ya fuera magistral, mediacional o tutorial. En materia de estilos de enseñanza, se evidencia que el grupo de docentes en la muestra se inclinó hacia el estilo mediacional, en un 93,3%. Tal estilo tiene como fundamento la relación entre iguales como base del aprendizaje y privilegia la motivación y la capacidad cognitiva de los estudiantes. Así, los estudiantes deben hacerse responsables de su aprendizaje, pero a partir de la orientación del docente, quien contextualiza la información. Se promueve la capacidad creativa y el análisis de los fenómenos desde diversas perspectivas y el docente adopta el rol de facilitador para promover el desarrollo de habilidades de pensamiento relacionadas con la imaginación, la reflexión y la creatividad.

Una menor proporción de docentes, el 5,8%, se inclinó por el estilo de enseñanza tutorial, en que el estudiante es quien se hace responsable de su propio proceso de aprendizaje y se privilegia el autoaprendizaje y la autorreflexión como base para la construcción de conocimientos.

El instrumento diseñado para estudiantes fue aplicado a 607 de ellos, todos relacionados directamente con algún docente que hizo parte de la muestra y diligenció el instrumento. Las edades de los estudiantes del estudio estuvieron, en su mayoría, en el rango entre 14 y 15 años (68%), mientras que solo el 31% se clasificó por debajo de los 13 años.

Para el caso de los estilos de enseñanza, en los estudiantes se presentó una similitud en la tendencia general comparada con los docentes: el puntaje más alto fue para el estilo mediacional. Sin embargo, el segundo puntaje más alto fue el magistral (a diferencia de los docentes, para quienes en segundo lugar se destacó el estilo de enseñanza tutorial); el más bajo fue el tutorial.

Entre los estudiantes, los usos de TIC asociados a la competencia tecnológica son los de mayor puntaje, a diferencia de los docentes, para quienes los usos estaban más cercanos a la competencia comunicativa. El segundo puntaje más alto se da en los usos

asociados a la competencia pedagógica y finalmente el puntaje más bajo es para los usos asociados a la competencia comunicativa.

En cuanto a los usos de TIC en el aula autopercebidos por los docentes, los resultados generales dejaron ver que la competencia comunicativa es aquella a la que estos apuntan en su mayoría. En segundo lugar, los docentes ubicaron los usos relacionados con la competencia tecnológica y, por último, los vinculados con la competencia pedagógica. Sin embargo, a diferencia de los docentes, en los usos de TIC en el aula percibidos por los estudiantes las puntuaciones más altas fueron para la competencia tecnológica, en segundo lugar para la pedagógica y en tercer lugar para la comunicativa.

Los usos asociados a la competencia comunicativa (tendencia general de los docentes en estudio) encuentran su fundamento en las posibilidades que ofrecen estas herramientas para el desarrollo de actividades por medio de la instrucción, el reconocimiento de recursos como el correo electrónico y las redes sociales, la posibilidad de compartir información en diferentes formatos y de manera rápida, la oportunidad de construir contenidos para apoyar la labor docente, etc. Esto es contrario a lo que plantean Bedoya, Cano y Posada (2012) respecto al uso de dispositivos móviles, cuando afirman que los docentes analizados en su estudio conciben tales dispositivos como distractores y obstaculizadores del proceso formativo pese a las grandes ventajas que estos pueden representar para la educación.

En consonancia con lo anterior, puede hablarse de una apropiación de las TIC a partir de los usos asociados a la competencia comunicativa generalizados que los docentes les han dado a dichas herramientas y que se configuraron como resultados de este estudio (se debe tener en cuenta que la apropiación se refiere a la manera en que los seres humanos poseen un cierto objeto o artefacto para poder darle uso).

Es de mencionar, además, que de acuerdo con Pronovost (1955) (citado en Álvarez y Giraldo, 2009), existen dos tipos básicos de uso: los usos estructurados y los usos en vía de formación. De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede decir que los usos de TIC en el

aula relacionados con la competencia comunicativa tienen sentido entre los docentes de Medellín que han participado en procesos de formación en TIC (que pueden considerarse como estructurados).

En cuanto al estilo de enseñanza, la inmensa mayoría de los docentes se autopercibió con un estilo de enseñanza mediacional, un pequeño porcentaje se autopercibió con el estilo de enseñanza tutorial y una mínima parte se autopercibió con una tendencia magistral. Sin embargo, en el estilo de enseñanza percibido por los estudiantes se presentó una diferencia significativa, pues, aunque para estos la tendencia general es hacia el estilo de enseñanza mediacional, en segundo lugar se encuentra el estilo de enseñanza magistral y, por último, el tutorial.

Llama la atención la tendencia general en el estilo de enseñanza hacia el mediacional. Ello puede responder a las posibilidades que las herramientas TIC han ofrecido a los docentes para mejorar la motivación de los estudiantes, acceder a grandes volúmenes de información, elaborar sus propios contenidos, etc., lo que permite el desarrollo de habilidades propias del uso de TIC que han hecho posible el paso de los docentes de un estilo magistral a uno mediacional.

Cabe anotar, además, que los datos indican que a mayores niveles de formación en TIC mayor tendencia al estilo mediacional habrá, lo que soporta la idea de que los procesos de formación en TIC de la ciudad han jalonado la transformación de los estilos de enseñanza de los docentes. En concordancia con lo anterior, y tal como lo plantean Renes *et al.* (2013), los estilos de enseñanza están influenciados por la experiencia académica y profesional, lo que hace pensar que puedan estar determinados por los usos que les dan los docentes a las tecnologías y por las concepciones que ellos tienen de las mismas.

Además, frente a los estilos de enseñanza, contrario a lo que plantean Almerich, Suárez, Belloch y Bo (2011) cuando expresan que la formación en tecnologías no garantiza que los docentes se apropien con seguridad de los recursos y conceptos que exploran en dichos programas, se observó en Medellín que la formación docente en TIC ha hecho posible el paso de un estilo de enseñanza que se presume muy magistral a un estilo de enseñanza mediacional.

Finalmente, en cuanto a los factores que inciden en la configuración de los estilos de enseñanza, la formación en TIC cobra un papel fundamental, pues ha permitido una reflexión pedagógica profunda por parte de los docentes, que los lleva a reconocer y usar las TIC en el marco de sus contextos, de las políticas educativas vigentes y de las demandas de un mundo interconectado por medio de la tecnología. El docente está ahora en contacto permanente con nuevas herramientas y aplicativos por la vía de lo que llega a las instituciones (dotación tecnológica), de la formación, de compañeros colegas y de los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de las TIC y sus características particulares.

Los procesos de formación en TIC de la ciudad han marcado formas particulares de enseñar con tales tecnologías: se conjuga el conocimiento sobre estas herramientas, la reflexión frente a las posibilidades educativas que ofrecen, los momentos en que pueden ser usadas durante el acto pedagógico y las particularidades que los contextos educativos presentan para usar estos recursos de una forma y en una frecuencia determinada.

De acuerdo, pues, con los datos recogidos y con los análisis realizados, el uso de las TIC está incidiendo en la forma como el docente autopercibe su estilo de enseñanza (que también ha cambiado). En consecuencia, de acuerdo con la relativa permanencia de las dimensiones del estilo de enseñanza (personalidad, procesamiento y estrategias), la dimensión del estilo de enseñanza relativa a la personalidad puede asociarse a las concepciones sobre el uso educativo de las TIC, porque soporta la dimensión más permanente y difícil de cambiar; la dimensión de procesamiento puede asociarse al estilo de enseñanza en sí mismo, que es relativamente permanente; y la dimensión relativa a las estrategias, que pueden cambiar más fácilmente, puede asociarse a los usos de TIC en el aula.

Referencias bibliográficas

Almerich, G.; Suárez, J.; Belloch, C. y Bo, R. (2011). "Las necesidades formativas del docente en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad". *Relieve*, vol. 17, núm. 2. [En

- línea:] http://www.uv.es/relieve/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm.
- Álvarez, G. y Giraldo, M. (2009). *Una propuesta para entender los conceptos de uso y apropiación (Working Paper num. 2705)*. [En línea:] <http://eav.upb.edu.co/eavinfo/>.
- Bedoya, S.; Cano, J. y Posada, M. (2012). *Concepciones y usos de dispositivos móviles en maestros y estudiantes de 8.º y 9.º del colegio de la UPB y del Colegio Campestre La Colina, de la ciudad de Medellín*. Tesis de maestría. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Camargo, A. (2010). “Una mirada integral al estilo de enseñanza”. *Revista actualidades Pedagógicas*. [En línea:] <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/878/786>.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). “Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza. Rollos nacionales”. *Nodos y nudos*, vol. 3, núm. 29. [En línea:] <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/904>.
- Cardona, O.; Chaverra, C. y Restrepo, O. (2016). *Caracterización de los estilos de enseñanza que presentan los docentes en relación con los usos de las TIC en el aula*. Tesis para aspirar al título de magíster en Educación. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Castro, J. y Chirino, E. (2011). “Teachers’ opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching”. *Computers & Education*, vol. 56, núm. 3, pp. 911-915. [En línea:] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S036013151000326X>.
- Coll, C. (2004). “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista”. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 25, pp. 1-24. [En línea:] <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). “Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de docentes y estudiantes”. *Anuario de Psicología*, vol. 38, núm. 3, pp. 377-400. [En línea:] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017407003>.
- Díaz, F. (s. f.). *Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes*. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. [En línea:] <http://www.oei.es/historico/metas2021/expertos02.htm>.
- Fainholc, B.; Nervi, H.; Romero, R. y Halal, C. (2013). “La formación del docente y el uso pedagógico de las TIC”. *RED, Revista de Educación a Distancia*, núm. 38. [En línea:] <http://www.um.es/ead/red/38/fainholc.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Colección Sistema Nacional de Innovación Educativa con uso de TIC. [En línea:] http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_TIC.pdf.
- Puchmüller, A. y Puebla, M. (2014). “TIC en educación superior: usos e implicancias en dos carreras de instituciones argentinas”. *Encuentros*, núm. 2, pp. 11-23. [En línea:]

http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/encuentros/volumen-12-no-2/articulo01.pdf.

Prendes, M. y Gutiérrez, I. (2013). “Competencias tecnológicas del docente en las universidades españolas”. *Revista de Educación*, núm. 361. [En línea:] http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_140.pdf.

Rendón, A. (2010a). “Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación)”. *Revista Unipluriversidad*, vol. 10, núm. 1. [En línea:] <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/7198/6651>.

____ (2010b). “Una descripción de los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia”. *Revista Unipluriversidad*, vol. 10, núm. 2. [En línea:] <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/7907/7422>.

____ (2012). “Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza”. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 64, pp. 175-195. [En línea:] <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08>.

Renes, P. *et al.* (2013). “Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico”. *Revista Estilos de Aprendizaje*, vol. 6, núm. 11, pp. 4-18. [En línea:] <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/180/141>.

Unesco (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. [En línea:] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>.

Este capítulo se deriva de la investigación “Perfiles de docentes de acuerdo con sus concepciones sobre el uso de TIC en el aula, usos pedagógicos de TIC y estilos de enseñanza. Estudio de caso de docentes de educación básica y media de Medellín que han participado en procesos de formación sobre uso de TIC el aula”. Esta investigación se desarrolló en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, línea “Aprendizaje y Cognición” adscrita al grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición.