

1-1-2008

## **Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia**

Manuela Gómez Hurtado  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Nestor Raúl Polanía González  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia)

---

### **Citación recomendada**

Gómez Hurtado, M., & Polanía González, N. R. (2008). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/554](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/554)

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

**ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS PEDAGÓGICOS:  
Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera  
de la Universidad Piloto de Colombia**

**MANUELA GÓMEZ HURTADO**

**NÉSTOR RAÚL POLANÍA GONZÁLEZ**

**Director  
Fidel Antonio Cárdenas.**

**Facultad de Ciencias de la Educación  
División de Formación Avanzada  
Maestría en Docencia  
Universidad de La Salle  
BOGOTÁ  
2008**

**ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS PEDAGÓGICOS:  
Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera  
de la Universidad Piloto de Colombia**

**MANUELA GÓMEZ HURTADO**

**NÉSTOR RAÚL POLANÍA GONZÁLEZ**

**Facultad de Ciencias de la Educación  
División de Formación Avanzada  
Maestría en Docencia  
Universidad de La Salle  
BOGOTÁ  
2008**

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

Bogotá, Abril 24 de 2.008

## **Agradecimientos**

Los Autores expresan su agradecimiento a todos los profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia quienes con su ayuda nos permitieron desarrollar esta investigación y en especial a la Decana Dra. Elisa Piedrahita Castillo por su apoyo y por el interés académico en esta propuesta.

A la Universidad de La Salle por permitirnos conocer y entender las nuevas miradas en el mundo de la docencia, en especial al Dr. Fernando Vásquez.

## **Dedicatoria**

A todos nuestros maestros  
A todos aquellos que amamos

Néstor y Manuela.

## CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>RESUMEN</b> .....	12
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	14
<b>2. JUSTIFICACIÓN Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	16
<b>4. MARCO CONCEPTUAL</b> .....	21
4.1. Estilo y Estilos de Enseñanza.....	21
4.1.1. El Estilo.....	21
4.1.2. Estilos de Enseñanza .....	24
4.2. Modelo y Modelos Pedagógicos.....	34
4.2.1. Modelo.....	34
4.2.2. Modelo Pedagógico .....	40
4.2.2.1. El Modelo Pedagógico Tradicional.....	51
4.2.2.2. El Modelo Pedagógico Conductista.....	55
4.2.2.3. El Modelo Pedagógico Romántico .....	59
4.2.2.4. El Modelo Pedagógico Cognitivo .....	63
4.2.2.5. El Modelo Pedagógico Social.....	66
<b>5. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	72
<b>6. OBJETIVOS</b> .....	74
<b>7. METODOLOGIA</b> .....	75
7.1. Diseño de la Investigación.....	75
<b>8. RESULTADOS Y ANÁLISIS</b> .....	79
8.1. Fases del tratamiento de los datos .....	82
8.1.1. Fase 1: Análisis de los resultados referidos a la identificación del estilo de cada uno de los profesores objeto de estudio. ....	82
8.1.2. Fase 2: Relación de los Estilos de Enseñanza de cada docente, con los Modelos Pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa. ....	121
<b>9. CONCLUSIONES</b> .....	123
<b>10. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	127
<b>11. INFOGRAFIA</b> .....	130

## LISTA DE TABLAS

	<b>Página</b>
<b>Tabla 1:</b> Progresión de los estilos de enseñanza. ....	33
<b>Tabla 2:</b> Características e indicadores del Modelo Pedagógico Tradicional.....	55
<b>Tabla 3:</b> Características e indicadores del Modelo Pedagógico Conductista .....	59
<b>Tabla 4:</b> Características e indicadores del Modelo Pedagógico Romántico.....	62
<b>Tabla 5:</b> Características e indicadores del Modelo Pedagógico Cognitivo. ....	65
<b>Tabla 6:</b> Características e indicadores del Modelo Pedagógico Social. ....	71
<b>Tabla 7:</b> Criterios utilizados en términos de Modelos de Enseñanza e indicadores de los mismos para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos. ....	79
<b>Tabla 8:</b> Atributos identificados para cada una de las características, según cada modelo del estudio .....	81
<b>Tabla 9:</b> Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	85
<b>Tabla 11:</b> Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar de acuerdo .....	86
<b>Tabla 12:</b> Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar de en desacuerdo.....	86
<b>Tabla 13:</b> Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	86
<b>Tabla 14:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	87
<b>Tabla 15:</b> Favorabilidad en grado 5 del docente 1, por característica y modelo pedagógico.....	87
<b>Tabla 16:</b> Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	89
<b>Tabla 17:</b> Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	89
<b>Tabla 18:</b> Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar de acuerdo .....	89
<b>Tabla 19:</b> Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar en desacuerdo.....	89
<b>Tabla 20:</b> Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	90
<b>Tabla 21:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert .....	90
<b>Tabla 22:</b> Favorabilidad en grado 3 del docente 2 por característica y modelo pedagógico.....	90
<b>Tabla 23:</b> Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	92
<b>Tabla 24:</b> Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	92
<b>Tabla 25:</b> Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar de acuerdo .....	92
<b>Tabla 26:</b> Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar en desacuerdo.....	93
<b>Tabla 27:</b> Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar totalmente en desacuerdo .....	93
<b>Tabla 28:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	93
<b>Tabla 29:</b> Favorabilidad en grado 3 del docente por característica y modelo pedagógico.....	94



<b>Tabla 30:</b> Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	95
<b>Tabla 31:</b> Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	96
<b>Tabla 32:</b> Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar de acuerdo ....	96
<b>Tabla 33:</b> Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar en desacuerdo.....	96
<b>Tabla 35:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	97
<b>Tabla 36:</b> Favorabilidad en grado 3 del docente por característica y por pedagógico.....	97
<b>Tabla 37:</b> Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	99
<b>Tabla 38:</b> Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	99
<b>Tabla 39:</b> Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar de acuerdo ....	99
<b>Tabla 40:</b> Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar en desacuerdo.....	99
<b>Tabla 42:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	100
<b>Tabla 43:</b> Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico. .	100
Fuente: Autores .....	100
<b>Tabla 44:</b> Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	102
<b>Tabla 45:</b> Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	102
<b>Tabla 47:</b> Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar en desacuerdo.....	103
<b>Tabla 48:</b> Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar en desacuerdo.....	103
<b>Tabla 49:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	104
<b>Tabla 50:</b> Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico. .	104
<b>Tabla 51:</b> Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	105
<b>Tabla 52:</b> Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	106
<b>Tabla 53:</b> Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar de acuerdo....	106
<b>Tabla 54:</b> Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar en desacuerdo.....	106
<b>Tabla 55:</b> Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar totalmente en desacuerdo .....	106
<b>Tabla 56:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	107
<b>Tabla 58:</b> Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	109
<b>Tabla 59:</b> Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	109
<b>Tabla 60:</b> Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar de acuerdo ...	109
<b>Tabla 61:</b> Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar en desacuerdo.....	109
<b>Tabla 62:</b> Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar totalmente en desacuerdo .....	110
<b>Tabla 63:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	110

<b>Tabla 65:</b> Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	112
<b>Tabla 66:</b> Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	112
<b>Tabla 67:</b> Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar de acuerdo ...	112
<b>Tabla 68:</b> Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar en desacuerdo.....	112
<b>Tabla 69:</b> Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar totalmente en desacuerdo .....	113
<b>Tabla 70:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	113
<b>Tabla 71:</b> Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico. .	113
<b>Tabla 72:</b> Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	115
<b>Tabla 73:</b> Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	115
<b>Tabla 74:</b> Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar de acuerdo .	115
<b>Tabla 75:</b> Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar en desacuerdo.....	115
<b>Tabla 76:</b> Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar totalmente en desacuerdo .....	116
<b>Tabla 77:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	116
<b>Tabla 78:</b> Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico. .	116
<b>Tabla 79:</b> Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar totalmente de acuerdo. ....	118
<b>Tabla 80:</b> Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar medianamente de acuerdo. ....	118
<b>Tabla 81:</b> Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar de acuerdo .	118
<b>Tabla 82:</b> Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar en desacuerdo.....	119
<b>Tabla 83:</b> Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar totalmente en desacuerdo .....	119
<b>Tabla 84:</b> Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.....	119
<b>Tabla 85:</b> Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico. .	120
<b>Tabla 86:</b> Resumen los rasgos más característicos del estilo de cada uno de los docentes del grupo estudiado .....	122

## LISTA DE FIGURAS

	<b>Página</b>
<b>Gráfico 1.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 1 .....	87
<b>Gráfico 2.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 2.....	91
<b>Gráfico 4.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 4.....	98
<b>Gráfico 5.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 5.....	101
<b>Gráfico 6.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 6.....	104
<b>Gráfico 7.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 7.....	107
<b>Gráfico 8.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 8.....	111
<b>Gráfico 9.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 9.....	114
<b>Gráfico 10.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 10.....	117
<b>Gráfico 11.</b> Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 11 .....	120

## LISTA DE ANEXOS

**Anexo 1:** Encuesta a profesores

**Anexo 2:** Guía de Observación

## RESUMEN

La investigación denominada “Estilos de enseñanza y Modelos Pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia”, busca responder, al menos en parte, a un problema específico identificado por la Universidad en este programa: la falta de una preparación formal en el campo de la enseñanza de sus docentes. Los resultados de esta investigación pretenden adelantar un primer paso en esta tarea de cualificación de los profesores del Programa.

Por eso se pretendió identificar los estilos de enseñanza construidos por los docentes del área financiera en el programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia y relacionarlos con los cinco modelos pedagógicos propuestos por Flórez Ochoa: el Tradicional, el Conductista, el Romántico, el Cognitivo y el Crítico - Social.

Para su desarrollo se recurrió a una metodología de tipo correlacional. El análisis de la Información fue de carácter multivariado de correspondencias múltiples, lo que permitió reunir información de carácter cualitativo e identificar variables y características asociadas a un fenómeno particular: el estilo de enseñanza, en este caso de un grupo de trece docentes del área financiera del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia.

Para la obtención de la información se diseñaron dos instrumentos de recolección de información: una guía de observación de las clases de cada profesor y una encuesta personal.

Como producto final, se logró describir con relativa precisión el estilo –como práctica personal- de cada docente, y vincularlo a un modelo –como construcción mental- de los presentados por Flórez Ochoa, manera que se pudiera mostrar a los responsables de la formación permanente de los profesores de la Universidad Piloto

de Colombia, una descripción de las características personales y de las tendencias institucionales en cuanto se refiere a las prácticas de sus docentes, sus riquezas y sus limitaciones, como un aporte para el diseño de programas de formación avanzada que favorezcan la mejor preparación y desempeño de los docentes vinculados al Programa de Ingeniería Financiera.

## 1. INTRODUCCIÓN

En desarrollo de la presente investigación se consideró pertinente abordar como tema de estudio la identificación de los estilos de enseñanza construidos por los docentes del área financiera en el programa de ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Esta investigación se articuló al proyecto investigativo que adelanta la Universidad de La Salle de Bogotá en el campo de los problemas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

El punto de partida de esta investigación se situó en la necesidad de definir cuáles son los estilos de enseñanza construidos por el grupo de profesores seleccionados como unidad de observación, toda vez que está conformado por profesionales altamente calificados en las áreas económica y financiera, pero con una limitada, o incluso inexistente formación en el campo de la docencia (Gómez, 2006).

Se consideró pertinente centrar la perspectiva del presente estudio en torno a ¿Cuáles son los estilos de enseñanza construidos por los docentes del área financiera del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, y cómo se relacionan con los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa ?

Pregunta que derivó el objetivo general de esta investigación el cual es Determinar el grado de relación que existe entre los estilos de enseñanza construidos por los docentes del área financiera del programa de ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia y los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Florez Ochoa.

En este sentido, adquirió una importancia capital identificar los estilos de enseñanza que han ido construyendo los docentes de las diferentes áreas en su práctica como docentes universitarios en cuanto hace referencia a qué enseñan, cómo lo enseñan, cómo son sus relaciones con los estudiantes dentro del aula y cómo los evalúan, en

concordancia con el objeto propio de un modelo pedagógico, es decir, la concepción de hombre, cultura y educación que han ido construyendo a partir de su ejercicio docente.

La presente investigación reviste un especial interés porque le permite a las directivas del Programa y de la Universidad fortalecer sus estrategias de desarrollo docente de cara a la elaboración de herramientas de cualificación pedagógica que les permitan complementar la formación de sus profesores.

En la primera parte, se presenta la justificación y alcance de la investigación y los antecedentes.

En la segunda parte se describen los modelos pedagógicos Tradicional, Conductista, Romántico, Cognitivo y Social y se precisan tópicos relacionados con el tema, tales como los conceptos de modelo y estilo en su sentido más amplio, para terminar especificándolos de manera particular en el campo de las relaciones educativas.

En una tercera parte se presenta el problema de investigación, los objetivos y la metodología utilizada para desarrollar la investigación, que se ejecutó en tres etapas: de preparación, de ejecución y de análisis e interpretación de los resultados.

Finalmente, en una cuarta parte se presentan los resultados y el análisis de la investigación, en dos fases, correspondientes al análisis de los resultados referidos a la identificación del estilo de cada uno de los profesores objeto de estudio y a la relación de los estilos de enseñanza de cada docente, con los modelos pedagógicos propuestos por Florez Ochoa.



## 2. JUSTIFICACIÓN Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación denominada “Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos: Un estudio con profesores del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia” reviste una particular importancia porque le permite a las directivas del Programa y de la Universidad fortalecer sus estrategias de desarrollo docente de cara a la elaboración de herramientas de cualificación pedagógica que les permitan complementar la formación de sus profesores.

Resulta pertinente para el Programa de Ingeniería Financiera caracterizar los estilos de enseñanza construidos por sus docentes, ya que con esta caracterización se pueden generar estrategias de capacitación que vinculen la formación técnica como objeto de aprendizaje en el campo financiero, y la formación docente como condición necesaria en el ámbito académico que la sustenta.

De igual forma la investigación es relevante por otras razones, entre las que se pueden citar estudios previos realizados por la Universidad Piloto de Colombia, como la sistematización de experiencias pedagógicas y didácticas en el Programa de Ingeniería Financiera y la sistematización de protocolos de clase, en los que se determinó que los profesores consideran como su principal dificultad en el ejercicio de la docencia la falta de una preparación formal en el campo pedagógico; la presente investigación permitirá a las directivas detectar los aciertos y falencias de sus profesores en este ejercicio, lo que redundará en que ambos, docentes y administrativos, aúnen esfuerzos para el mejoramiento de la práctica docente al interior del Programa de Ingeniería Financiera.

Por otra parte, el desarrollo de esta investigación aportó una base sólida para la definición del perfil específico requerido por la Universidad para los docentes que se vinculan al Programa de Ingeniería Financiera, lo que resulta de mucha utilidad para definir el plan de formación para docentes de la Universidad Piloto de Colombia. Se

espera que en el futuro, los resultados de esta investigación, al igual que sus posteriores desarrollos, puedan ser replicados con toda la comunidad académica de la Universidad y, posiblemente, en otras instituciones de educación superior.

Es importante destacar su utilidad como herramienta para caracterizar los Modelos Pedagógicos utilizados en la educación superior, un campo poco explorado de acuerdo con los antecedentes de la investigación, lo que permite suponer que el buen desempeño profesional en una disciplina técnica no es suficiente para garantizar su enseñanza eficiente a los estudiantes.

Cabe anotar que el diseño de las herramientas para identificación de estilos de enseñanza es un aporte que puede resultar novedoso, dado que el sustento que se encuentra en la literatura con relación a este tema es únicamente de orden teórico, y definir el instrumento de caracterización permite una metodología real y aplicable en el contexto de la educación superior.

Finalmente, esta investigación aporta elementos relevantes al debate y la actual reflexión sobre el quehacer docente, porque destaca la importancia de crear mecanismos de formación permanente reconociendo lo imprescindible de su función al interior de las instituciones académicas y su invaluable papel en la generación de una cultura investigativa de calidad.

Para la definición de los objetivos de esta investigación es pertinente precisar su alcance: por una parte, pretende subsanar el vacío experimental y/o procedimental de la propuesta de Flórez Ochoa, identificando indicadores que permitan tipificar los estilos de los profesores en el contexto específico de la Universidad. Y por otra, establecer una relación entre la definición de los distintos modelos pedagógicos presentados por Flórez Ochoa y los estilos de enseñanza de los profesores objeto del presente estudio.

El desarrollo de la presente investigación nació del interés de los autores por profundizar en los modelos pedagógicos y los estilos de enseñanza en la educación superior, como consecuencia de varios años de ejercicio de la docencia universitaria. Igualmente resulta interesante la investigación de campo, por cuanto la literatura existente sobre el tema se ha centrado casi exclusivamente en la descripción teórica de este fenómeno en la educación. Gracias a la oportunidad que brinda el Programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle en la línea de investigación sobre dificultades en el aprendizaje, y al apoyo permanente del Doctor Fidel Antonio Cárdenas Salgado, director de la presente investigación, esta investigación pudo llevarse a feliz término y logró cumplir con los objetivos que se propuso desde los inicios de su diseño.

El alcance de la investigación pretendió identificar los estilos de enseñanza de los docentes del Programa de Ingeniería Financiera y relacionarlos con los modelos pedagógicos propuestos por Flórez Ochoa, a saber, el modelo tradicional, el conductista, el romántico, el cognitivo y el social.

Ahora bien, en su desarrollo se identificaron algunas limitaciones, entre las cuales fue pertinente anotar la complejidad que puede presentarse al pretender establecer las múltiples relaciones entre modelos pedagógicos y estilos de enseñanza en un grupo particular de docentes, en este caso del área financiera en el campo de la educación superior.

Finalmente, desde el planteamiento teórico hecho por Flórez Ochoa, es pertinente anotar la necesidad de hacer abstracciones de los modelos enunciados para poder definir los indicadores del estudio por parte de los autores.

### 3. ANTECEDENTES

Es pertinente en este punto hacer mención de los aportes que ofrecieron los autores Joyce y Weill (1985) sobre Modelos de enseñanza, quienes señalan que una buena enseñanza consiste en que el maestro posea un amplio repertorio de técnicas (metodologías) que utilizará en forma flexible, en respuesta a las necesidades de los estudiantes y las exigencias de la disciplina en cuestión. Concluyen afirmando que no existe una única forma ideal que se ajuste a todas las materias, que hay tantas formas o métodos como sea la intencionalidad de la enseñanza, y que una buena enseñanza debe analizarse en el acto de enseñar, es decir, a partir de lo que el maestro hace para producir el aprendizaje.

Bennett (1979) realiza un estudio sobre estilos de enseñanza y progreso de los alumnos, en el que después de analizar los diversos estudios previos sobre estilos de enseñanza, llega a la conclusión de que las tipologías elaboradas hasta el momento eran parciales, ambiguas, dicotómicas, e ignoraban la existencia de múltiples estilos intermedios para, finalmente, describir hasta doce estilos diferentes de enseñar.

También resulta fundamental señalar los estudios sobre el tema de la identificación de estilos de enseñanza y modelos pedagógicos en educación adelantados por Flórez Ochoa desde 1997 para la Universidad de Antioquia, y que serán el eje central sobre el cual se desarrollará la presente investigación.

Castro y Pinto (1999) desarrollaron en la Universidad del Tolima un trabajo descriptivo titulado “Los Modelos Pedagógicos”, elaborado a partir de algunos de los trabajos previos de Flórez Ochoa, en el que presentan la fundamentación teórica de algunos modelos pedagógicos y analizan los cinco modelos: tradicional, conductista, romántico, cognitivo y social, presentando la obra y pensamiento de sus principales exponentes.

En los últimos años ha sido significativo el aporte hecho por los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, División de Formación Avanzada, interesados en profundizar en tópicos relacionados con los modelos pedagógicos y los estilos de enseñanza.

En este punto es preciso señalar que el interés específico de los autores en la presente investigación, es proponer a partir de los trabajos de Flórez Ochoa, unos indicadores que le permitan a la comunidad académica tener una herramienta de identificación de estilos de enseñanza al interior de las instituciones de educación superior.

## 4. MARCO CONCEPTUAL

### 4.1. Estilo y Estilos de Enseñanza

#### 4.1.1. El Estilo

Se podría entender el estilo como un modo de expresión básico y distintivo. Cuando se hace referencia a él, se habla de una calidad o forma característica, una manera de expresarse. Shapiro (1973) lo define como "la forma constante y, en ocasiones, los elementos y las expresiones constantes, que se encuentran en el arte de una persona o un grupo". Según Shapiro (1973) un estilo hace tránsito hacia otro solamente cuando resulta inadecuado a los nuevos artistas, porque han cambiado también las circunstancias vitales e históricas. Sólo así se puede explicar por qué ocurre el cambio en el momento en que ocurre, y por qué la división de los estilos, tanto en literatura como en arte, corresponde a divisiones en la historia de la sociedad.

El diccionario RAE define el estilo (Del lat. *stilus*, y este del gr. *στῖλος*) con varias acepciones: La primera, como el punzón con el cual escribían los antiguos en tablas enceradas. También como modo, manera, forma de comportamiento, uso, práctica, costumbre, moda. Otras acepciones son: Manera de escribir o de hablar peculiar de un escritor o de un orador, carácter propio que da a sus obras un artista plástico o un músico, o conjunto de características que individualizan la tendencia artística de una época.

En un escenario de mercado actual, los estilos ayudan a la identificación de las marcas, provocan asociaciones intelectuales y afectivas, diferencian productos y servicios estableciendo relaciones de afinidad. Los estilos ayudan a distinguir variedades dentro de las líneas de productos y su identificación permite la

combinación de estrategias de mercadeo dirigidas a diferentes segmentos de mercado.

Pero el escenario en que se ha desarrollado de manera más rigurosa el concepto de estilo, es en el del arte, especialmente en la arquitectura. En griego, idioma en el que parece tener su origen primigenio, estilo significaba columna, y como ésta era el elemento más singular y personalizado de la arquitectura, cabe decir que la palabra estilo -en su origen-, significaría el modo especial de hacer arquitectura. En arte se trata de un concepto fundamental; sin él se carecería de los elementos que distinguen a todas las creaciones de una misma época y del sentido de la evolución de las formas.

Sin embargo, las denominaciones actuales de estilo surgieron de modo lento. Aunque en el siglo XVI se habla de manera poco concreta de estilos, no se aplican definitivamente a las artes plásticas en general hasta los estudios que efectúa Winckelmann (2000) sobre el arte griego, y de un ulterior análisis de Herder (1961) sobre el arte gótico.

La idea de que en cada época, una serie de rasgos comunes de tipo artístico pueden encontrarse en muy diversas manifestaciones, es la base de la famosa obra de Wölfflin (1961), esta tesis otorga a cada estilo una morfología, una serie de rasgos formales comunes, pero deja sin explicar su proceso de evolución y desintegración. Podría intentarse un acercamiento a la comprensión de esta dinámica revisando el concepto de estilo con criterios biológicos o psicológicos: la forma artística de una cultura nacería, encontraría su plenitud y finalmente degeneraría en un período de cansancio. Sin embargo, no es fácil generalizar esta secuencia.

Con las limitaciones que el encuadre del arte supone, y a pesar de las protestas de algunos creadores contemporáneos que se sienten encasillados, el estilo permite el análisis de los elementos o rasgos comunes, técnicos y de sensibilidad; ha influido en los artistas, en los que estimula la conciencia de estar integrados en un

movimiento o escuela, y permite buscar en la historia del arte unas secuencias, un sentido. No exagera Hauser (1951) cuando escribe: “sin él tendríamos, todo lo más, una historia de los artistas”.

Wölfflin (1961) definió la historia del arte como una historia sin nombres -en la que los estilos están desligados del contexto socioeconómico y la cultura-, que desarrolló a través del estudio de dos conceptos fundamentales: Renacimiento y Barroco, entendidos no como momentos históricos concretos, sino como categorías universales opuestas. Sigue a Riegl en muchas de sus teorías, si bien desde una forma más científica en la medida en que además de considerar el papel importante del artista en la creación de las formas, aduce que las formas siguen un proceso propio, pero llega un momento en que éstas se “cansan”, por lo que esperan la llegada de un artista con la personalidad idónea para producir el cambio, y es él el motor del cambio (Riegl, 1980)

Es así como las formas mutan gracias a un reducido número de artistas que logran intuir y plasmar esa necesidad artística, a la que Riegl (1980) denominaba “voluntad artística”. En su ya citada *Conceptos fundamentales de la historia del Arte*, Wölfflin (1961) explica el desarrollo de las formas visuales como un desarrollo inmanente y por lo tanto independiente de las biografías de artistas o de la historia de la cultura.

Así, explica el paso del Renacimiento al Barroco mediante una serie de transiciones de conceptos que van de lo lineal a lo pictórico, de lo superficial a lo profundo, de la forma cerrada a la forma abierta, de la pluralidad a la unidad, de la claridad a la complicación. Este cambio se produce de modo mecánico obedeciendo a leyes propias del desarrollo interno. Estas leyes serían de carácter universal y configurarían lo que denominaba la ciencia artística. Llega por esta vía a la caracterización de los estilos por la generalización de sus diferencias (Wölfflin,1961).

En síntesis, una definición de estilo puede ser asociada a lo que la gente llama “un aire de familia”; es decir, un estilo es un conjunto nucleado alrededor de una noción



formal que no se encuentra identificada plenamente en un individuo, y que llamaremos rasgo, pero que puede ser comprendida en una familia de ellos. De esta manera, la historia del arte los organiza de manera cronológica y busca establecer principios en el desenvolvimiento de estos rasgos entre un estilo y otro. El estilo comporta además generalmente el uso convencional de técnicas, temas y géneros.

Aquí estamos ante un suceso conectado: de la misma manera que una técnica incluye las reglas de cómo mezclar los pigmentos, también incluye la forma de representar los temas en la obra.

El conjunto de estas reglas de construcción son las técnicas del arte, y su extensión constituye entonces lo que se llama estilo: una familia de reglas que funcionan en un grupo de temas, con géneros preferidos; en fin, una especie de gramática del arte, si se extiende su definición al mundo del lenguaje. Los estilos –que a decir de Wölfflin (1961) están conformados por rasgos comunes a un conjunto de obras o de artistas– son clasificaciones sociales que sólo pueden alcanzar esta categoría y estabilidad en una perspectiva histórica. Si se pueden identificar los rasgos de un conjunto de cosas artísticas, una estructura de relaciones entre partes significantes de esas cosas, y unos principios organizadores, se está frente a un estilo.

#### **4.1.2. Estilos de Enseñanza**

Lamentablemente, en muchos de los procesos en el aula se ha asumido que para enseñar basta con repetir y se deja de lado el real conocimiento que sólo se obtiene mediante la experiencia y el diálogo. Toda experiencia conduce a plantear preguntas que solo pueden responderse dentro de una dinámica generada a través de relaciones pedagógicas desarrolladas por maestros con estilos de enseñanza particulares, contruidos por cada uno de ellos, a partir de sus propias experiencias en el aula y, según Piaget (1999), acordes con las maneras tradicionales de enseñar probadas como efectivas dentro de un grupo social.

En este punto es definitivo aclarar que el término estilo de enseñanza, ha sido utilizado indistintamente por muchos autores, como Porlan, Joyce, Salcedo y Castro como sinónimo de tendencia pedagógica, escuela pedagógica o enfoque pedagógico. En la presente investigación se han entendido los estilos de enseñanza como expresiones individuales de cada profesor, fruto de la percepción que cada sujeto tiene de uno o varios modelos; el estilo es, entonces, el conjunto de rasgos propios y la forma particular de actuar de un docente en su cotidiano del aula.

Entonces el estilo de enseñanza es particular a cada docente y se relaciona con uno o varios modelos pedagógicos a partir de cuatro elementos fundamentales: los contenidos que se enseñan, las formas particulares de enseñarlos, la interacción con los estudiantes y los propósitos de su evaluación. Por extensión, y siguiendo la teoría de Wölfflin (1961), un estilo también es el conjunto de rasgos comunes a un conjunto de docentes, las orientaciones y actitudes que describen sus preferencias cuando interactúan con el medio.

Los estilos de enseñanza constituyen el rasgo esencial, común y característico, referido a la manifestación peculiar del comportamiento y actuación pedagógica de unos docentes. Así, los estilos son como formas fundamentales -relativamente unitarias-, que pueden describirse separadamente del comportamiento pedagógico. Según Ausubel (1983), los estilos de enseñanza podrían definirse de forma global como las posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, del comportamiento pedagógico propio de la práctica educativa.

Ahora bien, el tema de los estilos de enseñanza como enfoque de investigación arranca de la tipificación de la enseñanza en progresista y tradicional. En los años 20 se producen duros ataques surgidos de sectores cercanos a Dewey -que ya había afirmado que el sistema de enseñanza apoyado sólo en la exposición del profesor y en el libro de texto adolecía de serias carencias-, que propugnan un enfoque activo,

basado en el descubrimiento y en la acción, asignando al profesor el papel de un guía u orientador educativo.

Como se ve, la polémica es ya antigua y a lo largo de los años ha tenido momentos de predominio de uno u otro enfoque. Es así como el estilo de enseñanza tradicional o convencional pretende enseñar a los alumnos conocimientos a partir de los textos, asignaturas y explicaciones del profesor, que es quien sabe. Por su parte el estilo de enseñanza progresista entiende que la escuela no debe enseñar sólo conocimientos, sino valores y actitudes, ha de enseñar a los niños a vivir como niños, pone especial énfasis en el descubrimiento y la experiencia, recomienda el trabajo en grupo y la utilización de los centros de interés, y critica la división del conocimiento en materias de estudio. En todo caso, este planteamiento no deja de ser maniqueo y reduccionista, y los estudios de Bennett (1979), a quien se citará más adelante, se encargarán de explicitarlo.

Antes es necesario mencionar el trabajo realizado por Lewin y Lippitt (1939), en el que establecen tres tipologías de estilo: el autocrático, el laissez-faire y el democrático, y analizan su modo de concretarse en el aula. El profesor con estilo autoritario o autocrático es directivo y controlador; el que tiene un estilo laissez-faire deja que el grupo funcione a su aire sin implicarse ni animar u orientar; y el profesor con estilo democrático alienta la participación del grupo, propone alternativas para la resolución de situaciones y promueve la libertad de elección. Desafortunadamente los intentos de replicación del estudio de Lewin y Lippitt en los que se pretendió estudiar las diferencias entre las conductas de los alumnos sometidos a los tres estilos en diversos colegios, no obtuvieron los frutos esperados. La falta de una definición operativa del estilo de enseñanza, junto con la frecuente confusión entre el estilo democrático y el laissez-faire, explican los pobres resultados hallados. Esta pobreza de resultados condujo a un cambio de perspectiva y a abordar el estudio desde una perspectiva centrada en la interacción en el aula.

Bennett (1979) tiene diversos precedentes, entre ellos los estudios de Anderson y Brewer (1945) quienes categorizaron los estilos de los profesores en dos polos: el del profesor dominante y el del profesor integrador. El primero crea un clima de clase en que los alumnos se muestran distraídos, sumisos y enfrentados a su actitud dominante, mientras el segundo crea un clima en que domina la espontaneidad y un mayor compromiso y participación social de los alumnos. Después de analizar estos y otros estudios sobre estilos de enseñanza, Bennett (1979) llega a la conclusión de que las tipologías elaboradas eran parciales, ambiguas y dicotómicas porque ignoraban la existencia de múltiples estilos intermedios, y estaban basadas en muestras poco representativas. Realizó un estudio con profesores británicos de tercero y cuarto de primaria utilizando un cuestionario aplicado en 871 escuelas y respondido por el 80% de los maestros. Demostró que el debate del estilo progresista y el estilo tradicional, planteado de manera excluyente, no guarda relación con la realidad educativa. Así encuentra hasta doce estilos de enseñar según la mayor o menor presencia de cinco rasgos comunes: integración de las materias, forma de trabajo de los estudiantes, metodología utilizada por el profesor para enseñar los contenidos y para relacionarse con los estudiantes, control sobre la movilidad y la comunicación de los estudiantes y frecuencia de las evaluaciones y la calificación. Bennett (1979) tipificó estos estilos de enseñanza de la siguiente manera:

- **Tipo 1:** integración de materias, elección del trabajo por parte de los alumnos, elección del asiento, no se reprime el movimiento ni la conversación, se está en contra de la comprobación del rendimiento, los deberes no se califican y se opta por la motivación intrínseca.
- **Tipo 2:** el control del profesor es bajo, se da integración de materias, menor posibilidad de elección del trabajo por parte de los alumnos, elección del asiento, poca representación del movimiento y la conversación y pocos exámenes.

- **Tipo 3:** integración de materias, método expositivo y trabajo en grupo, bastante representación del movimiento y la conversación, mayor número de exámenes pero frecuencia de calificaciones inferior a la media.
- **Tipo 4:** separación de materias, libre elección del trabajo tanto individual como grupal por parte del alumno, bastantes exámenes.
- **Tipo 5:** mezcla de integración y separación de materias, trabajo en grupo que se elige libremente sobre temas indicados por el profesor, alto control sobre el movimiento pero no sobre la conversación, exámenes semanales.
- **Tipo 6:** separación de materias, trabajo en grupo con tareas impuestas, trabajo individual en menor proporción, control suave del profesor y poca motivación extrínseca.
- **Tipo 7:** separación de materias, metodología expositiva con trabajo individual, control estricto, no se permite el movimiento ni la conversación, castigo por las faltas, poca frecuencia de evaluación.
- **Tipo 8:** separación de materias, metodología expositiva y trabajo individual, restricción del movimiento y la conversación, utilización del castigo y exámenes frecuentes.
- **Tipo 9:** separación de materias, trabajo individual con tareas impuestas por el profesor, represión del movimiento y la conversación, disposición de la clase según las aptitudes de los alumnos, pruebas frecuentes pero calificaciones poco frecuentes.

- **Tipo 10:** separación de materias, metodología expositiva, trabajo en grupo con tareas impuestas por el profesor, calificaciones frecuentes, se premia el buen trabajo.
- **Tipo 11:** separación de materias, metodología expositiva, trabajo individual sobre el tema impuesto, elección del sitio por parte del alumno, restricción del movimiento y la conversación, castigo físico.
- **Tipo 12:** separación de materias, metodología expositiva, trabajo individual con tarea impuesta, no hay libertad de elección de sitio, restricción del movimiento y la conversación, numerosos exámenes y motivación extrínseca.

Por otra parte, Blanco (1994) propone seis grandes estilos de enseñanza a partir de la interacción del profesor con el estudiante, especialmente en la mediación con las formas de trabajo:

- **La tarea orientada:** Los maestros prescriben el material que se va a enseñar y demandan un cumplimiento específico por parte de los estudiantes. El estudio va acompañado de unas tareas específicas e individuales y un desarrollo que mantiene a cada estudiante en un estado de expectación continua.
- **El proyecto cooperativo:** Los maestros elaboran el plan de instrucción con la cooperación de los estudiantes. Los procesos de enseñanza se desarrollan en una atmósfera tranquila y la experiencia del adulto y su trasfondo profesional les sirven de guía a los estudiantes en el aprendizaje. Los maestros alientan y dan apoyo a los estudiantes para que participen a todo nivel.

- **Centrado en el niño:** Estos maestros proveen una estructura para los estudiantes que persiguen cualquier interés. Este estilo es característico de maestros que muestran el mismo interés y curiosidad de los niños. Además de ser un estilo extremadamente infrecuente, parece imposible imaginarlo en su forma pura en el salón de clases.
- **Centrado en el sujeto:** Los maestros enfocan su organización del contenido en lo que va a aprender el estudiante.
- **Centrado en el aprendizaje:** Estos maestros se interesan por igual por todos los estudiantes y su objetivo curricular. Rechazan el sobre-énfasis de los estilos “Centrado en el niño” y “Centrado en el sujeto”.
- **Involucrados emocionalmente y con contrapartes:** Los maestros se involucran emocionalmente en lo que están enseñando. Usualmente con este estilo se produce en el salón de clases una atmósfera excitante y emocionalmente cargada. Sus contrapartes se conducen en el salón de clases dominando el tono emocional, cuando el proceso racional debiera ser el dominante.

Grasha (1996) elaboró su modelo sobre estilos de enseñanza partiendo de la idea de que los estilos de aprendizaje eran sólo una parte de la ecuación en la actividad educativa; por ello delimitó y definió cinco estilos de enseñanza específicos. Grasha y Riechmann (1974) habían diseñado el Student learning styles questionnaire, cuando pertenecían al equipo del Institute for Research and Teaching in Higher Education de la Universidad de Cincinnati en Ohio. Este cuestionario de 90 preguntas determina cinco estilos de aprendizaje, de los cuales Grasha derivó los siguientes estilos de enseñanza:

- **Experto:** Es aquel profesor que tiene el conocimiento y la experiencia que los estudiantes requieren. Mantiene su status ante sus estudiantes, porque domina los detalles de la disciplina que imparte. Además, reta a sus estudiantes por medio de la competencia entre ellos y parte del supuesto de que sus pupilos necesitan ser preparados por alguien como él.
- **Autoridad formal:** Es aquel profesor que mantiene su status entre sus estudiantes por su conocimiento y por su puesto dentro de la escuela. Ofrece retroalimentación eficaz a los alumnos basada en los objetivos del curso, en sus expectativas, y mediante los reglamentos institucionales. Cuida mucho la normatividad correcta y aceptable dentro de la escuela y ofrece un conocimiento estructurado a sus pupilos.
- **Modelo personal:** Es aquel profesor que cree ser “el ejemplo para sus estudiantes”, y por medio de su propio desempeño muestra a sus alumnos las formas adecuadas para pensar y comportarse. Es meticuloso y ordenado, y por medio de su propia persona, motiva a sus pupilos a emularlo.
- **Facilitador:** Es aquel profesor que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos, alternativas y toma de decisiones. Destaca el desarrollo de los alumnos hacia la independencia, la iniciativa y la responsabilidad. Gusta del trabajo por medio de proyectos o problemas que permitan a los estudiantes aprender por su cuenta, y donde la función del profesor sea sólo de asesor.



- **Delegador:** Es aquel profesor que le da libertad al alumno de ser lo más autónomo posible. Motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos. El profesor funge solamente como consultor del proyecto.

En síntesis, podemos decir que un estilo de enseñanza es un conjunto de características y rasgos personales que identifican claramente a un docente o grupo de docentes en particular. En un estilo se incluyen componentes como la forma de vestir, la voz, el lenguaje, los gestos, las expresiones faciales, el nivel de energía, la motivación, el interés en la gente, el talento, el intelecto, la preparación profesional y las tendencias o preferencias cognoscitivas.

Para terminar, se ha elaborado la siguiente tabla basada en el trabajo de Heckers y Muse (2007), que pretende sintetizar las propuestas de estilos de enseñanza planteados por los autores precedentes, en la que presenta la transición de los estilos de enseñanza desde los puramente centrados en el maestro, hasta los centrados en el alumno. Presenta los estilos de enseñanza como algo dinámico, progresivo, tal como lo presentara Wölfflin (1961) al mostrar el cambio evolutivo entre el estilo Renacentista y el Barroco.

Toma como base la mayor o menor presencia de diez rasgos comunes que definen los estilos de los docentes: Establecimiento de los propósitos del proceso, simultaneidad en la relación con los estudiantes, toma de decisiones, control de la evaluación, selección y variedad de los métodos, imagen que proyecta el maestro, expresión de sentimientos, selección de recursos, manejo de la autoridad y asignación y elaboración de tareas.

**Tabla 1:** Progresión de los estilos de enseñanza.

**Desde un modelo** **Hasta un modelo**  
**CENTRADO EN EL MAESTRO** <-----> **CENTRADO EN EL ALUMNO**

<p>Establecimiento de los propósitos del proceso.</p>	<p>El profesor establece objetivos con anticipación, para satisfacer las necesidades que ha identificado.</p>	<p>La mayoría de los resultados son predecibles (establecidos por el profesor), pero otros serán inesperados. A los estudiantes se les dan a conocer los objetivos con anticipación.</p>	<p>Los objetivos son establecidos por los estudiantes con la ayuda del maestro y éstos cambian durante el proceso de aprendizaje.</p>
<p>Simultaneidad en la relación con los estudiantes.</p>	<p>Todos los alumnos tienen la misma experiencia de aprendizaje al mismo tiempo.</p>	<p>Los estudiantes experimentan una variedad de actividades que son controladas por el maestro.</p>	<p>Los estudiantes se involucran en diferentes actividades en el momento que más convenga a sus necesidades individuales.</p>
<p>Toma de decisiones.</p>	<p>Las decisiones son tomadas por el maestro, quien mantiene el control sobre el programa de trabajo y ha decidido con anterioridad el orden en que las cosas serán enseñadas.</p>	<p>El profesor explica sus decisiones.</p>	<p>Los estudiantes son los que toman las decisiones (o en conjunto por los profesores) y son quienes controlan el orden en que aprenderán las cosas.</p>
<p>Control de la evaluación.</p>	<p>El profesor evalúa el logro exitoso de los objetivos.</p>	<p>El maestro evalúa en los términos de lo que los alumnos sienten con respecto a si los objetivos del maestro han sido logrados.</p>	<p>Los alumnos examinan el proceso de su propio aprendizaje e identifican qué es lo que ellos descubrieron y cómo.</p>
<p>Selección y variedad de los métodos.</p>	<p>Relativamente pocos métodos de enseñanza-aprendizaje son usados. Estos son seleccionados por el profesor, de acuerdo con su preferencia o sus necesidades e ideas.</p>	<p>El profesor selecciona los métodos de acuerdo con su percepción de las necesidades de los alumnos.</p>	<p>Los alumnos y maestros escogen conjuntamente de entre una gran variedad de métodos de enseñanza-aprendizaje.</p>

Imagen proyecta maestro.	que el	El maestro es visto como una figura, en lugar de una persona. Las relaciones son formales.	El maestro es visto como una persona, pero no como miembro del grupo.	El profesor es visto como persona, no como una figura. Se desarrollan relaciones personales.
Expresión sentimientos.	de	La expresión de los sentimientos del uno al otro, el proceso de aprendizaje o los contenidos, no son considerados como relevantes.	La expresión de sentimientos es permitida en las clases.	La expresión de sentimientos es vista como una parte esencial del proceso de aprendizaje.
Selección recursos.	de	El maestro selecciona y provee recursos y decide qué es importante.	El maestro controla el acceso a todos los recursos.	El maestro es visto como uno de los muchos recursos al que el alumno tiene acceso.
Manejo de autoridad.	la	El profesor es la máxima autoridad y tiene la respuesta correcta.	El profesor dirige la lección de manera que guíe a los alumnos hacia la respuesta correcta.	Posiblemente no haya una 'respuesta correcta'. La opinión de todos es válida.
Asignación elaboración tareas	y de	El maestro fomenta tareas individuales, las cuales son realizadas individualmente	El maestro controla el grado del trabajo en grupo e individual.	Las habilidades interpersonales y de comunicación son una parte esencial del aprendizaje.

Fuente: Elaborada a partir del modelo de Wölfflin (1961). Transición del concepto de estilo en el arte. Wölfflin, H. (1961). Conceptos Fundamentales de la Historia del Arte. Madrid. Espasa Calpe.

## 4.2 Modelo y Modelos Pedagógicos

### 4.2.1. Modelo

Una primera aproximación a este concepto puede abordarse a partir de la definición de dos términos considerados como sinónimos del que nos ocupa. La primera es la de arquetipo, definido por el RAE como proveniente del latín *archetypus* y este del gr. *ἀρχέτυπος*, un modelo original y primario en un arte u otra cosa. También como punto de partida de una tradición textual, o representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad, o imagen o esquema congénito con valor

simbólico que forma parte del inconsciente colectivo, o finalmente, tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo al entendimiento y a la voluntad humanos.

Como se aprecia, el modelo es un arquetipo, es decir, una representación mental original y primaria, generalmente colectiva, que sirve como punto de partida para entender una realidad. De otra parte, el término Paradigma se asocia también al de modelo y es presentado por el mismo diccionario como originado en la palabra latina paradigma (y este del gr. παράδειγμα), ejemplo o ejemplar, es decir, una representación prototipo, el ejemplar original o primer molde en que se fabrica una figura u otra cosa. También modus, del latín medida y modello -del italiano-, como un objeto que se reproduce, imitándolo. Cuando un objeto se sustituye o se representa por otro para estudiarlo en una situación diferente, al segundo objeto se lo reconoce como “modelo” del primero.

Entendemos entonces que la función básica de un modelo es representar o sustituir a un objeto dado. No hay ningún tipo de limitación en cuanto a las características del modelo para que éste represente al objeto; por ejemplo, un niño podría tomar dos piedras y simular con ellas una “lucha entre dos personas”. Luego la cualidad de representación es una condición convencional entre las personas que estudian al objeto; sin embargo ese acuerdo nunca es tácito y resulta importante que el modelo posea alguna de las cualidades del objeto que representa, de tal manera que se puedan observar en él los cambios que un proceso realiza sobre el modelo e inferir que esto mismo, en la adecuada proporción o adecuación, le ocurrirá al objeto en una situación similar.

Existen diferentes tipos de modelos y su uso depende de los motivos que han hecho sustituir al objeto por su modelo. Por ejemplo, una animación audiovisual puede mostrar dinámicamente el comportamiento del crecimiento del grupo en cierta región cuando esto ya ha ocurrido. Pero no se pueden modelar procesos que aún no han ocurrido, por ejemplo modelar la cantidad presente de un fármaco en el torrente

sanguíneo después de su aplicación conforme pasa el tiempo, o el comportamiento de la corriente eléctrica dentro de un circuito en su fase de diseño. Para estos casos las ecuaciones matemáticas y las gráficas son un buen ejemplo de modelo.

Un modelo es también una entidad que media entre una teoría (la explicación del comportamiento) y el mundo (los hechos) y se construyen (los modelos) expresamente para resolver una situación problema. En particular los modelos abstractos o conceptuales corresponden a construcciones teóricas que representan procesos físicos, biológicos o sociales, con un conjunto de variables y un conjunto de relaciones lógicas y cuantitativas entre ellas. Se dice que se trata de un modelo matemático si emplea el lenguaje matemático para describir el comportamiento de un sistema.

Para Smith y Barnes (1988), un modelo incluye “Un sistema de postulados, datos e inferencias presentadas como una descripción matemática de una entidad” o bien “una abstracción que representa el estado o comportamiento de un sistema en cierto grado”; este grado de certeza, según aclaran, describe exactamente un mundo virtual ya que representa objetos y eventos en ese mundo, pero su grado de detalle puede variar enormemente con respecto a los hechos reales que trata de representar.

Entonces el modelo es algo que sustituye a lo modelado para poder manipularlo y entender ese algo (lo modelado) tal y como “es”. En otras palabras, el modelo de un fenómeno es una herramienta que se usa para describirlo, interpretarlo, predecir comportamientos en diferentes situaciones específicas, validar hipótesis y elaborar estrategias para la intervención.

Esta representación de otra cosa... esta manera de explicar algo más complejo -por ejemplo un proceso-, por medio de representaciones, es un concepto fundamental en ciencia e investigación, y tiene una diversidad de usos y significados acordes con los diferentes campos en los que se le utilice.

Los modelos pueden ser muy simples de entender, o pueden ser muy complejos. En general, el introducir en el modelo más elementos (variables) de realidad tiende a hacerlo más difícil de manipular. Si la información de entrada o variables del modelo no se conocen de manera precisa, a menudo se puede recurrir a información probabilística, esto es, se utiliza un modelo llamado estocástico y no un modelo determinista. En general, los modelos estocásticos son más difíciles de manipular.

A continuación se presentan algunas acepciones del concepto de modelo utilizados en diferentes disciplinas.

En arquitectura es común realizar “maquetas” que son modelos tridimensionales a escala del objeto y su propósito es representar la geometría de ese objeto para que los futuros usuarios contemplen la distribución de los espacios, los colores, las formas, etc. En el mismo ámbito, los planos son otro tipo de modelo.

En ciencias puras, sobre todo en ciencias aplicadas, se denomina modelo a una idealización de la realidad utilizada para plantear un problema, normalmente de manera simplificada en términos relativos, y planteada desde un punto de vista matemático, aunque también puede tratarse de un modelo físico. Es una representación conceptual o física a escala, de un proceso o sistema (fenómeno) con el fin de analizar su naturaleza, desarrollar o comprobar hipótesis o supuestos y permitir una mejor comprensión del fenómeno real al cual el modelo representa.

En ciencias aplicadas por ejemplo, el modelo matemático se basa en expresar declaraciones, relaciones, proposiciones sustantivas de hechos o de contenidos simbólicos utilizando los instrumentos de la teoría matemática; están implicadas variables, parámetros, entidades y relaciones entre variables y/o entidades u operaciones, para estudiar comportamientos de sistemas complejos ante situaciones difíciles de observar en la realidad. Se podría decir también que es una traducción de la realidad física para poder aplicar los instrumentos y técnicas de las teorías matemáticas para estudiar el comportamiento de sistemas complejos, y

posteriormente hacer el camino inverso para traducir los resultados numéricos a la realidad física. Generalmente se introducen simplificaciones de realidad.

En matemáticas sin embargo, el modelo es algo diferente. En concreto se trabaja con modelos formales. Un modelo formal, para una cierta teoría matemática, es un conjunto sobre el que se han definido grupos de relaciones unitarias, binarias y trinarias, que satisfacen las proposiciones derivadas del conjunto de axiomas de la teoría. La rama de la matemática que se encarga de estudiar sistemáticamente las propiedades de los modelos es la teoría de modelos. El término modelización matemática es utilizado también en diseño gráfico cuando se habla de modelos de los objetos en dos o tres dimensiones.

En física los modelos ayudan a comprender ciertos aspectos de la realidad y de los sistemas físicos complejos. Un modelo físico puede referirse tanto a una construcción teórica como a un montaje con objetos reales que trata de reproducir el comportamiento de algunos aspectos de un sistema físico o mecánico más complejo. El término, con diferentes acepciones, puede aparecer en el ámbito de la física o en el ámbito de la ingeniería.

En ingeniería, los modelos físicos son construcciones en escala reducida o simplificada de obras, máquinas o sistemas de ingeniería para estudiar en ellos su comportamiento y permitir así perfeccionar los diseños antes de iniciar la construcción de las obras u objetos reales. Por ese motivo, a este tipo de modelo se le suele llamar también modelo reducido o modelo simplificado. Se utilizan con frecuencia para el estudio de represas, puentes, esclusas, puertos, aeronaves en túneles de viento, etc. Muchas veces, para obras complejas como, por ejemplo, una represa, se puede requerir la construcción de más de un modelo.

En economía, un modelo es la representación teórica del funcionamiento pretendido de los diversos procesos de la economía, utilizando variables y relaciones lógicas entre las mismas. Como en otros campos, son representaciones simples que ayudan

a la comprensión de sistemas más complicados, a menudo utilizando técnicas matemáticas. Se distinguen tres grandes clases de modelos económicos: El Liberalismo, basado en la premisa de que la economía podría autorregularse sola en forma satisfactoria, y apunta a que la intervención del Estado en la misma sea mínima. La Economía dirigida por el contrario, pretende que el estado controle todos los aspectos de la vida económica y no permita la existencia de la propiedad privada. Finalmente, el Modelo Mixto es un punto intermedio entre el liberalismo y la economía dirigida.

En informática, un modelo de datos es aquel que describe de una forma abstracta cómo se representan los datos, sea en una empresa, en un sistema de información o en un sistema de gestión de base de datos. Básicamente consiste en una descripción de algo conocido como contenedor de datos (algo en donde se guarda la información), así como de los métodos para almacenar y recuperar información de esos contenedores. Un modelo de datos consiste en: Objetos (entidades que existen y que se manipulan), Atributos (características básicas de estos objetos) y Relaciones (forma en que enlazan los distintos objetos entre si). Por ejemplo, el Modelo Entidad-Relación es un concepto de modelado para bases de datos propuesto por Chen (1968), mediante el cual se pretende 'visualizar' los objetos que pertenecen a la Base de Datos como entidades (esto es similar al modelo de Programación Orientada a Objetos) las cuales tienen unos atributos y se vinculan mediante relaciones. Es una representación lógica de la información.

En el arte un modelo o una modelo es una persona que posa para pintores, escultores, fotógrafos, etc. Una de las modelos más famosas de la historia ha sido Friné, modelo del escultor Praxíteles en la Antigua Grecia. Friné (Φρύνη) es el apodo (el significado de este sobrenombre, probablemente antifrástico -un nombre que indica cualidades contrarias a las que realmente posee-, es "sapo") de una famosa hetaira griega célebre por su belleza; nació en Tespias en el año 328 adC con el nombre Mnésareté (en griego antiguo Μνησαρετή / Mnêsareté que significa "conmemoradora de la virtud"). Era la amante y musa (del griego Μοῦσαι Mousai



divinidad inspiradora que presidía las artes y las ciencias) favorita de Praxíteles, quien se inspiró en ella y la utilizó como modelo de las proporciones de un cuerpo perfecto para la creación de varias esculturas de la diosa Afrodita.

En síntesis, un modelo abstrae los temas relevantes sobre un problema a resolver de entre un sinnúmero de detalles en los cuales el problema puede estar sumergido. Representa la estructura del problema, su forma, ya que cada problema tiene una forma y a menudo se dificulta entenderlo con claridad suficiente para describir esa estructura.

Pero además un modelo es también una conceptualización de un evento, un proyecto, una hipótesis, el estado de una cuestión, que se representa como un esquema con símbolos descriptivos de características y relaciones. Representa, ya sea una realidad, una idea, un segmento de tiempo, una instancia. Se dice que un realista no puede resolver un problema, que sólo los idealistas pueden hacerlo, puesto que la realidad es demasiado compleja para tratar con ella en forma completa. Se necesita idealismo para eliminar casi todo elemento de realidad en un problema, dejando solo los aspectos esenciales de la situación con los cuales se desea tratar. Este proceso de quitar toda la realidad no deseada de la esencia de un problema se llama modelar el problema. La versión idealizada del problema que resulta se llama modelo.

#### **4.2.2. Modelo Pedagógico**

Los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y

sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes.

También son, como señala Gago (2002), una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje.

Estos modelos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en su grado de complejidad, tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen sus autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.

El estudio de los modelos pedagógicos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica. En algunos de ellos los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí.

Para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales que, según Porlán (1983) surgen al responder tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones últimas:

- ¿Que enseñar? Es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñabilidad y relevancia.
- ¿Cómo enseñar? Se refiere a los métodos, medios y recursos. Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes.

- ¿Qué y cómo evaluar? Referido no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso. En este aspecto también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Esta estrategia de Porlán (1983) se puede sintetizar afirmando que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. Precisados estos tres elementos, es además necesario identificar la percepción que cada modelo tiene del docente, del alumno y de los saberes que enseña. De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo.

Antes de reseñar algunos de los más conocidos modelos, es importante señalar que la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse siempre en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Es aquí donde cabe decir que los estilos particulares siempre se asocian con uno o varios modelos, y la tarea de los diferentes teóricos se ha centrado en tratar de identificarlos y caracterizarlos con miras a mejorar las prácticas de los docentes en el aula, y el diseño de programas de formación para maestros, más eficientes y vinculantes.

Según Astolfi (1997), hay tres modelos predominantes en la enseñanza (transmitivo, de condicionamiento y constructivista) que sirven -explícita o implícitamente-, como base para las prácticas y estilos de los maestros. Cada uno dispone de una lógica y de una coherencia que habrá de caracterizarlo, pero sobre todo, cada uno responde a diferentes situaciones de eficiencia.

El modelo transmitivo o tradicional se refiere principalmente a la elaboración de un programa de estudios. Los elementos que presentan son mínimos, ya que no se

hacen explícitas las necesidades sociales, la intervención de especialistas, las características del educando, ni tampoco se observan las instancias de evaluación del programa de estudios. El esquema es muy sencillo. En él destacan los cuatro elementos siguientes:

- El profesor, que es el elemento principal en el modelo tradicional, ya que tiene un papel activo: ejerce su elocuencia durante la exposición de la clase, maneja numerosos datos, fechas y nombres de los distintos temas, y utiliza el pizarrón de manera constante.
- El método: Se utiliza cotidianamente la clase tipo conferencia, abundantes apuntes, la memorización, y la resolución de los cuestionarios que presentan los libros de texto.
- El alumno, que en este modelo no desempeña una función importante, pues su papel es más bien receptivo, es decir, es tratado como objeto del aprendizaje y no se le da la oportunidad de convertirse en sujeto del mismo.
- La información o contenido se presenta como temas, sin acotar la extensión ni la profundidad con la que deben enseñarse. De esta manera, algunos profesores desarrollan más unos temas que otros creando distintos niveles de aprendizaje en grupos de un mismo grado escolar.

El modelo tradicional muestra la escasa influencia de los avances científico-tecnológicos en la educación y, en consecuencia, refleja un momento histórico de desarrollo social. No obstante sus limitaciones, este modelo se tomó como base pedagógica para formar diversas generaciones de profesores y de alumnos.

Este Modelo concibe la enseñanza como una actividad artesanal y al profesor como un artesano cuya función es explicar claramente y exponer el conocimiento a los estudiantes de manera progresiva. Si se presentan errores, son atribuibles al alumno por no adoptar la actitud esperada. Dentro de esta concepción educativa se pueden distinguir dos enfoques de la práctica del docente:

- El primero es un enfoque enciclopédico, en el que el profesor es un especialista lleno de información; la enseñanza es una pura transmisión que al final se resume en la acumulación de conocimientos y no se hace distinción entre saber y saber enseñar.
- El segundo enfoque es el comprensivo, en el que el profesor es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia pero sólo la transmite.

En ambos enfoques se resta importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas en su modo de transmisión y presentación, ni al conocimiento que se deriva de la experiencia práctica como docente. Se trata de un aprendizaje basado en la teoría.

En resumen, en esta perspectiva el aprendizaje es la simple comunicación entre emisor (maestro) y receptor (alumno) y se ignora el fenómeno de comprensión y el proceso de la relación con sentido de los contenidos.

Siguiendo a Astolfi (1997), el Modelo de Condicionamiento o pedagogía behaviorista (conductista), está basado en los estudios de Skinner y Pavlov sobre aprendizaje; se enfatiza en los medios necesarios para llegar a un comportamiento esperado y verificar su obtención. El problema radica en que nada garantiza que el comportamiento externo corresponda con el mental; para autores como Pérez (1995) este modelo es una perspectiva técnica, la cual concibe la enseñanza como una ciencia aplicada, y al docente como técnico.

Finalmente, el Modelo Constructivista o de perspectiva radical, concibe la enseñanza como una actividad crítica, y al docente como a un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. Este modelo difiere de los anteriores en la forma como se maneja el concepto de error: es un indicador que permite hacer análisis de los procesos intelectuales que ocurren al interior de quien aprende. Para el constructivismo, aprender es arriesgarse a errar (ir de un lado a otro), y muchos de

los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos. Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos; es una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos construir su propio saber. No se aprende sólo registrando en el cerebro. Se aprende construyendo la propia estructura cognitiva. Esta teoría se fundamenta primordialmente en los estudios de Vigotsky, Piaget y Ausubel, quienes realizaron investigaciones en el campo de la adquisición de conocimientos por parte del niño.

Por otra parte, el modelo conductista ha presentado algunas variantes, pero todas mantienen sus componentes básicos. Entre estos nuevos modelos se pueden mencionar el de Aguilar (1998) que cita a Tyler, y que presenta como aportación fundamental el concepto de objetivos -los cuales se convierten en el núcleo de cualquier programa de estudios-, ya que determinan de una manera u otra el funcionamiento de las otras partes del programa. La idea de elaborar un programa o una planeación didáctica teniendo como base a los objetivos cambia sustancialmente el esquema tradicional de las funciones del profesor, del método, del alumno y de la información. Por ejemplo, aunque el profesor presente notables cualidades de orador, gran capacidad de manejo de información e, inclusive, un amplio repertorio de conocimientos sobre un tema determinado, sus acciones están determinadas por el objetivo, puesto que señala con claridad la extensión y la profundidad con que se ha de enseñar dicho contenido. También Tyler citado por Aguilar (1998) menciona la forma en que el profesor tendrá que impartir la enseñanza y le propone diversas actividades según sea el tipo de objetivo de que se trate.

Como los objetivos prevén diversas acciones que los alumnos deberán desempeñar, la enseñanza no puede dirigirse con un solo método o con una misma forma de dar la clase. Por el contrario, se proponen diversas actividades para los alumnos (actividades de aprendizaje) y actividades para el profesor (actividades de enseñanza), de tal manera que dependiendo el tipo de objetivo serán diferentes las acciones a realizar por el docente y los educandos. Este modelo ofrece la posibilidad

de utilizar diversos métodos y técnicas, que serán propuestos en los programas, en algunos casos serán seleccionados por los profesores.

Dado que los objetivos mencionan acciones que han de realizar los alumnos, éstos dejan de ser objetos pasivos de la enseñanza y se convierten en sujetos de aprendizaje realizando diversas acciones que son registradas por el docente. A diferencia del modelo tradicional -donde el alumno desconocía la profundidad y extensión de tema, así como las acciones que se esperan de él-, en el modelo de Tyler el alumno, desde la lectura del objetivo, conoce las actividades que debe realizar individualmente, en equipo o bien conjuntamente con el profesor.

La información por enseñar ya no se presenta a manera de temas -como se hacía en el modelo tradicional-, sino por medio de objetivos, es decir, se fragmentan los contenidos en pequeñas porciones, las cuales están acotadas tanto en su extensión como en su profundidad. Un contenido puede dar lugar a varios objetivos con diversas acciones por realizar; dichos objetivos se relacionan y se estructuran lógicamente formando unidades que, a su vez, presentan un orden lógico y una secuencia de lo simple a lo complejo y forman un programa de estudios. La información así estructurada permite un manejo preciso y homogéneo por parte del profesor y elimina, en parte, la subjetividad en la enseñanza de los contenidos, ya que las acciones del profesor, del alumno, la extensión, profundidad y tiempo dedicado a cada objetivo están acordados previamente en el programa de estudios.

La planeación didáctica se facilita puesto que el programa de estudios resulta lo suficientemente explícito como para que el docente sólo necesite hacer un análisis cuidadoso del programa, o en su defecto, consultar al coordinador de área o de estudios.

Otras ventajas que proporciona este modelo son: La evaluación se realiza de manera más sistemática, ya que los tiempos, las formas e instrumentos de evaluación que deben emplearse están predeterminados en el programa de estudios. Los docentes

pueden elegir formas alternativas de evaluación con la condición de que se adecuen al objetivo, es decir, que las acciones que el alumno debe realizar, las cuales se mencionan en el objetivo, sean factibles de medir y de registrar.

La elaboración de programas requiere de la participación de especialistas, puesto que se requiere de un conocimiento técnico-pedagógico que demanda rigor y precisión. La propuesta de objetivos, la selección de los mismos, así como su redacción, son tareas complejas que requieren del conocimiento de diversas teorías del aprendizaje, del manejo de diversos métodos y técnicas didácticas y de enfoques taxonómicos de evaluación, entre otros requisitos. El vínculo entre educación y sociedad se torna más estrecho en el modelo de Tyler citado por Aguilar (1998), ya que los objetivos sugeridos por los especialistas tienen como marco de referencia las necesidades que demanda la sociedad, de tal manera que conforme se modifican las necesidades sociales, es necesario cambiar los objetivos de los programas de estudios porque se corre el riesgo de que se vuelvan obsoletos.

El modelo de Popham y Baker citado por Aguilar (1998), que se refiere particularmente a la sistematización de la enseñanza, hace una comparación entre el trabajo de un científico y el trabajo de un profesor. La comparación estriba en que el científico tiene un conjunto de hipótesis como punto de partida y selecciona una serie de instrumentos para comprobar su veracidad; con los instrumentos seleccionados somete las hipótesis a experimentación y evalúa los resultados obtenidos. De igual manera el docente parte de un conjunto de objetivos de aprendizaje, selecciona los instrumentos de evaluación más idóneos y los métodos y técnicas de enseñanza acordes con los objetivos, los pone a prueba durante la clase o en el curso, y evalúa los resultados obtenidos.

Desde luego que los niveles de rigor, precisión y conceptualización distan mucho entre un científico y un docente; sin embargo, la propuesta de Popham-Baker citada por Aguilar (1998) apunta a que en ambos casos hay sistematización en el trabajo que se realiza, un conjunto de elementos a probar, y la evaluación de resultados; es



decir, cada uno de los elementos mencionados ocupa un lugar dentro de una secuencia formando un sistema que tiene una entrada de insumos y una salida de productos o resultados, los cuales se han modificado a través de un proceso.

Este modelo, a diferencia del de Tyler citado por Aguilar (1998), incorpora una evaluación previa de los objetivos de aprendizaje (insumo o conducta de entrada), lo que permite conocer el estado inicial de los alumnos respecto de los objetivos. De esta manera, los resultados de la evaluación previa se comparan con los resultados de la evaluación final para poder registrar y comparar el grado de avance en el aprendizaje de los alumnos.

El modelo de Mager citado por Aguilar (1998) permite a los docentes adentrarse en detalle en una parte importante de los programas: los objetivos. Estos pueden ser generales, particulares (también llamados intermedios) y específicos u operacionales. Los objetivos han sido estudiados por diversos autores y por consiguiente han surgido distintas nomenclaturas o terminologías. En el modelo de Mager se hace énfasis en los objetivos específicos, es decir, aquellos con los que comúnmente opera el profesor en el salón de clase y que están en la base de su planeación didáctica. Habitualmente, en un programa de estudios los objetivos específicos se presentan redactados sin hacer mención de cada una de sus partes para evitar la pérdida de significado o de sentido para el profesor.

Es frecuente que los profesores lean rápidamente los objetivos específicos y no tomen en cuenta todas las acciones y partes que se mencionan en ellos, esto trae como consecuencia que no se distinga con claridad cómo enseñar y evaluar adecuadamente los objetivos. Esta situación impide que se alcancen óptimamente las acciones y los niveles de ejecución que los objetivos demandan. Por esta razón el modelo de Roberto Mager muestra con claridad las partes que integran un objetivo específico, y establece que cada momento estructural del proceso debe obedecer a uno de ellos. Por ejemplo, se debe determinar a quién efectuará la conducta solicitada: al alumno, al participante, al practicante, etc. El término conducta se

refiere al comportamiento o acción que realiza el alumno o el participante. Por lo regular se redacta utilizando un verbo activo que no dé lugar a diversos significados, como por ejemplo: identificar, clasificar o enlistar. El contenido hace mención al tema o subtema mediante el cual se logrará el objetivo. Las condiciones hacen mención a las circunstancias particulares en que la conducta debe manifestarse (en el laboratorio, en un mapa, con ayuda de un modelo o maniquí, en una maqueta, en la computadora, etc.). Por último, la eficacia se refiere al criterio de aceptabilidad de la conducta, es decir, se hace explícito el nivel o grado de complejidad en que la conducta debe darse.

Finalmente es importante señalar el modelo de Taba citado por Aguilar (1998), que sintetiza los elementos más representativos de los otros modelos que ya se han revisado. Su principal aporte radica en la organización de los contenidos y las actividades de aprendizaje.

El contenido de un programa de estudios o de una planeación didáctica debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica que permitirá al docente presentar la información a los alumnos desde lo simple hasta lo más complejo, de lo que es antecedente a su respectivo consecuente, de la causa al efecto, de lo general a lo particular, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento.

La organización de las actividades también es un factor de mejora en el aprendizaje. Los profesores deben presentar a los alumnos los objetivos mediante una gama de actividades debidamente secuenciadas, considerando cuáles se deben desarrollar de manera individual y cuáles de forma grupal, fijando la duración de ambas. Las actividades que los profesores y los alumnos realizan deben estar claramente diferenciadas y equilibradas, de manera que el profesor tenga previsto cuándo exponer, retroalimentar, organizar y supervisar, y en qué momentos el grupo asume el papel protagónico en el aprendizaje y el profesor coordina las actividades y retroalimenta a los alumnos individualmente o a cada uno de los equipos en particular.

La propuesta Taba citado por Aguilar (1998) muestra a los docentes las partes más importantes de un programa y a su vez, les plantea el reto de elaborar planeaciones didácticas con organización de contenidos y actividades creativas, precisas y eficientes.

Para concluir con esta descripción de Astolfi (1997) es preciso decir que los modelos conductistas exigen una alta motivación por parte de los docentes, a fin de obtener planeaciones didácticas rigurosas, bien secuenciadas, y apoyadas con los instrumentos de evaluación más idóneos según los objetivos de aprendizaje que mencionen los programas de estudios que imparten.

Continuando nuestra aproximación a una definición, Joyce y Weil (1985) sostienen que un modelo pedagógico puede entenderse como un “plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza, y para orientar la enseñanza en las aulas”; en otras palabras, son recursos que hacen posible el desarrollo del proceso formativo.

Por su parte Flórez (1994) define un modelo pedagógico como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. Es decir, que los modelos son categorías descriptivas, construcciones mentales que representan un conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento. Esta imagen representa formas particulares de interrelación entre parámetros pedagógicos.

Esta última definición parece ser la más precisa, y al mismo tiempo la más abarcante de las que se han considerado hasta el momento, ya que amalgama y sistematiza de manera ordenada y rigurosa los intentos de definición precedentes, razón por la cual

esta investigación se apoyó en la obra de este autor, particularmente en Pedagogía del conocimiento (1994) y Evaluación pedagógica y cognición (1999).

Aunque en su obra, Flórez Ochoa no pretende describir ni profundizar en la esencia misma de la enseñanza, se ha considerado que la tipificación de los cinco modelos y la descripción de la manera como cada uno de ellos desarrolla el proceso educativo, es un fundamento lo suficientemente sólido y pertinente –por lo amplio e incluyente-, para adoptarlo como hilo conductor para el desarrollo de la presente investigación, en cuanto hace referencia a su soporte teórico.

El autor inicia su trabajo afirmando que los modelos pedagógicos en general son construcciones teóricas dentro de las que se inscriben las prácticas cotidianas de los docentes, y que para considerarse como tal deben responder al menos a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el ideal de la persona bien educada que se pretende formar?
- ¿A través de qué, o con qué estrategias metodológicas?
- ¿Con qué contenidos y experiencias educativas concretas?
- ¿A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo?
- ¿Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo?

Tomando como punto de partida esta concepción de modelo pedagógico y de sus componentes, el objeto de este trabajo se centró en la búsqueda de las relaciones entre los estilos de enseñanza del grupo de docentes objeto de estudio y los cinco modelos pedagógicos descritos por Flórez Ochoa, que se presentan a continuación.

#### **4.2.2.1. El Modelo Pedagógico Tradicional**

Para entender mejor las bases de este modelo hay que remontarse hasta el siglo XVII, a la enseñanza impartida principalmente por las órdenes religiosas, sobre todo

en los internados; en este recorrido hay que dar una mirada a las creencias de la época medieval, cuya principal preocupación consistía en alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad.

Con el pretexto del virtuosismo, se ofrecía una rigurosa vida metódica en el interior de los centros educativos: se buscaba la formación del carácter de los aprendices, moldeándolo a través de valores como la voluntad, la virtud, la disciplina, la ética y el humanismo; al mismo tiempo se les enseñaban los ideales de la antigüedad, la lengua escolar utilizada era el latín, y el manejo de la retórica era el cúlmén de esta educación.

Los jóvenes, eran considerados como material indefenso, en formación, propensos a la tentación siempre abundante, débiles y con atracción por el mal. Era entonces necesario aislarlos del mundo externo, siempre temido como fuente de tentaciones, y debían estar siempre vigilados para que no zozobraran en ese mar de deseos y apetencias naturales.

Flórez Ochoa (1994) reconoce la riqueza sorprendente de la obra pedagógica del Padre de la Pedagogía Tradicional, Comenio (2000), quien en su *Didáctica Magna* o *Tratado del Arte Universal de Enseñar Todo a Todos*, sentó las bases de esta pedagogía comúnmente llamada tradicional, muchos de cuyos elementos se mantienen vigentes en la actualidad, en particular aquellos referidos a sus fines últimos: se trata del arte perfecto de enseñar todo a todos los hombres. Su introducción asegura que el libro presenta el modo y manera seguro y preferente de establecer escuelas en todas las comunidades, ciudades y pueblos de cada uno de los países... en las cuales toda la juventud de ambos sexos, sin excepción alguna, puede ser formada rápida, agradable y profundamente, en las ciencias, llevada a las buenas costumbres,... y conducida de este modo en los años juveniles hacia todo lo necesario en esta vida y en la futura. Su intención global y enciclopédica –enseñar todo lo que había en el mundo creado por Dios-, tiene como propósito final hacer al hombre semejante a Dios. Con algunas modificaciones en su formulación, esta

intención pedagógica subyace a la mayoría de los modelos pedagógicos actuales: comprender el orden que liga las cosas, más que las cosas mismas, constituyéndose en el mito pedagógico que sigue teniendo vigencia hasta nuestros días.

A este modelo se le ha calificado frecuentemente de enciclopedista por cuanto, según Canfux (1996), el contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización, algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales, tales como los esquemas de planeación que permiten la formulación particular de los contenidos enseñables y su desarrollo en el tiempo según un orden de complejidad, unas estrategias específicas de presentación de esos contenidos, un particular modo de comunicación entre el enseñante y sus discípulos, y la comprobación periódica de la realización de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza.

Flórez (1994), al referirse a este modelo señala que es academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. En coincidencia con la anterior apreciación Canfux (1996) afirma que el profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad.

Un aspecto importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el rol del maestro. De acuerdo con De Zubiría (1994), bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas. El aprendizaje es entonces un acto de autoridad.

Otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el ideal educativo de formar el carácter del individuo. Algunos modelos religiosos han seguido -y aún siguen-, los fundamentos Aristotélicos de formar individuos de carácter. En la formación del carácter, el concepto del maestro como modelo para imitar fue predominante. Según Flórez (1994) el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro.

De manera similar, las lecciones de clase centradas en la educación moral y en la instrucción cívica enfatizaron la importancia del deber, la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor. En opinión de Flórez (1994), se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas como el latín y las matemáticas.

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical y es frecuente que niñas y niños estudien separados e incluso reciban contenidos diferenciados, lo que pone de manifiesto una intención de transmitir diferentes formas de ver el conocimiento y el mundo para uno y otro género. El método se fundamenta en un transmisionismo de los valores de la cultura por medio del ejemplo. La evaluación del aprendizaje por lo tanto, consiste en establecer la exactitud de lo que el estudiante ha logrado aprender con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Un ejemplo es la forma como los niños

aprenden la lengua materna: oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; de esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”.

A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Tradicional.

**Tabla 2:** Características e indicadores del Modelo Pedagógico Tradicional

<b>Características</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Contenido:</b> Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables.
	Los conceptos disciplinares están establecidos en los textos.
	Puesto que los contenidos de una disciplina están en textos, son independientes de la realidad de sus estudiantes.
<b>Enseñanza:</b> Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El docente debe enseñar los contenidos de forma verbal, expositiva.
	El docente debe dictar su clase bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores.
	El docente dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas.
<b>Interacción con los estudiantes:</b> Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	En un proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.
	La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.
	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.
<b>Evaluación:</b> Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.
	La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolló la enseñanza.
	El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.

Fuente: Autores

#### 4.2.2.2. El Modelo Pedagógico Conductista

Apoyado en la tecnología educativa que se desenvuelve paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos humanos en la posguerra de las décadas de los 60 y 70, éste modelo se caracteriza por la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo.



Al decir de Flórez (1994), el modelo se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica en la fase superior del capitalismo, bajo la búsqueda del moldeamiento meticuloso de una conducta productiva en los individuos. Su método consiste en la fijación y control de objetivos instruccionales formulados con precisión. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental expresado como tecnología educativa. Su principal exponente es Skinner.

Al igual que el modelo pedagógico tradicional, el conductista considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente, pero en este modelo el aprendizaje es el resultado de cambios más o menos permanentes de conducta. Como consecuencia, el aprendizaje puede ser modificado por las condiciones del medio ambiente. El modelo ha sido calificado de positivista por cuanto toma como objeto de estudio el análisis de la conducta bajo condiciones precisas de observación, operacionalización, medición y control.

Para Flórez (1994), el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente. De acuerdo con los fundamentos teóricos del conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente. Para Yelon y Weinstein (1988) el estímulo se puede denominar señal; él provoca la respuesta. La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta.

El modelo conductista impactó los procesos de diseño curricular proponiendo situaciones de aprendizaje en las cuales la identificación de la conducta aprender, debe hacerse en términos muy específicos y medibles. De manera similar, las etapas para llegar al dominio de destrezas y aprendizajes deben ser subdivididas en tareas pequeñas y los reforzamientos deben ser contingentes al logro de cada conducta. De acuerdo con el modelo conductista, la meta de un proceso educativo es el

moldeamiento de conductas que se consideran adecuadas y técnicamente productivas, de acuerdo con los parámetros establecidos por la sociedad.

La función del maestro apunta en este contexto, a la de un diseñador de situaciones de aprendizaje en las cuales -tanto los estímulos como los reforzadores-, se programan para lograr las conductas deseadas. Por esta razón enseña para el logro de objetivos de aprendizaje que ha establecido previamente con claridad, y los diseña de tal modo que cualquier aprendizaje pueda medirse a través de la evaluación del nivel de logro.

Rojas y Corral (1996) afirman que los orígenes de la tecnología educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. La enseñanza programada ha sido definida por Fry (1990) como el recurso técnico, método o sistema de enseñar, que se aplica por medio de máquinas didácticas pero también por medio de textos escritos". Los principios teóricos en los cuales se fundamenta la enseñanza programada son los siguientes:

- Se puede aprender una conducta por un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente.
- El aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada.
- La exposición y secuencia de un proceso de aprendizaje complejo están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta.
- La programación de las conductas del estudiante es de suma importancia de modo que la organización del contenido, la secuencia del aprendizaje, y el control de estímulos -antecedentes y consecuentes-, hagan posible la emisión de la conducta deseada. Se trata entonces de una ingeniería del comportamiento y del aprendizaje.

En esta dinámica, las relaciones del maestro con sus alumnos toman la forma de las de un director técnico o “coach”, un planeador de conductas que anima y estimula permanentemente a sus pupilos para que se esfuercen por superarse a sí mismos, por alcanzar objetivos instruccionales cada vez más complejos. Premia y sanciona con la entrega o privación de estímulos, y mide permanentemente los niveles de logro de cada uno de sus estudiantes. Estos a su vez no lo identifican, como en el caso del maestro tradicional, con un modelo a emular, sino como un líder a seguir, un guía o jefe de equipo cuya tarea es retroalimentar permanentemente sus logros para premiarlos, o sus deficiencias para exigirles.

Como consecuencia, la evaluación es una tarea permanente de medición y valoración constante centrada en la mayor o menor aproximación al logro de los objetivos instruccionales. Regularmente se aplican pruebas con el fin de determinar los progresos del estudiante, para animarlo y para hacer ajustes y correcciones. Se recurre frecuentemente a la evaluación formativa como indicadora de la calidad y del rumbo que toma el proceso de aprender, y a la sumativa para medir los avances y aproximación al logro de los objetivos.

A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Conductista.

**Tabla 3:** Características e indicadores del Modelo Pedagógico Conductista

<b>Características</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Contenido:</b> Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Los contenidos deben estar caracterizados por la parcelación de saberes técnicos.
	Los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión.
	<i>Los contenidos de una disciplina deben ser saberes aceptados como socialmente útiles</i>
<b>Enseñanza:</b> Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.
	El profesor debe recordar permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.
	El profesor debe realzar y estimular los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.
<b>Interacción con los estudiantes:</b> Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.
	Los premios y los estímulos deben ser proporcionales al logro de los estudiantes.
	El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.
<b>Evaluación:</b> Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	Los resultados de la evaluación deben ser observables y medibles.
	La evaluación debe ser permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales
	La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.

Fuente: Autores

#### 4.2.2.3. El Modelo Pedagógico Romántico

Este modelo se fundamenta en las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau (1998) presentadas en su obra *Émile ou de l'éducation* y se identifica en la praxis con las propuestas de pedagogía no directiva implementadas por Neill en la escuela de Summerhill.

En este modelo, el desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. Plantea que lo más importante para el desarrollo del niño es el interior, y esta interioridad se convierte en su eje central, en la meta y a la vez en el método de la educación.

Cultiva radicalmente la libertad, las clases son de asistencia libre y se otorga gran importancia al juego, al punto que en muchos momentos cada estudiante hace lo que desea.

La principal meta de una escuela debe ser auxiliar a sus alumnos para que sean capaces de encontrar la felicidad propia y es por eso que propone un modelo muy diferente al de las escuelas tradicionales, en las que según los teóricos de este modelo sólo se promueve una atmósfera de miedo. Inculcar a los niños principios altruistas antes de que sean capaces de asimilarlos sólo produce individuos hipócritas y miedosos, pues es a través del miedo como se intenta forzar el interés de alguien. Para que una persona sea feliz necesita primero ser libre para escoger su propio camino. Es por eso que este modelo renuncia a la imposición de cualquier tipo de autoridad moral o jerárquica de hecho.

Según Flórez (1994), éste modelo busca desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual del estudiante en procura de su desarrollo natural, espontáneo y libre. Los contenidos no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite.

Un aspecto fundamental de esta tendencia es que se propone como una experiencia que busca la transformación total del sistema educativo, de manera que el estudiante se convierta en el eje alrededor del cual giran todos sus procesos. Bajo esta perspectiva, la institución educativa es creada para la vida, para llegar a ser el ambiente natural del estudiante, y debe convertirse en el espacio en el cual experimenta y aprende los elementos primordiales para el buen desempeño en su vida.

Sobre este modelo pedagógico, De Zubiría (1994) conceptúa que... rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que, desde el exterior, se incrustan en el alumno.

En este sentido, Dewey (1957) consideró que la vida social es a la educación lo que la nutrición y la reproducción a la vida fisiológica; por lo tanto, la institución educativa debe concentrarse en buscar los medios más efectivos para ofrecer al estudiante los recursos necesarios para cultivar su herencia cultural y desarrollar sus facultades para lograr fines sociales.

El maestro se transforma entonces en un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, sin interferencias que puedan coartar la libre expresión del estudiante. Se presume que el maestro debería librarse él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar de la disciplina, y ser sólo un auxiliar o, metafóricamente, un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños.

En las relaciones cotidianas del aula ningún adulto tiene más derechos que un niño; todos tienen los mismos derechos. Todos deben ser libres, entendiendo la libertad como una construcción colectiva. En este modelo todas las reglas de convivencia y soluciones a los problemas que surgen en el día a día son resueltas por una asamblea en la que cada persona, sea alumno, profesor o funcionario, tiene derecho a hablar y votar, manteniéndose el principio de que todos los votos valen lo mismo. Las normas de la escuela son construidas entre todos, porque todos se sienten parte del colectivo y se empeñan en mejorarlo.

Rodríguez y Sanz (1996) sostienen que este modelo ... resaltó el papel activo que debe tener el estudiante, transformó las funciones que debe asumir el profesor en el proceso educativo y mostró la necesidad y la posibilidad de cambios en el desarrollo del mismo. El modelo Romántico equipara la educación con los procesos de desarrollo del individuo, y el concepto de crecimiento ha sido una de sus más importantes metáforas.

En este modelo, los logros del estudiante no requieren evaluación y no hay comparación con el desempeño de los otros, de modo que se prescinde de la

calificación o de cualquier otra forma de medición. Premios y distinciones son rechazados porque desvían el desarrollo normal de la personalidad. Se asume que el niño es innatamente juicioso y realista; por naturaleza, es un ser bueno, dotado de una natural capacidad de autocontrol. El niño tiene suficientes recursos para hacerse él mismo plenamente persona, por lo que las interferencias de los adultos no son positivas.

A continuación se presentan las características e indicadores que identifican el modelo Pedagógico Romántico.

**Tabla 4:** Características e indicadores del Modelo Pedagógico Romántico.

<b>Características</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Contenido:</b> Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Los contenidos provienen de lo que el estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje.
	Cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza.
	El alumno debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita.
<b>Enseñanza:</b> Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El estudiante está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural.
	Cualquier aprendizaje debe desarrollarse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante.
	El proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir y respetar los intereses particulares de cada estudiante.
<b>Interacción con los estudiantes:</b> Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	El profesor es sólo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante.
	El profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas.
	El profesor debe ayudar a cada estudiante a profundizar en los temas que él mismo estudiante considera de importancia para su propia formación.
<b>Evaluación:</b> Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	Cuando el estudiante está suficientemente interesado en su propia formación, la evaluación se hace innecesaria.
	Dado que la educación es una experiencia personal del estudiante, no necesita ser evaluada.
	La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse.

Fuente: Autores

#### **4.2.2.4. El Modelo Pedagógico Cognitivo**

Está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa. Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Piaget y desde esta perspectiva, la tendencia cognoscitivista podría considerarse más una propuesta epistemológica que pedagógica.

Sin embargo, para autores como Flavell (1990) las aplicaciones de la teoría de Piaget a la educación pueden expresarse al menos desde tres puntos de vista:

- Como un elemento teórico que ofrece instrumentos muy definidos para evaluar y establecer los niveles de desarrollo cognitivo y moral de los individuos.
- Como una herramienta útil en el planeamiento de programas educativos, pues permite la organización del contenido curricular de acuerdo con los niveles de desarrollo alcanzados por los estudiantes.
- En la clarificación de algunos métodos de enseñanza tales como el aprendizaje por descubrimiento.

Según Corral (1996), el modelo cognitivo considera el aprendizaje como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre. Un campo interesante e innovador del anterior concepto es el énfasis que se le ha concedido al análisis de los procesos del desarrollo cognitivo. Según este autor la reconceptualización del aprendizaje ha establecido algunas definiciones de considerable validez para la investigación; por ejemplo, el énfasis se desplaza del estudio de los estadios de desarrollo, como momentos estables de conocimiento, al estudio de los procesos que le dan lugar y son causa a su vez de su futura modificación.



En consonancia con los planteamientos del modelo, en el desarrollo de la actividad educativa el papel del maestro será el de un facilitador de experiencias y ambientes que permitan el surgimiento y desarrollo de nuevas estructuras de conocimiento, las que a su vez sirven de acicate para la apropiación de conocimientos y procesos mentales cada vez más complejos. El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. Flórez (1994) agrega que en el enfoque cognitivo se enseñan conocimientos ajustados a las modificaciones sucesivas de estas estructuras cognitivas, resaltando la importancia de la propia experiencia y la manera como esta genera una reconceptualización del aprendizaje de manera permanente a través de la cual el estudiante no sólo aprende, sino que aprende *cómo* aprende.

En este aspecto, uno de los aportes más valiosos del modelo cognitivo es que destaca el carácter activo del sujeto en sus propios procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo, razón por la cual el maestro asume el rol de acompañante y facilitador. Debe generar en el estudiante situaciones de desequilibrio cognitivo, de cuestionamiento y revalidación de los propios conocimientos de manera tal, que el estudiante se vea obligado a explorar nuevas formas de resolver las situaciones problemáticas, assimilar nuevos conocimientos con significados propios, construir y apropiar nuevos conceptos que, una vez estabilizados en un proceso de acomodación, se vean nuevamente cuestionados, puestos en desequilibrio, para que el estudiante inicie nuevos ciclos de construcción.

Siguiendo a Flórez (1994), en el modelo cognitivo el rol del docente está centrado en atender y seguir el nivel de desarrollo de las estructuras y el proceso cognitivo de sus alumnos. Debe orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de aprendizajes por recepción significativa, y hacia la participación en actividades exploratorias que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente, de modo que lo que se evalúa no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que

permiten inferir acerca de la evolución de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que las generan.

Por otra parte, la evaluación en el modelo Pedagógico Cognitivo es de orden formativo; Flórez (1994) afirma que durante el proceso, el profesor capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno en el proceso de descubrimiento previsto por él mismo, y que la evaluación más importante es la que hace el alumno mismo cuando, sumergido en sus pensamientos, organiza y confronta sus propias ideas y experiencias y las compara en un proceso de autorregulación no deliberado, que luego le permite pensar y reflexionar sobre un cuestionamiento inicial, -con lo cual el profesor suscita un conflicto cognitivo, un cuestionamiento radical- que lo catapulta a la búsqueda de conjeturas mas consistentes, coherentes, comprensivas y útiles.

A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Cognitivo.

**Tabla 5:** Características e indicadores del Modelo Pedagógico Cognitivo.

<b>Características</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Contenido:</b> Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos.
	Los Contenidos que se enseñan se deben ajustar a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.
	Los contenidos que se enseñan se deben reconceptualizar de manera permanente.
<b>Enseñanza:</b> Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El profesor debe acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas.
	El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.
	Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.
<b>Interacción con los estudiantes:</b> Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	El profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.
	El profesor debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento..
	El profesor debe permitir y seguir en sus estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas.
<b>Evaluación:</b> Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.
	Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos.
	La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.

Fuente: Autores

#### **4.2.2.5. El Modelo Pedagógico Social**

Este modelo emerge como resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. Algunos de sus fundamentos teóricos contemporáneos tienen su origen en las propuestas de los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, quienes trabajaron en Alemania con el Instituto para la Investigación Social. Debido a que muchos de ellos eran judíos, durante la segunda guerra mundial debieron trasladarse a Nueva York donde se vincularon a la Universidad de Columbia. Allí participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación. Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos, y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos críticos de la actualidad.

La Pedagogía social se interesa en primer lugar por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad.

Según McLaren (1999) la pedagogía social examina a las instituciones educativas tanto en su medio histórico como en su medio social, por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. En este sentido, propende por un mayor nexo entre trabajo productivo y educación, y por el acceso a esta última de todos los individuos, sin distingo de clase social.

La pedagogía social presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los docentes que trabajan bajo este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. De igual

manera cuestionan críticamente las fuentes de información que se utilizan en los procesos de enseñanza, entendiendo por fuentes no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje, entre otros. Esta deconstrucción crítica del lenguaje y del texto adquiere una singular importancia. Por ejemplo: ¿Qué significados, sentidos y presuposiciones subyacen en la expresión "equidad educativa"?

Flórez (1994) señala que este modelo busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permiten al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad. Estimula la crítica del conocimiento, de la ciencia, sus textos y sus fuentes de manera permanente. Se fundamenta en el aprendizaje coparticipativo y en la reflexión crítica de las propias creencias y juicios.

El modelo pedagógico social asume que los espacios sociales son escenarios ideales para que los estudiantes hagan trabajo cooperativo y resuelvan conjuntamente problemas que no podrían abordar de manera individual.

Entre los teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Social se puede citar a:

- Paulo Freire (Brasil). Al analizar las relaciones opresor-oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre docente y alumno como una forma de promover procesos de concientización y liberación. Entre sus obras más destacadas podemos citar: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1970), *Educação e mudança* (1981), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) y *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (1997).
- Donaldo Macedo (Brasil). Se interesa básicamente en el análisis de los procesos de alfabetización, cultura y poder. Es coautor de varios escritos con

Pablo Freire, entre los que se destaca Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad (1989) y Lengua, ideología y poder (2005), en asocio con Bessie Dendrinós y Gounari Panayota.

- Ira Shor (Estados Unidos). Focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de "empoderamiento". Investiga este fenómeno estudiantil a nivel universitario. Dos de sus obras más reconocidas son: Educación empoderadora (1992) y Cuando los estudiantes tienen poder (1996).
- Michel Apple (Estados Unidos). Estudia las relaciones entre currículum y poder (quién es silenciado, quién tiene la palabra...), escuela y democracia, conservadurismo y educación, sociología de la educación, ideología y educación. Dentro de su extensa obra se destacan: Cultural politics and education (1996), Official knowledge: Democratic knowledge in a conservative age (2000), The State and politics of education (2003), Ideology and curriculum (2004) y Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality (2006).
- Stanley Aronowitz (Estados Unidos). En su obra La crisis de la educación, critica las relaciones entre política y escuela. Entre sus obras más destacadas se encuentran: The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning (2001), Implicating Empire: Globalization and Resistance in the 21st Century (2002), Paradigm Lost: State Theory Reconsidered (2002), Debating Empire (2003), How Class Works: Power and Social Movement (2004), y Left Turn: Forging a new political future (2006).
- Henry Giroux. Centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los docentes, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición. Entre sus trabajos más representativos, traducidos al español, encontramos: Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1990), Igualdad educativa y diferencia cultural (1992), Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular (1996), Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas (1997), Sociedad, cultura y educación (con

Peter McLaren, 1999), El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia (2001), Cultura, política y práctica educativa (2001) y La inocencia robada (2003).

McLaren (1999) afirma que este modelo... ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. En él el maestro es una persona crítico-reflexiva que cumple un rol político en y con su comunidad.

Para Giroux (1990) los educadores tradicionalistas se han negado generalmente a interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. Señala también que tradicionalmente la escuela se ha negado a analizar las relaciones que existen entre poder, conocimiento y dominación. Sostiene que los análisis del modelo pedagógico social han ofrecido... un nuevo lenguaje teórico y una actitud crítica que sostienen que las escuelas, dentro de la amplia tradición humanística occidental, no ofrecen oportunidades para la potenciación personal y social en la sociedad.

En la práctica, la relación del docente con el alumno es dialógica y el primero juega el rol de figura crítica que invita a la reflexión mediante el cuestionamiento permanente. Privilegia el trabajo en grupo y estimula la crítica mutua de modo que los estudiantes puedan mejorar su trabajo y apoyarse mutuamente, comprometiéndose colectivamente en la solución de problemas de interés social.

Durante el proceso de discusión y debate de un determinado tema, el maestro asume una relación igualitaria en la que se convierte en un miembro más que aporta sus ideas para la realización del constructo colectivo. Frecuentemente puede también desempeñar roles de conductor o, en la mayoría de los casos, relator que hace síntesis, favorece consensos y refleja en el grupo los avances y logros en torno al tema en discusión. El maestro debe garantizar que la identificación, selección y tratamiento de un determinado problema se trabajen de forma integral, sin aislarlo, y

estimula la participación de toda la comunidad involucrada mediante prácticas contextualizadas en escenarios lo más naturales posible.

El maestro está invitado, al igual que todos los demás participantes, a expresar sus opiniones, a mostrar sus acuerdos y desacuerdos sobre la situación estudiada, sabiendo de antemano que su palabra tiene el mismo valor que el de las demás personas, puesto que la autoridad no proviene del poder de que es investido por algún superior, sino del valor y la pertinencia de sus ideas, de la fuerza de sus argumentos, de la coherencia y utilidad de sus propuestas y de su capacidad de persuasión.

Dado que en este modelo el propósito se centra en la construcción crítica de sentidos colectivos, la evaluación no apunta a la consideración del producto final como conocimiento estático. Este modelo propugna por la evaluación de los potenciales de aprendizaje que se van haciendo reales, lo que Vigotsky (1988) llama la ampliación de sus zonas de desarrollo próximo.

En esta dinámica, la evaluación no está desligada de la enseñanza, sino que se utiliza para detectar conjuntamente –alumno, grupo, entorno y maestro-, el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver el problema por su propia cuenta. No será entonces el profesor quien deba dar la información que el estudiante necesita; el mismo estudiante debe descubrirla, identificar lo que conoce, lo que observa, lo que los demás dicen, valorar si le es útil e interesante y decidir si la incorpora y la integra en nuevas formas de razonar.

Esto es precisamente el tema de evaluación del maestro: qué sucede en el aula, cómo razonan sus estudiantes, cómo actúan; ésta información le será de utilidad para decidir sobre nuevas situaciones didácticas, actividades y propuestas que planteará a los estudiantes para facilitar la evolución de su pensamiento crítico y de su nivel de compromiso.

La autocrítica como elemento de mejoramiento y crecimiento personal se hace manifiesta en la autoevaluación. La forma típica de evaluación es el debate y a través de él, la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

Aunque puede recurrirse a ella en determinadas ocasiones, la heteroevaluación suele ser también parte constitutiva de la revisión de los logros particulares y colectivos. Uno de los aspectos más ricos y novedosos de este modelo es que es quizá el que da mayor preponderancia a la utilización de múltiples y variadas fuentes de evaluación.

A continuación se presentan las características e indicadores propuestos que identifican el modelo Pedagógico Social.

**Tabla 6:** Características e indicadores del Modelo Pedagógico Social.

<b>Características</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Contenido:</b> Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	<i>Es necesario hacer validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.</i>
	El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.
	Contenidos y conocimientos que no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.
<b>Enseñanza:</b> Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula	El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.
	<i>Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.</i>
	El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.
<b>Interacción con los estudiantes:</b> Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.
	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.
	En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.
<b>Evaluación:</b> Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.
	La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.
	La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

Fuente: Autores



## 5. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los modelos pedagógicos son una herramienta necesaria en la labor docente, -razón por la cual su estudio y desarrollo ha tomado mucha fuerza en los últimos años-, pues todos los maestros, sin importar el nivel educativo en el que se desempeñan, afrontan su quehacer pedagógico, de manera conciente o inconciente, desde modelos específicos.

Entonces, de acuerdo con la forma en que se construya, se transmita y se apropie el conocimiento por parte de cada docente, se dice que este asume un estilo de enseñanza, -entendido como un constructo particular como se señaló anteriormente- que se deriva conciente o inconcientemente de su apropiación de uno o varios modelos pedagógicos y de sus elementos constitutivos, los cuales manifiestan, en esencia, una visión particular del hombre, de la cultura y de la educación.

Flórez (1994) considera que cada teoría pedagógica se puede representar mediante un modelo que la resume y sirve de esquema básico para comparar esa teoría con otras teorías pedagógicas.

En ese punto es importante anotar que, aun cuando el autor concibe los modelos como representaciones del conjunto de relaciones que describen un fenómeno o una teoría, su planteamiento en torno a cinco modelos específicos podría plantear vacíos por cuanto hace una exposición lineal de cada uno de ellos en su estado puro, sin considerar que en la práctica se presentan formas combinadas de los mismos.

Por ello, esta investigación exigió la aplicación de instrumentos que permitan identificar en la práctica el estilo de los docentes, asumiendo que en el actuar cotidiano cada estilo toma elementos de diferentes modelos.

Así las cosas, se consideró pertinente centrar la perspectiva del presente estudio en torno a **¿Cuáles son los estilos de enseñanza contruidos por los docentes del área financiera del programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, y cómo se relacionan con los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa?**

## 6. OBJETIVOS

### Objetivo General

- Determinar el grado de relación que existe entre los estilos de enseñanza contruidos por los docentes del área financiera del programa de ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia y los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa.

### Objetivos específicos

- Identificar los estilos de enseñanza contruidos por los docentes del Área Financiera en el Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia.
- Categorizar los estilos de enseñanza de los docentes objeto de estudio mediante la aplicación de una encuesta y una guía de observación, con los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa.

## 7. METODOLOGIA

### 7.1 Diseño de la Investigación.

La presente investigación es de carácter correlacional, por cuanto su propósito es mostrar y examinar la relación entre variables o resultados de variables controladas durante su desarrollo.

Para el caso, se presentan como variables un grupo de características asociadas al estilo de enseñanza, a saber: Contenidos, enseñanza, interacción y evaluación, las cuales se describen a través de indicadores para, posteriormente, establecer relaciones de estas cuatro variables con los modelos pedagógicos descritos por Rafael Flórez Ochoa a partir del cálculo del grado de favorabilidad señalado por cada uno de los sujetos del grupo de estudio.

Para el análisis de la información se recurrió al empleo del método multivariado de correspondencias múltiples, el más recomendado para este diseño, lo que permitió reunir información de carácter cualitativo con la cual identificar variables características asociadas a un fenómeno en particular, en este caso los estilos de enseñanza contruidos por los profesores.

Como ya se señaló, en la última etapa se relacionaron los datos suministrados por los docentes a través de los instrumentos de recolección de información, previamente ordenados en tablas de doble entrada, con los cinco modelos pedagógicos descritos por Flórez Ochoa: el Tradicional, el Conductista, el Romántico, el Cognitivo y el Crítico-Social.

Este trabajo se desarrolló en tres fases: de preparación, de ejecución y de análisis de resultados, así:

- **Primera fase:** Esta fase comprendió la elaboración de la propuesta, la definición del problema y de los objetivos, y la elaboración de instrumentos de recolección de la información -una encuesta y una guía de observación-, a partir de indicadores derivados de un marco teórico, que también fue construido en esta misma fase.
- **Segunda fase:** Elaborados los instrumentos, se adelantó un trabajo de campo consistente en el contacto directo con los profesores a través de la decanatura y la coordinación académica del programa, con el fin de revisar los contenidos programáticos, las evaluaciones parciales, los protocolos de clase y la asignación académica de cada docente, como insumo para realizar la observación de clase propuesta en la guía. En esta fase se recolectó la información y se organizó en tablas para el posterior análisis.
- **Tercera fase:** Esta fase incluyó el procesamiento de la información recolectada. Es importante tener en cuenta que la finalidad de la investigación es obtener información referente a estilos de enseñanza construidos por los profesores del área financiera del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, y a partir de ellos establecer sus correspondencias con los modelos pedagógicos identificados por Rafael Flórez Ochoa.

Con el fin de alcanzar mayor confiabilidad y validez se cruzó la información recogida con los instrumentos en busca de constantes asociadas con las características de cada modelo para definir, con razonable exactitud, qué modelo prima en la práctica de cada uno de los docentes, o qué características de dos o más modelos se destacan en su quehacer.

## **7.2 Grupo de Docentes**

El Programa de Ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia tiene veintisiete profesores que constituyen su planta docente; de ellos, diez se desempeñan directamente en el área Financiera y son la unidad objeto de estudio.

Cabe anotar que el grupo objeto de estudio que se describe es el total de profesores sobre los cuales el Programa posee autonomía; los otros docentes pertenecen a otras áreas por lo que no se tiene control sobre su quehacer.

Con este grupo de Docentes se adelantó desde el año 2.005 un proceso de análisis de sus prácticas pedagógicas, y la Oficina de Planeación Académica del programa de Ingeniería Financiera requiere adelantar la tarea de hacer la identificación de Modelos Pedagógicos de sus docentes, como complemento para la reflexión y el trabajo de diseño de programas que le permitan el perfeccionamiento de su cuerpo docente en el campo pedagógico.

Los campos disciplinares que constituyen el área Financiera, a los cuales están vinculados los docentes objeto de estudio son: Juego Financiero, Finanzas Corto Plazo, Formulación y Evaluación de Proyectos, Economía y Finanzas Internacionales, Finanzas Largo Plazo, Microeconomía, Valoración de Empresas, Macroeconomía, Planeación Estratégica Financiera, Portafolio de Inversión, Mercado de capitales.

A continuación se presenta una caracterización del grupo objeto de estudio:

<b>Docente</b>	<b>Género</b>	<b>Area de desempeño</b>	<b>Profesión</b>	<b>Años de experiencia</b>
1	F	Juego Financiero	Economista	3
2	M	Finanzas Corto Plazo	Ingeniero Financiero	1
3	M	Formulación y Evaluación de Proyectos	Estadístico	10
4	M	Economía y Finanzas Internacionales	Economista	20
5	M	Finanzas Largo Plazo	Ingeniero Financiero Lic.Matemáticas	4
6	M	Microeconomía	Economista	6
7	M	Valoración de Empresas	Ingeniero Financiero	2
8	M	Macroeconomía	Economista	6
9	M	Planeación Estratégica Financiera	Contador Público	20
10	M	Portafolio de Inversión	Economista	4
11	M	Mercado de capitales	Ingeniero Financiero	2

Fuente: Autores.

En síntesis, la Investigación se desarrolló con los 11 docentes del área Financiera en los campos disciplinares descritos en el programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia.

## 8. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Como ya se había señalado, para la elaboración de la encuesta y la guía de observación se crearon grupos de cuatro características particulares para cada modelo: los contenidos, la enseñanza, la interacción con los estudiantes y la evaluación. Posteriormente se diseñaron tres indicadores para cada uno de los atributos, lo que nos arrojó un total de doce para cada uno de los modelos pedagógicos y de sesenta para el conjunto de cada instrumento. La identificación de estos atributos y características de cada modelo se realizó a partir de la construcción teórica de la investigación y se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 7:** Criterios utilizados en términos de Modelos de Enseñanza e indicadores de los mismos para la elaboración de los instrumentos de recolección de datos.

<b>Características/Modelos</b>	<b>Tradicional</b>	<b>Conductista</b>	<b>Romántico</b>	<b>Cognitivo</b>	<b>Social</b>
<b>Contenido:</b> Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Indicador 1	Indicador 13	Indicador 25	Indicador 37	Indicador 49
	Indicador 2	Indicador 14	Indicador 26	Indicador 38	Indicador 50
	Indicador 3	Indicador 15	Indicador 27	Indicador 29	Indicador 51
<b>Enseñanza:</b> Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula.	Indicador 4	Indicador 16	Indicador 28	Indicador 40	Indicador 52
	Indicador 5	Indicador 17	Indicador 29	Indicador 41	Indicador 53
	Indicador 6	Indicador 18	Indicador 30	Indicador 42	Indicador 54
<b>Interacción con los estudiantes:</b> Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	Indicador 7	Indicador 19	Indicador 31	Indicador 43	Indicador 55
	Indicador 8	Indicador 20	Indicador 32	Indicador 44	Indicador 56
	Indicador 9	Indicador 21	Indicador 33	Indicador 45	Indicador 57
<b>Evaluación:</b> Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	Indicador 10	Indicador 22	Indicador 34	Indicador 46	Indicador 58
	Indicador 11	Indicador 23	Indicador 35	Indicador 47	Indicador 59
	Indicador 12	Indicador 24	Indicador 36	Indicador 48	Indicador 60

Fuente: Autores

Al hacer la aplicación de la encuesta, los indicadores fueron organizados aleatoriamente. Una vez devueltos los formatos debidamente diligenciados por cada profesor, se procedió a reagruparlos según el modelo a que corresponden.

En este punto cabe anotar que el instrumento fue aplicado a los docentes del área financiera de la Universidad Piloto de Colombia contando con la colaboración y apoyo de la Decanatura, dependencia que los convocó y les asignó un tiempo límite



de doce días para desarrollar y devolver el instrumento. Se resalta el interés que se suscitó en los docentes por conocer los resultados de sus propias pruebas, y por compartir sus reflexiones sobre los indicadores formulados en la encuesta, que se presenta en el anexo 1, Encuesta para identificar el estilo de cada docente.

Como se ha señalado, el propósito de la encuesta era determinar la percepción que tienen los docentes de su propio estilo de enseñanza a partir de los sesenta indicadores descritos para cada modelo pedagógico, es decir, identificar el modelo mental que cada uno de ellos ha ido construyendo a través de sus propias y particulares prácticas en el aula.

De forma paralela se diligenció por parte de los investigadores, la guía de observación -que registra las mismas características e indicadores definidos para la encuesta-, con el fin de poder correlacionar la información y realizar un proceso de cruce de los datos que se iban obteniendo. El tiempo destinado a cada observación fue de dos sesiones de trabajo, cada una de ellas de dos horas de duración. Las visitas tuvieron lugar en los horarios de clases regulares programadas por la Universidad, sin aviso previo a los sujetos con el propósito de eliminar sesgos que pudieran presentarse por parte de los observados.

Al terminar las observaciones se tuvo la oportunidad de conversar a manera de entrevista con algunos docentes en particular, con lo cual se recolectó información adicional acerca de los rasgos de su práctica, los cuales se habían detectado previamente en la observación; dado que la intención de la guía era identificar la recurrencia de los rasgos de los profesores en su práctica, la información obtenida en estos diálogos sirvió para complementar lo observado a lo largo del proceso. Ésta esta información se consignó en el espacio destinado con este propósito en el documento de cada docente, y que se presenta en el Anexo 2, Guía de Observación sobre identificación de Estilos.

A través de la guía de observación y de la encuesta, se buscó la identificación de los atributos que caracterizan cada modelo, y desde esta identificación se definieron los indicadores. Los mismos se presentan en la siguiente tabla como una síntesis de lo planteado por Flórez Ochoa para cada uno de los modelos que describe.

**Tabla 8:** Atributos identificados para cada una de las características, según cada modelo del estudio

<b>Características- /Modelo</b>	<b>Tradicional</b>	<b>Conductista</b>	<b>Romántico</b>	<b>Cognitivo</b>	<b>Social</b>
¿Qué tipo de <b>contenidos</b> prefiere enseñar a sus estudiantes?	Conceptos Disciplinares	Objetivos terminales	Opiniones de los estudiantes	Estructuras de pensamiento	Construcciones colectivas
¿A cuál de las siguientes <b>actividades</b> dedica más tiempo en su clase?	Magistralidad	Dirigir	Facilitar	Establecer relaciones	Relatar
¿Qué tipo de <b>relación interpersonal</b> prefiere usted sostener con sus estudiantes en el aula?	Autoritaria	Mediadora	Espontánea	Reconocimiento de la Autonomía	De igualdad
Al evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, ¿qué propósito persigue con esta?	Memorización	Cumplimiento de objetivos instruccionales	Autoevaluación	Modificación de estructuras de pensamiento	Significados construidos colectivamente

Fuente: Autores

## 8.1. Fases del tratamiento de los datos

Los datos obtenidos con la ayuda de los instrumentos fueron tratados en dos fases:

- **Fase 1:** Análisis de los resultados referidos a la identificación del estilo de cada uno de los profesores objeto de estudio.
- **Fase 2:** Relación de los estilos de enseñanza establecidos en la etapa anterior, con los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa.

### 8.1.1. Fase 1: Análisis de los resultados referidos a la identificación del estilo de cada uno de los profesores objeto de estudio.

Para realizar el análisis de los resultados con referencia a la identificación de estilos de cada uno de los docentes objeto de estudio, se sistematizó la información recolectada con el mismo criterio de calificación previsto en los instrumentos -escala de Likert,- correspondiente a:

- 5: totalmente de acuerdo
- 4: medianamente de acuerdo
- 3: De acuerdo
- 2: En desacuerdo
- 1: Totalmente en desacuerdo.

Siguiendo la metodología de la escala Likert, se procedió de la siguiente manera:

- **Definición de la variable a medir:** cada una de las características asignadas a cada modelo pedagógico.
- **Operacionalización de cada variable,** es decir, determinar cómo se habrían de medir y señalar los indicadores; en este punto se ubicaron cada uno de los indicadores definidos para el total los modelos pedagógicos, 60 en total.

- **Diseño de una cantidad suficiente de ítems** favorables y desfavorables a la variable que se pretende medir. Weiers (1986) sugiere elaborar alrededor de 50 ítems. Para el presente estudio se elaboraron 60. De otra parte, para elaborar los instrumentos se tuvieron en cuenta solo indicadores de tendencia positiva, por lo que la ponderación para la escala fue: (+5) Totalmente de acuerdo, (+4) De acuerdo, (+3) Indiferente, (+2) En desacuerdo, (+1) Totalmente en desacuerdo.
- **Depuración de la escala** por medio de una prueba piloto, con el propósito de seleccionar los ítems que habrían de integrarse a la versión final de la escala; luego de la definición de los indicadores se aplicó una muestra piloto con profesores del área económica a fin de depurar los instrumentos con un grupo diferente a la objeto de estudio -área financiera- para no contaminar la muestra.
- **Administración de la versión final** de la escala a las unidades de análisis que integran la unidad muestral del estudio; para esto se depuró el instrumento final y se realizó la aplicación al grupo objeto de estudio.
- **Asignación de una puntuación a cada ítem.** De acuerdo con el procedimiento previsto, luego de la aplicación de la encuesta se organizaron en tablas los indicadores previstos para cada modelo pedagógico, se sistematizó la información y se aplicó la puntuación de cada ítem.
- **Obtención de la puntuación total de cada unidad muestral**, reflejando la actitud global hacia la variable medida. Para obtener la puntuación de cada docente se estableció la calificación total de los indicadores en los cuales el profesor se mostró totalmente de acuerdo, medianamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, y se ponderó la frecuencia de estas respuestas con la escala establecida: desde +5 (Totalmente de acuerdo) hasta +1 (Totalmente en desacuerdo). Se procedió a sumar las frecuencias de acuerdos y de desacuerdos, y se añadió el resultado de la ponderación. Para poder determinar el nivel de favorabilidad o

desfavorabilidad en el conjunto de indicadores, se dividió el promedio de la ponderación sobre el promedio de la frecuencia.

A manera de ejemplo, el docente 1 se mostró totalmente de acuerdo con 37 indicadores, es decir, los calificó con la máxima puntuación posible en la escala Likert; medianamente de acuerdo con 15 indicadores, de acuerdo con 4, en desacuerdo con 0 y totalmente en desacuerdo con 4.

Para el total de indicadores en cada escala, se multiplicó por 5 cuando el docente se mostró totalmente de acuerdo ( $37 \times 5 = 185$ ), por 4, cuando se mostró medianamente de acuerdo ( $15 \times 4 = 60$ ), por 3 cuando se mostró en desacuerdo ( $4 \times 3 = 12$ ), por 2 cuando se mostró en desacuerdo ( $0 \times 2 = 0$ ) y por 1, en los casos en los que se mostró totalmente en desacuerdo ( $1 \times 4 = 4$ ). A este procedimiento se le llamó asignación de puntajes. Para el caso del docente de este ejemplo, el total arrojado es 261.

Para estimar el grado de favorabilidad hacia un Modelo, se dividió el total de la asignación de puntajes ( $n=261$ ) sobre el número total de indicadores evaluados (60) y se obtuvo una favorabilidad de 4,35.

Obtenido el anterior resultado de favorabilidad, se aproximó a 5 en la escala Likert para establecer cuál fue la(s) característica(s) y el modelo de mayor tendencia señalados como preferidos por el docente.

Sobre esta escala se procedió a realizar el análisis de los indicadores de mayor ponderación para hacer una primera aproximación a la descripción de los rasgos que en su conjunto definen al docente, en cuanto se refiere su tendencia y a las características que comparte con un modelo en particular. Para este caso, la

característica de mayor frecuencia es la interacción, que se obtuvo del análisis de los indicadores de mayor favorabilidad en los que el docente del ejemplo estuvo totalmente de acuerdo (13 indicadores) y, con un total de 9 indicadores, la tendencia es hacia el Modelo Tradicional.

- **Resultados por docente derivados de la aplicación de la encuesta.**

Como se señaló en el marco teórico, el estilo se define como una mayor recurrencia de los rasgos derivados de la práctica pedagógica de un docente. Por esta razón se buscó determinar cuál fue la característica frente a la cual cada docente mostró con más frecuencia su favorabilidad en relación con un modelo pedagógico en particular, de modo que se pudieran describir los rasgos recurrentes en la práctica docente de ese sujeto. Estos fueron los resultados obtenidos:

- **Docente 1:** Identificación del estilo

**Tabla 9:** Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	1	2	1	6
Enseñanza	3	3	1	2	1	10
Interacción	2	3	2	3	3	13
Evaluación	2	2	1	1	2	8
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>37</b>

Fuente: Autores

**Tabla 10:** Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	3	1	0	1	5
Enseñanza	0	0	2	1	2	5
Interacción	1	0	1	0	0	2
Evaluación	0	1	1	0	1	3
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>15</b>

Fuente: Autores

**Tabla 11:** Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	1	1	2
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	2	0	2
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Fuente: Autores

**Tabla 12:** Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar de en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fuente: Autores

**Tabla 13:** Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar totalmente en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fuente: Autores

A partir de estos datos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el conjunto, con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 14:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert.

Calificación	Frecuencia	%	Asignacion de puntajes
totalmente de acuerdo	37	61,67	185
Medianamente de acuerdo	15	25	60
De acuerdo	4	6,67	12
En desacuerdo	0	0	0
totalmente de acuerdo	4	6,67	4
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>261</b>

Fuente: Autores

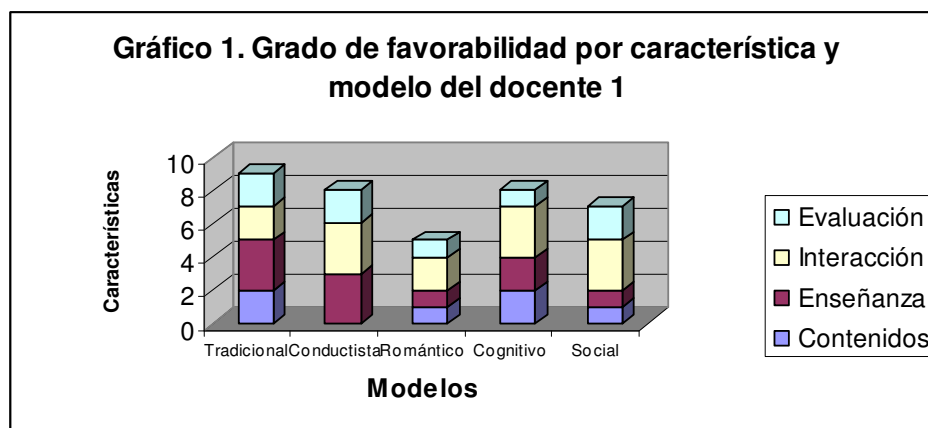
Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 1 es de 4,35. ( $n=261/60$ ) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 5 de la escala Likert, de donde se colige que el docente 1 privilegia la interacción como característica de su práctica y se identifica con el modelo pedagógico Tradicional, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 15:** Favorabilidad en grado 5 del docente 1, por característica y modelo pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	1	2	1	6
Enseñanza	3	3	1	2	1	10
Interacción	2	3	2	3	3	13
Evaluación	2	2	1	1	2	8
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>37</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 1.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 1



Fuente: Autores



El estilo de la docente 1 presenta un rasgo característico referido a su interés por la interacción en la que prima la relación amable que tiene con sus estudiantes; bien podría decirse que es igualitaria y en la que no se diferencia en forma clara el rol del docente del alumno, en términos de relaciones personales. Sin embargo, al relacionar este estilo con los cinco modelos propuestos por Flórez Ochoa se observa una clara identificación con el modelo Tradicional, visible en la insistencia verbal que hace de la autoridad que le imprimen el manejo que tiene de los contenidos de su clase y la referencia frecuente a su experiencia profesional, pues, como afirma de Zubiría (1994), el aprendizaje es también un acto de autoridad.

Es pertinente anotar que la docente presenta algunos rasgos de estilo cognitivo, que afloran cuando dice considerar que el profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estadio cognitivo a otro como afirma Corral (1996), y en la práctica pretende guiar a los estudiantes a través de secuencias en tareas que requieren niveles altos de complejidad, pero a la postre no permite que hagan construcciones propias y ni fomenta el aprendizaje por descubrimiento en sus estudiantes por cuanto, en el desarrollo de las actividades, asume un papel protector y resuelve ella misma las tareas que plantea a sus estudiantes.

En conclusión el estilo del docente 1 se enmarca en la preferencia por la interacción con sus estudiantes y por la carga de afectividad que contiene. De la misma manera, el manejo de la autoridad y la toma de decisiones tienden a ser participados y su imagen es reconocida, aunque no llega a ser considerada parte del grupo. De otra parte, su práctica muestra una alta tendencia hacia el modelo tradicional, cuando ocasionalmente demuestra la autoridad que tiene sobre el grupo por la posición privilegiada que le otorga su saber, como lo afirma Flórez (1994)

## Docente 2: Identificación del estilo

**Tabla 16:** Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	1	2	3
Interacción	1	0	1	0	1	3
Evaluación	0	1	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>

Fuente: Autores

**Tabla 17:** Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	0	0	1	2
Enseñanza	0	1	1	2	0	4
Interacción	0	0	1	1	2	4
Evaluación	0	1	0	2	1	4
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>14</b>

Fuente: Autores

**Tabla 18:** Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	2	3	2	10
Enseñanza	1	2	1	0	1	5
Interacción	0	3	1	2	0	6
Evaluación	0	1	0	1	1	3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>24</b>

Fuente: Autores

**Tabla 19:** Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	1	0	0	2
Enseñanza	2	0	1	0	0	3
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	2	0	3	0	1	6
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Fuente: Autores

**Tabla 20:** Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar totalmente en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	0	0	0	1
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	1	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el Conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 21:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

Calificación	frecuencia	%	Asignacion de puntajes
totalmente de acuerdo	7	11,67	35
Medianamente de acuerdo	14	23,33	56
De acuerdo	24	40	72
En desacuerdo	11	18,33	22
totalmente en desacuerdo	4	6,67	4
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>189</b>

Fuente: Autores

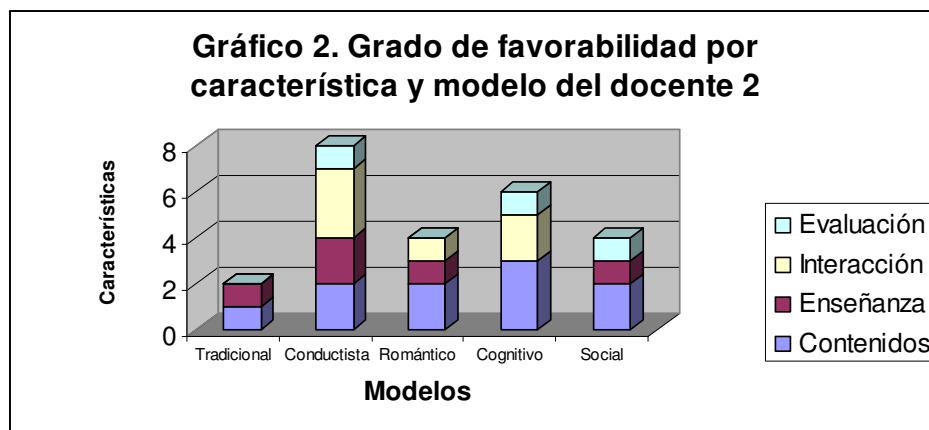
Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 2 es de 3,15 (n=189/60) lo que lo ubica en el conjunto de indicadores en grado 3 de la escala Likert, mostrando mayor favorabilidad en el estilo por el énfasis en el manejo de los contenidos y en el modelo, por el Conductista:

**Tabla 22:** Favorabilidad en grado 3 del docente 2 por característica y modelo pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	2	3	2	10
Enseñanza	1	2	1	0	1	5
Interacción	0	3	1	2	0	6
Evaluación	0	1	0	1	1	3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>24</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 2.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 2



Fuente: Autores

A partir de los resultados del análisis de la encuesta y la guía de observación aplicada se pudo determinar que el estilo del docente 2 presenta un rasgo constante: su preocupación por la transmisión de conceptos, de contenidos, de fórmulas y procesos, lo que fundamenta su práctica de enseñanza, característica que se hace muy notoria y permanente, como lo describe Canfux (1996). Su relación con los estudiantes es vertical y establece claramente los roles del docente y el del estudiante.

Al establecer una la relación de su estilo de enseñanza con los cinco modelos pedagógicos de Flórez Ochoa presentados en el marco teórico, el docente se identifica con el Cognitivo, ya que, en consonancia con lo descrito por Corral (1996), considera que su tarea consiste en acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro generando un proceso de acompañamiento permanente, define niveles de complejidad de las temáticas, posibilita construcciones propias de los estudiantes y fomenta el aprendizaje por descubrimiento, evidenciado en el acompañamiento que hace de las tareas que plantea a sus estudiantes. Sin embargo se hace presente un componente excepcionalmente notorio, y es el desarrollo los contenidos a partir del establecimiento de secuencias que el estudiante

debe seguir y de objetivos instruccionales que debe alcanzar -componente muy propio del Conductismo según lo explica Fry (1990).

En conclusión el estilo del docente 2 muestra una alta favorabilidad por el modelo Conductista en cuanto al manejo de los contenidos, particularmente por el énfasis que da a su planificación, aunque está matizado por el interés hacia un aprendizaje secuenciado y gradual de tipo cognitivo.

- **Docente 3:** Identificación del estilo

**Tabla 23:** Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	1	1	2
Enseñanza	0	1	0	2	1	4
Interacción	0	0	0	3	2	5
Evaluación	0	2	0	1	1	4
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>15</b>

Fuente: Autores

**Tabla 24:** Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	1	1
Enseñanza	0	1	2	0	1	4
Interacción	0	0	2	0	0	2
Evaluación	0	0	0	1	0	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>8</b>

Fuente: Autores

**Tabla 25:** Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	1	2	0	4
Enseñanza	0	1	1	1	0	3
Interacción	0	2	0	0	0	2
Evaluación	0	0	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>10</b>

Fuente: Autores

**Tabla 26:** Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	3	1	0	0	0	4
Enseñanza	3	0	0	0	0	3
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	2	0	2	0	0	4
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>13</b>

Fuente: Autores

**Tabla 27:** Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar totalmente en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	2	0	1	4
Enseñanza	0	0	0	0	1	1
Interacción	1	1	1	0	1	4
Evaluación	1	1	1	1	1	5
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>14</b>

Fuente:Autores

A partir de estos datos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 28:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

Calificación	Frecuencia	%	Asignacion de puntajes
totalmente de acuerdo	15	25	75
Medianamente de acuerdo	8	13,33	32
De acuerdo	10	16,67	30
En desacuerdo	14	23,33	28
totalmente en desacuerdo	13	21,67	13
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>178</b>

Fuente: Autores

Según el ejercicio de ponderación el grado de favorabilidad del docente 3 es de 2,97 (n=178/60) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 3 de

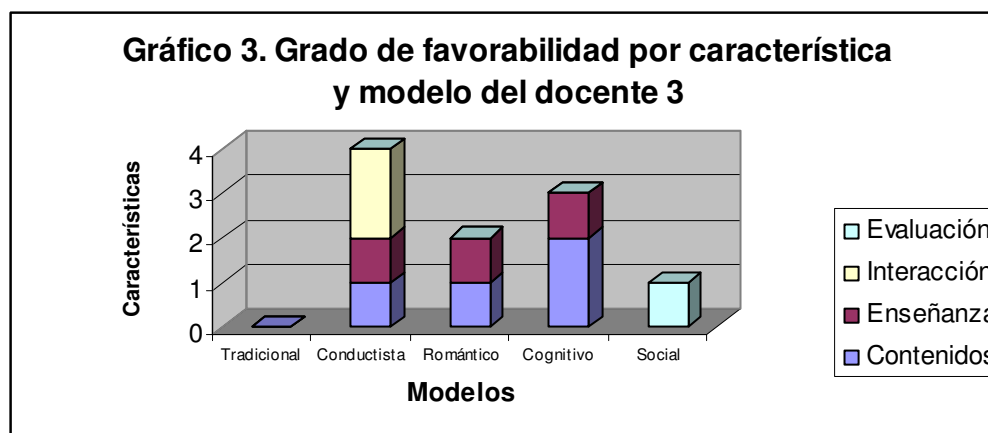
la escala Likert en 3. Esto muestra un factor de estilo con mayor favorabilidad del docente hacia los contenidos como característica y una marcada inclinación hacia el modelo conductista:

**Tabla 29:** Favorabilidad en grado 3 del docente por característica y modelo pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	1	2	0	4
Enseñanza	0	1	1	1	0	3
Interacción	0	2	0	0	0	2
Evaluación	0	0	0	0	1	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>10</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 3.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 3



Fuente: Autores

El estilo del Docente 3 se caracteriza en su práctica por un rasgo muy característico: el énfasis en la transmisión de conceptos, de contenidos, de fórmulas y procesos que guían su enseñanza. La relación con sus estudiantes es de guía, acompaña a los estudiantes en los procesos que ellos construyen pero que sin embargo, desde el inicio han sido parcelados y definidos de forma lógica y clara por el docente.

Al establecer la relación de su estilo de enseñanza con los modelos pedagógicos propuestos por Flórez Ochoa se observó que el docente se identifica con el modelo cognitivo al considerar que su papel es acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado del conocimiento a otro superior, generando procesos de acompañamiento permanente, como lo establece Corral (1996), a partir de las propuestas de Dewey (1957) y Piaget (1999). Sin embargo, matiza su práctica con un manejo de los contenidos asociado a secuencias que el estudiante debe seguir, aunque define niveles de complejidad en las temáticas, posibilita construcciones propias y fomenta el aprendizaje por descubrimiento en sus estudiantes, lo que evidencia en el acompañamiento que hace de las tareas que plantea a sus estudiantes.

En conclusión el estilo del docente 3 se caracteriza por el interés en los contenidos que enseña a sus estudiantes, propio del modelo tradicional, al decir de Zubiría (1994), y muestra una alta favorabilidad por el modelo Conductista -con el que se identifica por la secuenciación de las tareas que propone y por el establecimiento de objetivos instruccionales-, como lo señala Flórez (1994).

- **Docente 4:** Identificación del estilo

**Tabla 30:** Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	1	1	2
Enseñanza	0	0	1	1	1	3
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	1	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

Fuente: Autores



**Tabla 31:** Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	0	0	1
Enseñanza	0	0	0	1	1	2
Interacción	0	0	0	2	0	2
Evaluación	0	0	1	1	0	2
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Fuente: Autores

**Tabla 32:** Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	0	2	2	7
Enseñanza	0	3	2	1	1	7
Interacción	0	3	2	1	2	8
Evaluación	1	2	0	2	1	6
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>28</b>

Fuente: Autores

**Tabla 33:** Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	1	2	0	0	5
Enseñanza	3	0	0	0	0	3
Interacción	3	0	1	0	1	5
Evaluación	2	0	2	0	2	6
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>19</b>

Fuente: Autores

**Tabla 34:** Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar totalmente en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el Conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 35:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

Calificación	Frecuencia	%	Asignacion de puntajes
totalmente de acuerdo	6	10	30
Medianamente de acuerdo	7	11,67	28
De acuerdo	28	46,67	84
En desacuerdo	19	31,67	38
totalmente en desacuerdo	0	0	0
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>180</b>

Fuente: Autores

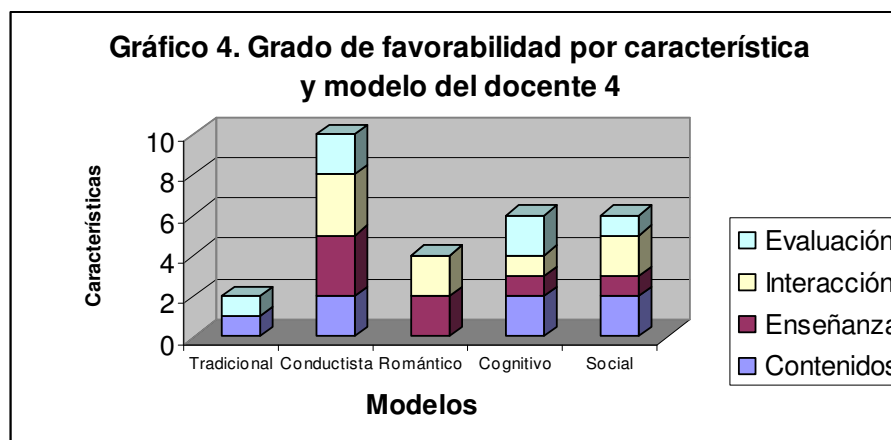
Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 4 es de 3 (n=180/60) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 3 en la escala Likert en 3. Esto indica que el factor de estilo con mayor favorabilidad en este conjunto corresponde a la interacción con sus estudiantes como característica y se identifica con el modelo pedagógico Conductista, como se puede observar en la siguiente tabla:

**Tabla 36:** Favorabilidad en grado 3 del docente por característica y por pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	0	2	2	7
Enseñanza	0	3	2	1	1	7
Interacción	0	3	2	1	2	8
Evaluación	1	2	0	2	1	6
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>28</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 4.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 4



Fuente: Autores

El estilo del Docente 4 está definido por la interacción, como rasgo dominante, que se caracteriza en el interés por acompañamiento que hace de los procesos que desarrollan sus estudiantes. Busca ser guía y ejemplo para sus estudiantes, los anima con su ejemplo y los impulsa a alcanzar las metas.

En la relación estilo-modelos pedagógicos de Flórez Ochoa, el docente se identifica con el modelo Cognitivo por cuanto considera que el profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estadio cognitivo a otro, como lo reafirma Corral (1996), generando procesos de acompañamiento permanente pero estableciendo secuencias de aprendizaje definidas a través de objetivos, lo que lo acerca por su favorabilidad al modelo conductista descrito por Fry (1990)

En conclusión el estilo del docente 4 se caracteriza por la interacción con sus estudiantes, y muestra una alta favorabilidad hacia el modelo Conductista, del que toma el marcado interés por la secuenciación de las tareas que define y por el establecimiento de objetivos instruccionales para su proceso de enseñanza.

- **Docente 5:** Identificación del estilo

**Tabla 37:** Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	1	1
Evaluación	1	1	0	0	0	2
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Fuente: Autores

**Tabla 38:** Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	0	1	1	3
Enseñanza	0	1	1	2	2	6
Interacción	1	2	2	1	1	7
Evaluación	0	1	0	2	2	5
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>21</b>

Fuente: Autores

**Tabla 39:** Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	2	1	2	8
Enseñanza	0	1	2	1	1	5
Interacción	0	0	1	2	0	3
Evaluación	0	1	2	1	0	4
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>20</b>

Fuente: Autores

**Tabla 40:** Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	1	1	0	3
Enseñanza	0	1	0	0	0	1
Interacción	1	1	0	0	0	2
Evaluación	2	0	0	0	1	3
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>9</b>

Fuente: Autores

**Tabla 41:** Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar totalmente en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	0	0	0	1
Enseñanza	3	0	0	0	0	3
Interacción	1	0	0	0	1	2
Evaluación	0	0	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el Conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 42:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

Calificación	Frecuencia	%	Asignación de puntajes
Totalmente de acuerdo	3	5	15
Medianamente de acuerdo	21	35	84
De acuerdo	20	33,33	60
En desacuerdo	9	15	18
totalmente en desacuerdo	7	11,67	7
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>184</b>

Fuente: Autores

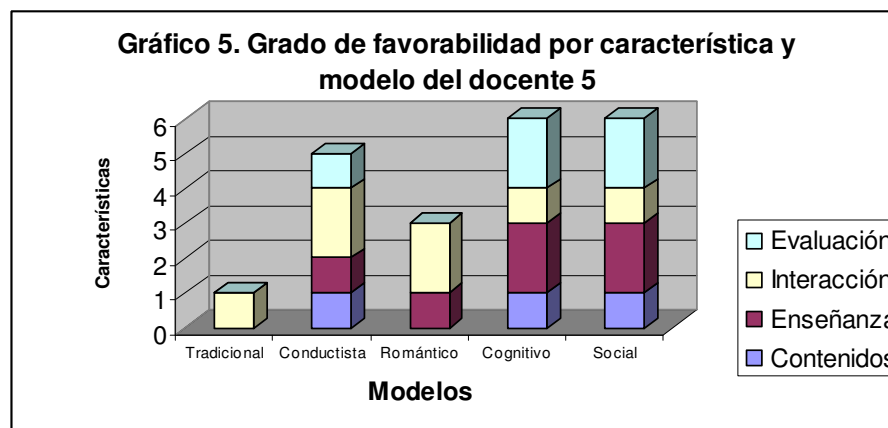
Según el ejercicio de ponderación el grado de favorabilidad del docente 5 es de 3,07 ( $n=184/60$ ) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 4 de la escala Likert. Lo anterior indica que el factor de estilo con mayor favorabilidad es la interacción con sus estudiantes, y manifiesta proximidad equidistante hacia los modelos cognitivo y crítico-social, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 43:** Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	0	1	1	3
Enseñanza	0	1	1	2	2	6
Interacción	1	2	2	1	1	7
Evaluación	0	1	0	2	2	5
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>21</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 5.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 5



En consonancia con lo descrito por Flórez (1994), el estilo del Docente 5 presenta un rasgo característico que se manifiesta en el interés expreso por la interacción con sus estudiantes, la que se refleja en el acompañamiento permanente que hace de los procesos de sus estudiantes y en la manera como los anima a alcanzar metas a manera de *coach*. Se debe señalar que la docente subraya la importancia de la evaluación como mecanismo para identificar el grado de complejidad cognitiva en el que se encuentran sus estudiantes, lo que lo ubica en este aspecto dentro de una fuerte influencia del modelo cognitivo, según lo expuesto por Corral (1996)

Relacionando su estilo con los modelos pedagógicos adoptados para este trabajo, se observa que su tendencia lo acerca al modelo cognitivo, en cuanto considera que su tarea consiste en acompañar a los estudiantes para que progresen de un estadio cognitivo a otro, generando procesos de acompañamiento permanentes, pero siguiendo secuencias ordenadas de aprendizaje definidas a través de objetivos, como lo explica Flavell (1990). Sin embargo, ajusta las tareas y procesos a las estructuras cognitivas de cada estudiante, e interactúa asumiendo diferentes roles según las situaciones que se vayan presentando al interior del aula.

En conclusión, el estilo del docente 5 se caracteriza por el énfasis que hace en la interacción con sus estudiantes, en la cual asume el papel de un guía que los

acompaña el su proceso de maduración intelectual, lo que manifiesta su alta favorabilidad por el modelo Cognitivo, expresada en su interés por definir diferentes niveles de comprensión y complejidad adecuados a los niveles de desarrollo cognitivo de los alumnos. Sin embargo, muestra una alta influencia del modelo crítico-social descrito por Giroux (1990) en cuanto se refiere a la concepción que tiene de la evaluación, a la que asume como un momento propicio para el análisis y la crítica de los fenómenos nacionales, sociales y personales de sus estudiantes dentro de estos y otros escenarios.

- **Docente 6:** Identificación del estilo

**Tabla 44:** Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	1	0	0	1	2
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Fuente: Autores

**Tabla 45:** Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	2	0	1	2	7
Enseñanza	1	2	1	2	2	8
Interacción	1	3	1	3	2	10
Evaluación	1	3	0	2	3	9
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>34</b>

Fuente: Autores

**Tabla 46:** Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	1	2	1	5
Enseñanza	2	0	1	1	0	4
Interacción	0	0	2	0	1	3
Evaluación	2	0	1	1	0	4
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>16</b>

Fuente: Autores

**Tabla 47:** Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	2	0	0	3
Enseñanza	0	0	1	0	0	1
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	0	0	2	0	0	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

Fuente: Autores

**Tabla 48:** Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el Conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:



**Tabla 49:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

Calificación	Frecuencia	%	Asignación de puntajes
Totalmente de acuerdo	2	3,33	10
Medianamente de acuerdo	34	56,67	136
De acuerdo	16	26,67	48
En desacuerdo	8	13,33	16
totalmente en desacuerdo	0	0	0
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>210</b>

Fuente: Autores

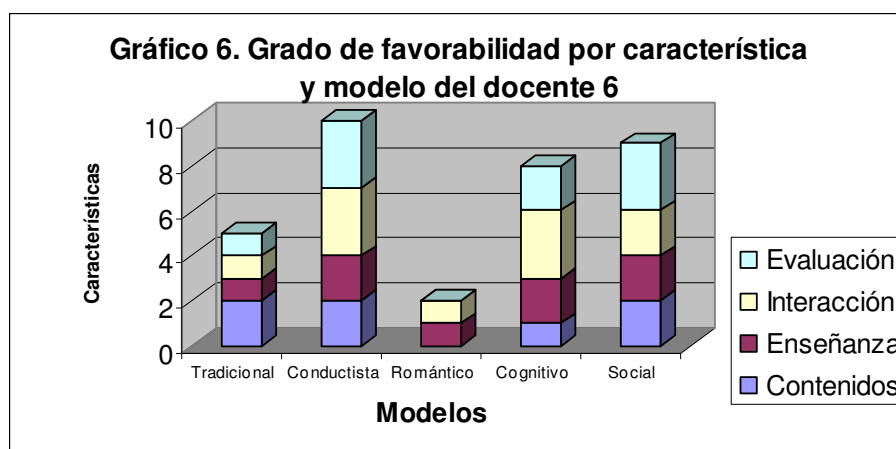
Hecho el ejercicio de ponderación el grado de favorabilidad del docente 6 fue de 3,5 (n=210/60) lo que lo ubica en el nivel 4 de la escala Likert. Esto indica que el factor de estilo con mayor favorabilidad es la interacción con sus estudiantes como característica y se identifica preferentemente con el modelo Conductista, como lo muestra la siguiente tabla:

**Tabla 50:** Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	2	0	1	2	7
Enseñanza	1	2	1	2	2	8
Interacción	1	3	1	3	2	10
Evaluación	1	3	0	2	3	9
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>34</b>

Fuente:Autores

**Gráfico 6.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 6



Fuente: Autores

El estilo del Docente 6 está definido por un rasgo característico: la interacción, manifiesta en el acompañamiento. Destaca la importancia del logro de objetivos instruccionales, anima a sus estudiantes a lo largo del proceso y los estimula para que alcancen metas. Su autoridad se deriva de la admiración que despierta en sus estudiantes por el desarrollo lógico y ordenado de los procesos dentro del aula.

Al establecer la relación entre su estilo de enseñanza y los modelos pedagógicos expuestos por Flórez Ochoa, se observa que el docente se caracteriza por presenta algunos elementos del modelo Cognitivo tal y como lo describe Corral (1996), pues dice otorgarle mucha importancia al acompañamiento de sus estudiantes durante el paso de un estadio cognitivo a otro. Genera secuencias de aprendizaje que define a través de objetivos, lo que muestra una alta favorabilidad por el modelo Conductista descrito por Flórez (1994).

En conclusión, el estilo del docente 6 se caracteriza por prácticas de interacción con sus estudiantes, con una alta favorabilidad hacia el modelo Conductista, notorio en la elaboración de secuencias de aprendizajes y tareas que él mismo define, y que traduce en objetivos instruccionales para la enseñanza.

- **Docente 7:** Identificación del estilo

**Tabla 51:** Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	0	1	2
Enseñanza	0	0	1	3	3	7
Interacción	0	2	2	2	1	7
Evaluación	0	2	0	0	0	2
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>18</b>

Fuente: Autores

**Tabla 52:** Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	3	0	3	1	8
Enseñanza	0	3	2	0	0	5
Interacción	1	1	1	1	2	6
Evaluación	1	1	1	3	2	8
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>27</b>

Fuente: Autores

**Tabla 53:** Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	1	0	0	3
Enseñanza	2	0	0	0	0	2
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	1	0	0	0	1	2
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Fuente: Autores

**Tabla 54:** Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	0	1	2
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	1	0	2	0	0	3
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

Fuente: Autores

**Tabla 55:** Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar totalmente en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el Conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 56:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

Calificación	Frecuencia	%	Asignación de puntajes
Totalmente de acuerdo	18	30	90
Medianamente de acuerdo	27	45	108
De acuerdo	7	11,67	21
En desacuerdo	8	13,33	16
totalmente en desacuerdo	0	0	0
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>235</b>

Fuente: Autores

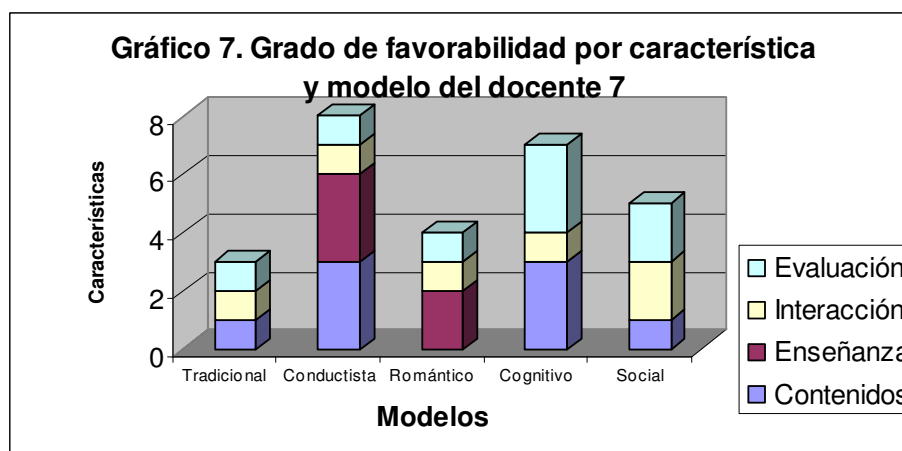
Hecha la ponderación, el grado de favorabilidad del docente 7 es de 3,92 (n=235/60) lo que lo ubica en el nivel 4 de la escala Likert. Esto indica que los factores de estilo con mayor favorabilidad señalados por el docente corresponden a su interés por los contenidos y evaluación, como lo muestra la siguiente tabla:

**Tabla 57:** Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	3	0	3	1	8
Enseñanza	0	3	2	0	0	5
Interacción	1	1	1	1	2	6
Evaluación	1	1	1	3	2	8
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>27</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 7.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 7



Fuente: Autores

El estilo del Docente 7 está determinado por un rasgo muy particular dentro del conjunto de los docentes del grupo objeto de estudio: su interés hacia la enseñanza de contenidos y su correspondiente evaluación, lo que permite hablar de un estilo de corte conductista a la manera del descrito por Rojas y Corral (1996). Esto se evidencia en su preocupación por establecer claramente conocimientos segmentados, procesos y mecanismos que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos que formula desde el inicio del semestre, pero además enfatiza en que serán evaluados durante y al final del ciclo para saber si hubo o no logro de estos objetivos, y en qué proporción.

Desde la relación de su estilo de enseñanza con los modelos pedagógicos planteados en el marco teórico del presente trabajo, se observa que el docente manifiesta elementos del modelo Cognitivo, pues afirma que el aprendizaje es realmente significativo cuando es el estudiante autónomo en sus procesos y que el docente sólo debe acompañar y propiciar experiencias que permitan nuevos descubrimientos por parte de sus estudiantes, como lo afirma Flórez (1994).

En conclusión el estilo del docente 7 se enmarca en cuanto a la importancia que da a los contenidos y a la evaluación de sus estudiantes en el contexto del modelo Conductista, en cuanto se refiere a la secuenciación de contenidos y tareas, al igual que al establecimiento de objetivos instruccionales en su proceso de enseñanza que deben ser evaluados periódicamente y al finalizar el proceso de enseñanza. Es muy marcado su interés por el diseño de evaluaciones precisas.

- **Docente 8:** Identificación del estilo

**Tabla 58:** Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	2	1	1	2	6
Enseñanza	0	3	2	1	2	8
Interacción	1	3	2	2	2	10
Evaluación	0	1	0	1	1	3
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>27</b>

Fuente: Autores

**Tabla 59:** Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	1	0	3
Enseñanza	0	0	1	2	1	4
Interacción	0	0	1	1	0	2
Evaluación	1	1	1	2	1	6
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>15</b>

Fuente: Autores

**Tabla 60:** Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	0	1	0	2
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	1	0	0	0	1	2
Evaluación	0	1	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

Fuente: Autores

**Tabla 61:** Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	1	0	0	2
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	1	0	0	0	0	1
Evaluación	1	0	0	0	1	2
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

Fuente: Autores

**Tabla 62:** Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar totalmente en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	1	0	1	3
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	1	0	2	0	0	3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el Conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 63:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

Calificación	Frecuencia	%	Asignación de puntajes
Totalmente de acuerdo	27	45	135
Medianamente de acuerdo	15	25	60
De acuerdo	6	10	18
En desacuerdo	6	10	12
totalmente en desacuerdo	6	10	6
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>231</b>

Fuente: Autores

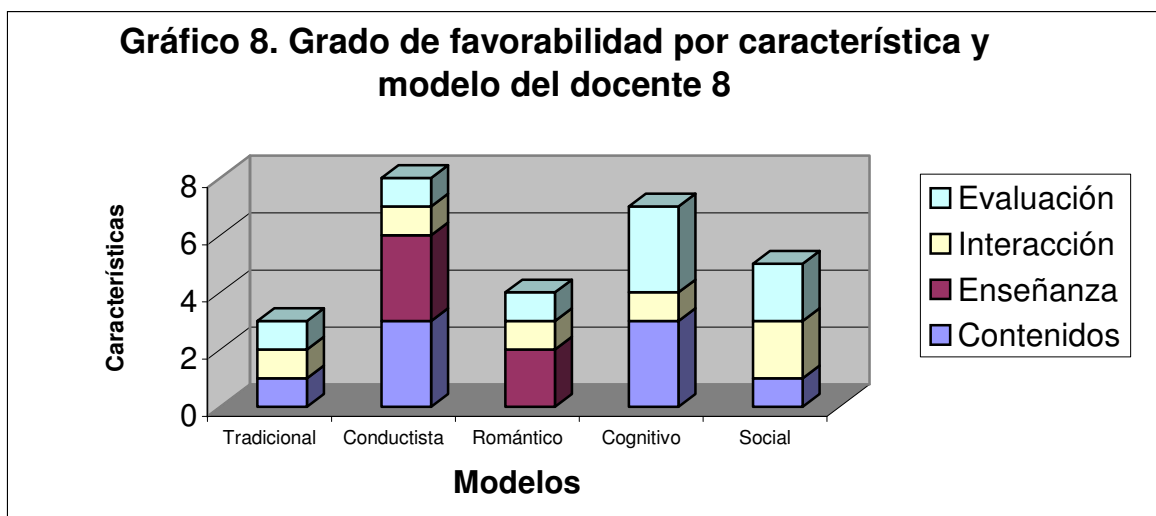
Tras elaborar el ejercicio de ponderación, se obtuvo que el grado de favorabilidad del docente 8 es de 3,85 ( $n=231/60$ ), lo que lo ubica en el nivel 4 de la escala Likert. Esto nos permite advertir que el factor de estilo con mayor favorabilidad por parte del docente corresponde a la evaluación y lo acerca al modelo Cognitivo, como lo muestra la siguiente tabla:

**Tabla 64:** Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	1	0	3
Enseñanza	0	0	1	2	1	4
Interacción	0	0	1	1	0	2
Evaluación	1	1	1	2	1	6
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>15</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 8.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 8



Fuente: Autores

El estilo del Docente 8 está definido por un rasgo característico y peculiar dentro del grupo objeto de estudio: su interés por la evaluación, en la cual según Flórez (1994) busca explorar los cambios que le posibiliten reconocer modificaciones significativas en las estructuras de pensamiento de sus estudiantes; fomenta procesos autónomos que acompaña de manera permanente, asiste a sus estudiantes y resalta la importancia de fomentar la modificación de estructuras de pensamiento, tanto en él mismo como en sus educandos, procesos que observa y registra de manera permanente.

Cuando se establece una relación entre su estilo de enseñanza y los cinco modelos pedagógicos propuestos por Flórez Ochoa se observa una correspondencia muy ajustada con el modelo cognitivo en la forma en que lo describe Corral (1996): el docente se caracteriza por la importancia que otorga al papel de profesor como responsable de crear y recrear sistemas y ambientes de aprendizaje, y de acompañar a sus estudiantes en un proceso continuo de creación de nuevas formas de conocimiento y de desarrollo de estructuras de pensamiento cada vez más complejas.



- **Docente 9:** Identificación del estilo

**Tabla 65:** Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	0	0	1	2
Enseñanza	0	2	0	2	1	5
Interacción	0	1	1	1	2	5
Evaluación	0	1	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>13</b>

Fuente: Autores

**Tabla 66:** Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	1	1	0	4
Enseñanza	0	0	1	0	1	2
Interacción	0	0	0	1	0	1
Evaluación	1	2	1	0	1	5
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>12</b>

Fuente: Autores

**Tabla 67:** Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar de acuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	2	1	5
Enseñanza	0	1	2	1	1	5
Interacción	1	1	2	1	1	6
Evaluación	0	0	1	3	0	4
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>20</b>

Fuente: Autores

**Tabla 68:** Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	2	0	1	4
Enseñanza	3	0	0	0	0	3
Interacción	2	1	0	0	0	3
Evaluación	1	0	1	0	2	4
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>14</b>

Fuente: Autores

**Tabla 69:** Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar totalmente en desacuerdo

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	1	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el Conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 70:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

Calificación	Frecuencia	%	Asignacion de puntajes
totalmente de acuerdo	13	21,67	65
Medianamente de acuerdo	12	20	48
De acuerdo	20	33,33	60
En desacuerdo	14	23,33	28
totalmente en desacuerdo	1	1,67	1
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>202</b>

Fuente: Autores

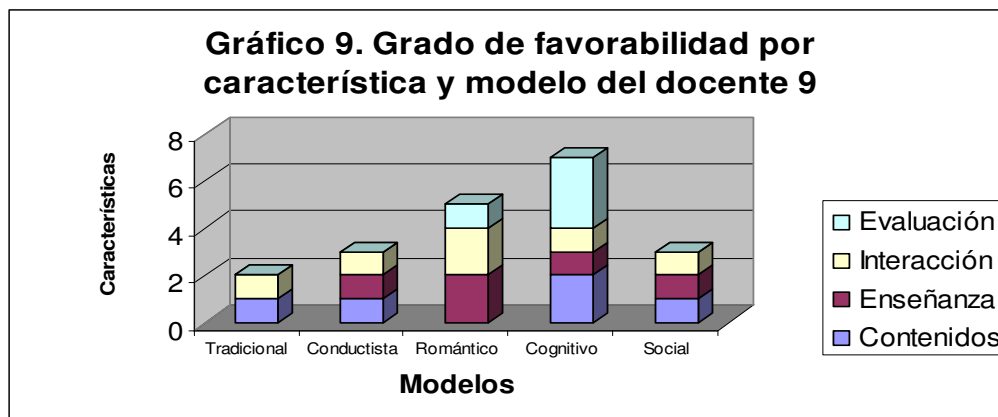
Según el ejercicio de ponderación el grado de favorabilidad del docente 9 es de 3,37 (n=202/60) lo que se ubica en el nivel 4 de la escala Likert. Esto nos permite determinar que el factor de estilo con mayor favorabilidad en este conjunto es la Interacción y se identifica con el modelo Cognitivo, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 71:** Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico.

Característica/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	2	1	5
Enseñanza	0	1	2	1	1	5
Interacción	1	1	2	1	1	6
Evaluación	0	0	1	3	0	4
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>20</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 9.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 9



El estilo del Docente 9 está caracterizado por dos rasgos, uno de ellos ya común con otros docentes del grupo objeto de estudio: la interacción. Pero además para este docente, su práctica debe estar centrada en una enseñanza impartida a través de conceptos, procesos y mecanismos que propicien que todos los estudiantes logren los niveles de aprendizaje establecidos desde el inicio del semestre; busca diferentes mecanismos de apoyo y propicia diferentes espacios y experiencias de aprendizaje, promueve interés y compromiso por su disciplina particular y fomenta el aprendizaje utilizando diferentes métodos, muchos de ellos dirigidos a cada estudiante de forma particular, estilo que asume muchas de las propuestas de Dewey (1957) y Piaget (1999)

Estableciendo una relación entre su estilo y los cinco modelos pedagógicos de Flórez Ochoa se observa una marcada tendencia hacia el modelo cognitivo. Es pertinente anotar que el docente se aproxima a este modelo porque considera que el aprendizaje es realmente significativo cuando todos los estudiantes poseen estructuras cognitivas que les permiten avanzar de forma gradual en el proceso de aprendizaje.

- **Docente 10:** Identificación del estilo

**Tabla 72:** Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	0	0	0	1
Enseñanza	0	3	0	1	2	6
Interacción	0	1	3	2	1	7
Evaluación	0	2	0	1	1	4
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>18</b>

Fuente: Autores

**Tabla 73:** Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	3	2	2	7
Enseñanza	2	0	1	1	1	5
Interacción	1	1	0	1	2	5
Evaluación	0	1	0	1	0	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>19</b>

Fuente: Autores

**Tabla 74:** Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar de acuerdo

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	0	1	1	3
Enseñanza	0	0	2	1	0	3
Interacción	1	1	0	0	0	2
Evaluación	1	0	1	1	2	5
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>13</b>

Fuente: Autores

**Tabla 75:** Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar en desacuerdo

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	3	1	0	0	0	4
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	1	0	0	0	0	1
Evaluación	2	0	1	0	0	3
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>9</b>

Fuente: Autores

**Tabla 76:** Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar totalmente en desacuerdo

<b>Caraterística/modelo</b>	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	1	0	0	1
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el Conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 77:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

<b>Calificación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Asignacion de puntajes</b>
totalmente de acuerdo	18	30	90
Medianamente de acuerdo	19	31,67	76
De acuerdo	13	21,67	39
En desacuerdo	9	15	18
totalmente en desacuerdo	1	1,67	1
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>224</b>

Fuente: Autores

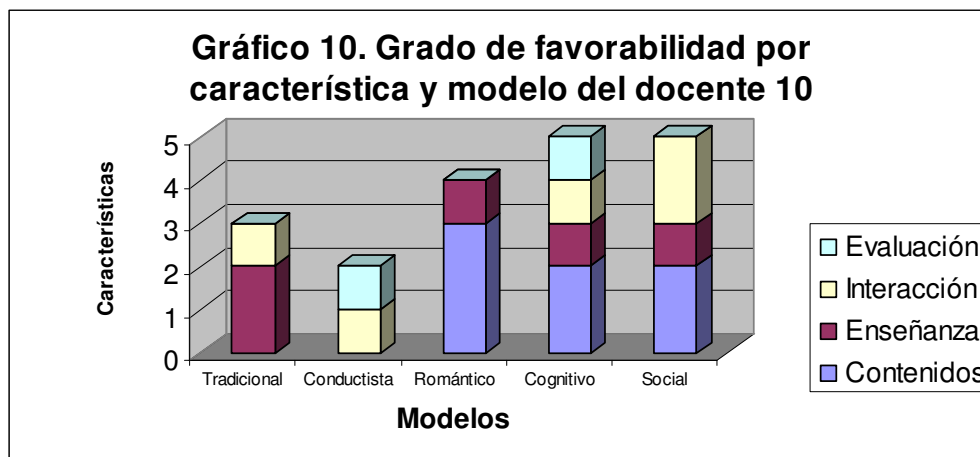
Según el ejercicio de ponderación el grado de favorabilidad del docente 10 es de 3,73 ( $n=224/60$ ) lo ubica en el grado 4 de la escala Likert. Esto señala que el factor de estilo con mayor favorabilidad por parte del docente es su interés por los contenidos y se identifica con los modelos cognitivo y crítico-social, como se aprecia en la siguiente tabla:

**Tabla 78:** Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico.

<b>Caraterística/modelo</b>	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	3	2	2	7
Enseñanza	2	0	1	1	1	5
Interacción	1	1	0	1	2	5
Evaluación	0	1	0	1	0	2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>19</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 10.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 10



Fuente: Autores

El estilo del Docente 10 presenta su rasgo preponderante en el interés por los contenidos, manifiesto en su interés por orientar su práctica pedagógica hacia la enseñanza de conceptos, procesos y mecanismos que propicien que todos los estudiantes logren los niveles de desarrollo cognitivo que ha establecido desde el inicio del curso; busca diferentes mecanismos de apoyo y propicia diferentes espacios de aprendizaje, promueve el interés y compromiso por su disciplina particular y fomenta el aprendizaje desde diferentes métodos, como lo describe Corral (1996) al presentar el modelo pedagógico cognitivo. Sin embargo, es muy notorio su interés por relacionar los nuevos aprendizajes con la experiencia profesional en escenarios específicos y por fomentar un espíritu crítico y analítico en sus estudiantes a partir del estudio de su entorno económico, político y social, lo que lo aproxima a los planteamientos del modelo social en la línea desarrollada por Stanley (2001).

Al establecer una relación entre el estilo del docente y los cinco modelos pedagógicos señalados por Flórez Ochoa, se puede observar que el docente 10 aproxima su estilo al modelo cognitivo por cuanto considera que un aprendizaje es realmente significativo cuando se reconoce que todos los estudiantes poseen

estructuras cognitivas dinámicas que les permiten avanzar de forma gradual en sus procesos de aprendizaje; además de presentar una alta favorabilidad por este modelo, el docente presenta rasgos que lo acercan al modelo crítico-social, particularmente en cuanto se refiere a los niveles de participación, crítica, escucha y diálogo al interior del aula, con una valoración simétrica, de las opiniones del alumno, tanto como de las del profesor.

- **Docente 11:** Identificación del estilo

**Tabla 79:** Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	0	2	0	3
Enseñanza	0	1	0	3	2	6
Interacción	0	0	2	1	3	6
Evaluación	0	1	1	1	0	3
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>18</b>

Fuente: Autores

**Tabla 80:** Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	1	3	5
Enseñanza	0	1	2	0	1	4
Interacción	2	2	0	2	0	6
Evaluación	0	1	0	1	1	3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>18</b>

Fuente: Autores

**Tabla 81:** Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar de acuerdo

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	1	0	0	3
Enseñanza	0	0	1	0	0	1
Interacción	0	0	1	0	0	1
Evaluación	0	1	1	0	1	3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

Fuente: Autores

**Tabla 82:** Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar en desacuerdo

<b>Caraterística/modelo</b>	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	0	0	1
Enseñanza	2	1	0	0	0	3
Interacción	2	1	0	0	0	3
Evaluación	2	0	1	1	1	5
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

Fuente: Autores

**Tabla 83:** Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar totalmente en desacuerdo

<b>Caraterística/modelo</b>	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	0	0	0	3
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	1	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

Fuente: Autores

A partir de los datos obtenidos se realizó el ejercicio de calificación de factores para obtener el grado de favorabilidad o desfavorabilidad en el conjunto con el resultado de todos los indicadores, así:

**Tabla 84:** Resumen de la asignación de puntajes en la escala Likert

<b>Calificación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>Asignación de puntajes</b>
Totalmente de acuerdo	18	30	90
Medianamente de acuerdo	18	30	72
De acuerdo	8	13,33	24
En desacuerdo	12	20	24
totalmente en desacuerdo	4	6,67	4
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100</b>	<b>214</b>

Fuente: Autores

Según el ejercicio de ponderación el grado de favorabilidad del docente 11 es de 3,57 ( $n=214/60$ ), lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 4 de la escala Likert. Esto señala que el factor de estilo con mayor favorabilidad del profesor es la interacción y se identifica con el modelo crítico-social, como se muestra en la siguiente tabla:

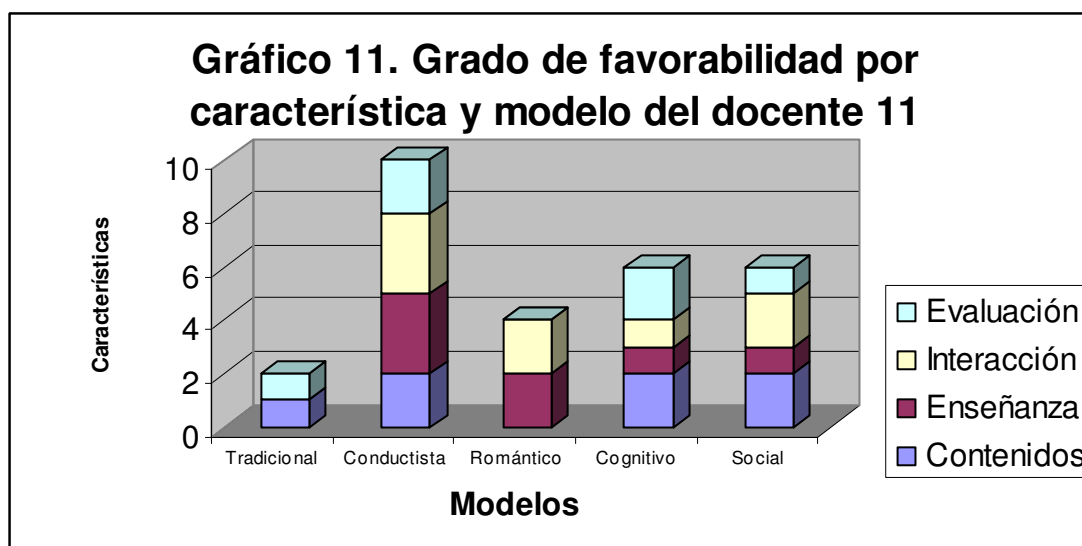


**Tabla 85:** Favorabilidad en grado 4 del docente por característica y modelo pedagógico.

Caraterística/modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	1	3	5
Enseñanza	0	1	2	0	1	4
Interacción	2	2	0	2	0	6
Evaluación	0	1	0	1	1	3
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>18</b>

Fuente: Autores

**Gráfico 11.** Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 11



Fuente: Autores

El estilo del Docente 11 está definido por un rasgo frecuente en el grupo objeto de estudio: la interacción, manifiesta en relaciones cálidas y amables, de mucha cercanía con los estudiantes. Sus procesos de aula buscan la construcción colectiva de conceptos, procesos y mecanismos que permitan que todos los estudiantes alcancen niveles individuales de aprendizaje; busca diferentes mecanismos de apoyo y propicia diferentes espacios de diálogo para el aprendizaje, promueve el interés y compromiso por su disciplina particular y fomenta el aprendizaje con el empleo de diferentes métodos orientados hacia la vinculación del conocimiento con la propia

experiencia profesional. Fomenta el espíritu crítico y analítico en sus estudiantes proponiendo permanente ejemplos y experiencias tomados de la realidad del medio y vincula elementos de la cotidianidad que puedan generar aprendizaje. Siempre retoma las clases anteriores y ejemplifica de forma muy familiar, lo cual hace que el lenguaje que se maneja en la clase sea acorde con las estructuras cognoscitivas de los estudiantes.

Al establecer una relación entre su estilo de enseñanza y los cinco modelos pedagógicos adoptados en el marco teórico, se observó que el docente 11 se aproxima al modelo cognitivo tal como lo describen Flórez (1994) y Corral (1996) en sus distintos estudios, por cuanto considera que el aprendizaje es realmente significativo cuando todos los estudiantes poseen estructuras cognitivas diferentes que les permiten avanzar gradualmente en sus procesos particulares de aprendizaje. Sin embargo, muestra una marcada tendencia hacia el modelo pedagógico social en la línea del empoderamiento de los estudiantes propuesta por Ira (1997), que se pone de manifiesto en la valoración simétrica de las opiniones y propuestas de los estudiantes y en la relación de igualdad en la crítica, la reflexión y el diálogo abierto que mantiene con estos.

### **8.1.2. Fase 2: Relación de los Estilos de Enseñanza de cada docente, con los Modelos Pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa.**

Con base en las descripciones anteriores, se presenta a continuación un cuadro que resume los rasgos más característicos del estilo de cada uno de los docentes del grupo estudiado, asociados con los cinco modelos propuestos por Flórez Ochoa, y las características que determinan su estilo de enseñanza en el ejercicio de la práctica docente.

**Tabla 86:** Resumen los rasgos más característicos del estilo de cada uno de los docentes del grupo estudiado

Docente	Estilo de enseñanza	Modelos Pedagógicos
1	Interacción	Tradicional
2	Contenidos	Conductista
3	Contenidos	Conductista
4	Interacción	Conductista
5	Interacción	Cognitivo y social
6	Interacción	Conductista
7	Contenido y evaluación	Conductista
8	Evaluación	Cognitivo
9	Interacción	Cognitivo
10	Contenidos	Cognitivo
11	Interacción	Social

Fuente: Autores

Como se observa en la tabla precedente, se presenta entre los docentes objeto de estudio una tendencia marcada hacia la construcción de estilos de enseñanza que se insertan en mayor o menor grado dentro de uno de los cinco modelos pedagógicos planteados por Flórez Ochoa y adoptados como referente en el marco teórico de la presente investigación.

En conclusión la tendencia en el modelo de los docentes es hacia el conductismo y se refleja en su práctica con una tendencia hacia la interacción con los estudiantes.

## 9. CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones a las que permite llegar la presente investigación, apunta a confirmar la validez de la clasificación de los cinco modelos propuestos por Flórez Ochoa en sus trabajos, con sujeción a la definición propia de un modelo. Se trata de construcciones teóricas que representan las relaciones que predominan en el acto de enseñar a partir de las variables que señala: las estrategias metodológicas que se utilizan en el aula, los contenidos considerados como enseñables, los ritmos a que se conduce el proceso, quién ejerce el control y dirección del proceso, todo esto para lograr el ideal de persona que una sociedad considera bien educada.

Por tratarse precisamente de construcciones teóricas, son representaciones mentales –paradigmas- que aunque en la práctica pueden coexistir, para ser estudiados deben modelarse. En este sentido, la utilización de la propuesta de Flórez en la elaboración de los instrumentos diseñados para la presente investigación, permitió partir de la práctica de los profesores tomados como grupo de estudio para luego establecer los rasgos que tenían en común y buscar posteriormente las relaciones que podían existir con los modelos.

En segundo lugar, se logró confirmar mediante los resultados particulares de cada uno de los once docentes la presencia de orientaciones y actitudes especiales que definen sus preferencias cuando desarrollan su práctica cotidiana. Estas formas de expresión individual o rasgos particulares visibles en el quehacer de cada docente, constituyen lo que hemos llamado su estilo de enseñanza. Al establecer las relaciones existentes entre las respuestas de cada profesor y la descripción de los modelos de Florez Ochoa tomados para el presente estudio, se pudo observar cómo los estilos se construyen desde la propia experiencia de docentes, o como estudiantes, por emulación de quienes fueron sus maestros.

Cuando estos rasgos son comunes a varios docentes y se presentan como relativamente estables, se puede hablar de estilos de enseñanza, que pueden ser tipificados de la manera como lo hicieron Lewin y Lippitt, Anderson y Brewer, Bennet, Blanco y otros estudiosos del tema. Sin embargo, es importante anotar que una vez estos estilos particulares se generalizan, podríamos vernos una vez más frente a construcciones teóricas de orden descriptivo; es decir, a modelizaciones de los estilos de enseñanza.

En un sentido más práctico, los resultados del presente trabajo permiten concluir el estilo de enseñanza predominante entre los docentes del área financiera del Programa de ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, quienes fueron el grupo objeto de estudio, está marcado por un rasgo recurrente asociado con la fuerte interrelación con sus estudiantes, manifiesta en el acompañamiento y en la búsqueda de progresos relacionados con su tarea de aprender. Dentro de este estilo generalizado, el rasgo del que se hace mención permite que el docente se ocupe en ayudar al estudiante a profundizar en temas que considera de importancia para su propia formación. Igualmente predomina un rasgo asociado con la preocupación por crear ambientes y experiencias que faciliten a sus estudiantes la realización de aprendizajes por descubrimiento y que les permitan validarlos en la práctica.

Para los profesores que presentan este rasgo como predominante en su estilo, es importante premiar los logros de sus estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones que sean proporcionales al progreso que van alcanzando. Los refuerzan para que se fijen y alcancen los objetivos propios y se ofrecen como facilitadores para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante.

Su proximidad con los estudiantes como rasgo frecuente en el grupo estudiado, imprime un rasgo de autoridad que se origina en la coherencia entre lo que dicen, piensan y hacen, y en la importancia y valoración que dan a las opiniones de sus estudiantes, lo que transmite un mensaje de confianza y consenso dentro del grupo.

Algunos rasgos notorios en el común de los estilos observados en los profesores del estudio son típicos de la práctica conductista, particularmente los manifestados en la importancia que se da al diseño de sus programaciones y la planeación de los contenidos. Se identifica desde el inicio del proceso aquello que será objeto de aprendizaje por parte de los estudiantes, los diferentes segmentos a ser evaluados y los niveles mínimos de logro, presentando objetivos precisos que los estudiantes deberán alcanzar.

Este mismo rasgo se asocia con el interés permanente por parte de los profesores para animar a sus estudiantes a lo largo del ejercicio de logro de diferentes objetivos, lo que trae como consecuencia que la evaluación tienda a ser permanente de modo que en su retroalimentación a los estudiantes, sirva para mostrar la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales.

Quizá uno de los logros más importantes de la presente investigación ha sido la validación de la idoneidad del instrumento diseñado para identificar la mayor o menor proximidad de un docente a un determinado modelo pedagógico. Sin embargo, una limitación que se observa al término de la investigación está relacionada con la necesidad de complementar los instrumentos utilizados, con otro u otros que puedan precisar de forma más explícita rasgos particulares que sean generalizables en orden a hacer descripciones y tipificaciones de un grupo de estilos sobre los cuales pueda teorizarse, lo que permitiría en el futuro hacer diagnósticos más completos que permitan mejores diseños de programas para perfeccionamiento docente en diferentes instituciones educativas, en el caso en particular, la Universidad Piloto de Colombia.

De todas formas, la constatación que se ha hecho de la relación estrecha entre los estilos de enseñanza de los profesores objeto de estudio, y los modelos pedagógicos presentados por Flórez Ochoa, es consistente con los objetivos señalados para esta investigación y confirman lo señalado en su introducción en cuanto a que los

docentes vinculados al programa de ingeniería financiera son profesionales altamente calificados en su área pero presentan una limitada e incluso inexistente formación teórica en el campo de la docencia, lo cual puede evidenciarse al observar que una de las características menos valorada es la enseñanza, es decir, la forma particular de comunicar los contenidos enseñables a sus estudiantes.

Finalmente, los autores consideran importante recomendar al programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, que continúe en la tarea de fortalecer la formación pedagógica de los profesionales de las diferentes disciplinas financieras que se vinculan como profesores a las diversas cátedras, atendiendo al hecho de que el carácter eminentemente técnico de los contenidos disciplinares propio de los profesionales en formación dentro del campo financiero, pudiera perfilar a los docentes hacia un modelo pedagógico predominante, de carácter también técnico como lo es el conductista, por sus características sistémicas y de planeación técnica. Por ello no se puede desconocer la importancia de poner a estos profesores en contacto con modelos de corte más humanista de manera que puedan enriquecer sus particulares estilos de enseñanza y mejorar sus prácticas en el aula, en atención a complementar la formación en disciplinas técnicas de sus estudiantes, con elementos de reflexión crítica sobre el hombre y la sociedad en general, y sobre su propia subjetividad en particular.

## 10. BIBLIOGRAFÍA

Astolfi, J. (1997). Aprender en la escuela, Chile. Dolmen.

Aguilar, J. (1998). Siete Modelos para el Diseño de la Instrucción: Un análisis. Caracas. Mimeo

Ausubel, D; Novak, J.; Hanessian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. México: Trillas.

Belth, M. (1971). La educación como disciplina científica. Argentina. El Ateneo.

Bennett, N. (1979). Teaching Styles and Pupil Progress. Londres. Morata.

Bennett, N. (1979). Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Argentina. Morata.

Blanco, E. (1994). Compendio de metodologías en la enseñanza de lectura y estilos de aprendizaje segunda Edición. Puerto Rico. Ponce.

Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Colombia. Universidad de Ibagué.

Castro, L. (1999). Los modelos pedagógicos, en Universidad Abierta N 7. Revista del Instituto de educación a distancia de la Universidad del Tolima. Colombia. Universidad del Tolima.

Commenio, J. (2000). Didáctica Magna, Porrúa, décimo primera edición, México.

Corral, R. (1996). La Pedagogía Cognoscitiva. Colombia. El Poirá Editores.

De Zubiría, J. (1995). Los modelos pedagógicos. Ecuador: Arca Editores.

De Zubiría, J. (1994). Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos. Colombia. Bernardo Herrera Merino.

Dewey, J. (1957). La educación de hoy. Argentina. Losada.

Flavell, J. (1990). La Psicología Evolutiva de Jean Piaget. México, Paidós.

Flórez, R y Tobon, A. (2001). Investigación Educativa y Pedagógica. Colombia. McGraw Hill.



- Flórez, R. (2000) Evaluación Pedagógica y Cognición. Colombia. McGraw Hill.
- Flórez , R. (2005). Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia. McGraw Hill.
- Fry, E. (1990). Máquinas de enseñar. Cuba. Pueblo y Educación.
- Gago, H. (2002).Apuntes acerca de la evaluación educativa. México. Secretaría de Educación Pública.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. España. Paidós. Barcelona.
- Gómez, M. (2006). Sistematización de Experiencias pedagógicas en el programa de Ingeniería Financiera. Colombia. Universidad Piloto de Colombia.
- Grasha, A y Riechmann, S. (1974). Student learning styles questionnaire. Estados Unidos. University of Cincinnati.
- Hauser, A. (1951). The Social History of Art. Routledge & Kegan Paul. Londres.
- Hernández, C; Plata, J; Vasco, E; Camargo, M; Maldonado, L; y González, J. (2005). Navegaciones, El Magisterio y la investigación. Colombia. UNESCO.
- IRA, S. (1997). When students have power: Negotiating authority in a critical Pedagogy, Estados Unidos. University Of Chicago.
- Joyce, B y Weil, M. (1985). Modelos de enseñanza. España. Anaya.
- Lewin, K; Lippitt, R y White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climats". Estados Unidos. Journal of Social Psychology
- McLaren, P. (1999). Pedagogía Crítica. Colombia. CINDE
- Morín, E. (1999). Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro. Francia: UNESCO.
- Núñez, N. (2006). Hacia Una Metodología Para La Elaboración De Modelos Didácticos. Ponencia presentada a la Facultad De Educación-Unidad De Maestría.
- Pérez, A y Sacristán, G. (1995). Enseñanza para la comprensión. Comprender y Transformar la enseñanza. España. Morata.
- Piaget, J. (1999). De la pedagogía. Argentina. Paidos.
- Pinto, A y Castro, L. (1999). Los Modelos Pedagógicos. Colombia. Universidad del Tolima.

- Porlán, R. (1993). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. España. Díada.
- Riegl, A. (1980). Problemas de estilo. Fundamentos para una historia de la ornamentación, España. Gustavo Gili.
- Rodríguez, G y Sanz, T. (1996). La Escuela Nueva. La Habana: Centro de estudios de perfeccionamiento de la educación superior. Cuba. CEPES.
- Rojas,, A y Corral, R. (1996). La Tecnología Educativa. Colombia. Corporación Universitaria de Ibagué.
- Rousseau, J. (1998). Emilio o de La Educación. España. Alianza Editorial.
- Shapiro, M. (1973). The social bases of art. 1936. Social Realism: Art as a Weapon. Edited and introduced by David Shapiro. Estados Unidos. Frederick Ungar Publishing Co.
- Sierra, R. (1997). Técnicas de Investigación Social, Teoría y Ejercicios. España. Paraninfo-Thomson.
- Smith, P; Desmond, B y Arnes, G (1988). Files & Databases: an introduction. Addison Wesley.
- STANLEY, A. (2001). The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning. Estados Unidos. Beacon.
- Vygotski, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, España. Grijalbo.
- Winckelmann, J. (2000). Historia del Arte en la Antigüedad. España. Iberia.
- Wölfflin H. (1961). Conceptos Fundamentales de la historia del arte. España. Espasa Calpe.
- Yelon, S y Weinstein, G. (1988). La Psicología en el aula. México. Trillas.
- Zea, L. (2004). La Organización como Tejido Conversacional. Colombia. Fondo Editorial Universidad EAFIT

## 11. INFOGRAFIA

Educación, Enseñanza Y Currículo (s.f.). Extraído el 13 de noviembre de 2006 de:  
<http://www.fed.uclv.edu.cu>

Diccionario de la Real Academia Española. Extraído el 13 de noviembre de 2006 de:  
<http://rae.es>

Montalvo, E. (s.f.). Fundamentos Psicológicos del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Extraído el 13 de noviembre de 2006 de: <http://www.ueb.edu.ec>

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayeque, Perú. Extraído el 13 de Noviembre de 2006 de <http://www.fachse.edu.pe>

## Anexo 1

### UNIVERSIDAD DE LA SALLE MAESTRÍA EN DOCENCIA

#### Encuesta a Profesores

A continuación encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con las prácticas en el aula desarrolladas por profesores, o con conceptos y maneras de interpretar el sentido profundo de su ejercicio profesional. Usted debe calificar según la escala, su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.

La información recopilada es confidencial y tiene fines estrictamente investigativos. No debe escribir su nombre, cargo o facultad.

#### ESCALA

- 5 Totalmente de acuerdo
- 4 Medianamente de acuerdo
- 3 De acuerdo
- 2 En desacuerdo
- 1 Totalmente en desacuerdo

AFIRMACIÓN		CALIFICACIÓN				
		5	4	3	2	1
<b>Modelo Pedagógico Tradicional</b>						
1	Los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables					
2	Los conceptos disciplinares están establecidos en los textos.					
3	Puesto que los contenidos de una disciplina están en textos, son independientes de la realidad de sus estudiantes					
4	El docente debe enseñar los contenidos de forma verbalista, expositiva.					
5	El docente debe dictar su clase bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores.					
6	El docente dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas.					
7	En un proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende					
8	La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor					
9	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.					
10	La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende					
11	La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolló la enseñanza.					
12	El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.					

AFIRMACIÓN		CALIFICACIÓN				
		5	4	3	2	1
<b>Modelo Pedagógico Conductista</b>						
13	Los contenidos deben estar caracterizados por la parcelación de saberes técnicos					
14	Los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión.					
15	Los contenidos de una disciplina deben ser saberes aceptados socialmente.					
16	El profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.					
17	El profesor debe recordar permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.					
18	El profesor debe realzar y estimular los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.					
19	Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.					
20	Los premios y los estímulos deben ser proporcionales al logro de los estudiantes.					
21	El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.					
22	Los resultados de la evaluación deben ser observables y medibles.					
23	La evaluación debe ser permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales					
24	La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.					

AFIRMACIÓN		CALIFICACIÓN				
		5	4	3	2	1
<b>Modelo Pedagógico Romántico</b>						
25	Los contenidos provienen de lo que el estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje.					
26	Cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza.					
27	El alumno debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita.					
28	El estudiante está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural.					
29	Cualquier aprendizaje debe desarrollarse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante.					
30	El proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir y respetar los intereses particulares de cada estudiante.					
31	El profesor es sólo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante.					
32	El profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas.					
33	El profesor debe ayudar a cada estudiante a profundizar en los temas que él mismo estudiante considera de importancia para su propia formación.					
34	Cuando el estudiante está suficientemente interesado en su propia formación, la evaluación se hace innecesaria.					
35	Dado que la educación es una experiencia personal del estudiante, no necesita ser evaluada.					
36	La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse.					

AFIRMACIÓN		CALIFICACIÓN				
		5	4	3	2	1
<b>Modelo Pedagógico Cognitivo</b>						
37	Los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos.					
38	Los Contenidos que se enseñan se deben ajustar a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.					
39	Los contenidos que se enseñan se deben reconceptualizar de manera permanente.					
40	El profesor debe acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas.					
41	El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.					
42	Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.					
43	El profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.					
44	El profesor debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento...					
45	El profesor debe permitir y seguir en sus estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas.					
46	Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.					
47	Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos.					
48	La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.					

AFIRMACIÓN		CALIFICACIÓN				
		5	4	3	2	1
<b>Modelo Pedagógico Social</b>						
49	Contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.					
50	El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.					
51	Contenidos y conocimientos que no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.					
52	El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.					
53	Las opiniones de los alumnos al igual que la del docente siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.					
54	El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.					
55	La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.					
56	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.					
57	En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.					
58	La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.					
59	La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.					
60	La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.					

Anexo 2

**Guía de Observación**

Guía de Observación  
 Proyecto: ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS PEDAGÓGICOS:  
 Un estudio con profesores de Ingeniería Financiera  
 de la Universidad Piloto de Colombia

Profesor:

Modelos	Características	Atributos	Totalmente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<b>M Tradicional</b>	Contenido	Conceptos disciplinares					
	Enseñanza	Magistralidad					
	Interacción con los estudiantes	Autoritaria					
	Evaluación	Memorización					
<b>M Conductista</b>	Contenido	Objetivos Terminales					
	Enseñanza	Dirigida					
	Interacción con los estudiantes	Mediadora					
	Evaluación	Cumplimiento de objetivos instruccionales					
<b>M Romántico</b>	Contenido	Opiniones de los estudiantes					
	Enseñanza	Facilitador					
	Interacción con los estudiantes	Espontánea					
	Evaluación	Autoevaluación					
<b>M Cognitivo</b>	Contenido	Estructuras de pensamiento					
	Enseñanza	Construcción de relaciones de pensamiento					
	Interacción con los estudiantes	Reconoce la Autonomía					
	Evaluación	Modificación de estructuras de pensamiento					
<b>M Social</b>	Contenido	Construcciones colectivas					
	Enseñanza	Relator					
	Interacción con los estudiantes	Igualdad					
	Evaluación	Significados construidos colectivamente					

**Observaciones**

---



---



---



---



---



---