

1-1-2009

Componentes didácticos presentes en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo

Nohora Aldana Alonso

Héctor Lucero

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Aldana Alonso, N., & Lucero, H. (2009). Componentes didácticos presentes en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/620

This 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.

**COMPONENTES DIDÁCTICOS PRESENTES EN LOS ESTILOS DE
ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DEL CENTRO DE LENGUAS
DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN MATEO**

**NOHORA ALDANA ALONSO
HÉCTOR W. LUCERO B.**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Docencia
Bogotá D.C.
Octubre, 2009**

**COMPONENTES DIDÁCTICOS PRESENTES EN LOS ESTILOS DE
ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE INGLÉS DEL CENTRO DE LENGUAS
DE LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN MATEO**

**NOHORA ALDANA ALONSO
HÉCTOR W. LUCERO B.**

Director:
PAULO EMILIO OVIEDO

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Docencia
Bogotá D.C.
Octubre, 2009**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA**

**Rector:
HNO. CARLOS GÓMEZ RESTREPO**

**Decano Facultad de Ciencias de la Educación
HNO. ALBERTO PRADA SANMIGUEL**

**Director Maestría en Docencia
FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ**

**Director
PAULO EMILIO OVIEDO**

**Bogotá D.C.
Octubre, 2009**

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Quien siempre nos guió por el camino correcto y nos fortaleció constantemente para no desfallecer.

A la Universidad de La Salle

Por todo lo que aprendimos y vivimos en ella, por acogernos y guiarnos hasta ver este sueño hecho realidad.

A nuestras familias

Por su permanente apoyo, preocupación y anhelo en compartir este sueño.

Al Doctor Paulo Emilio Oviedo

Por su paciencia, empeño, dedicación y valiosa colaboración en la orientación de este trabajo de grado.

A todos los docentes de la Maestría en Docencia

Por sus aportes en este proceso académico.

A los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo

Por su amistad y participación en este trabajo de grado.

A nuestros amigos

Por sus palabras de ánimo.

ÍNDICE DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características de la población objeto de estudio	31
Tabla 2. Clasificación de las afirmaciones de acuerdo con los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997)	37
Tabla 3. Codificación de las afirmaciones del cuestionario	40
Tabla 4. Distribución de las afirmaciones según sus características.....	41
Tabla 5. Frecuencia de tendencias en la práctica de enseñanza.....	42
Tabla 6. Redistribución de las afirmaciones según los componentes didácticos ..	42
Tabla 7. Estilos de enseñanza	56
Tabla 8. Resultado numérico de los estilos de enseñanza	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Datos correspondientes al componente de “Metadidáctica”	43
Figura 2. Datos correspondientes al componente de “Teoría didáctica”	45
Figura 3. Datos correspondientes al componente de “Dimensión teleológica”	47
Figura 4. Datos correspondientes al componente de “Dimensión temática”	48
Figura 5. Datos correspondientes al componente de “Metódica y Matética”	50
Figura 6. Datos correspondientes al componente de “Mediática”	51
Figura 7. Datos correspondientes al componente de “Contexto”	53
Figura 8. Datos correspondientes al componente de “Evaluación”	54
Figura 9. Resultado porcentual de los estilos de enseñanza	57

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1. MARCO REFERENCIAL	1
1.1. Contexto Institucional	1
1.2. Situación Problemática.....	3
1.3. Interrogante de Investigación.	4
1.4. Objetivos	5
1.5. Justificación.....	5
2. MARCO TEÓRICO.	8
2.1. Antecedentes	8
2.2. Bases Teóricas de la Investigación	14
2.2.1. El concepto de estilo	14
2.2.2. El concepto de enseñanza	16
2.2.3. Los estilos de enseñanza	18
2.2.4. Los estilos de enseñanza según Rodríguez Rojo (1997)	25
2.2.4.1. El estilo técnico.....	25
2.2.4.2. El estilo práctico	26
2.2.4.3. El estilo crítico	26
2.2.5. Los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997)	27
3. METODOLOGÍA	30
3.1. Tipo de Investigación.....	30
3.2. Población Objeto de Estudio	30
3.3. Instrumento	32
3.4. Método de Análisis	34
4. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS	36
4.1. Proceso de Análisis	36
4.1.1. Codificar	36
4.1.2. Agrupar.....	40
4.1.3. Analizar	41
4.1.4. Interpretar.....	43
4.2. Resultados	56
4.2.1. El estilo técnico	58

4.2.2. El estilo práctico	58
4.2.3. El estilo crítico	59
5. CONCLUSIONES	60
5.1. En Relación con el Interrogante de Investigación	60
5.2. En Relación con el Primer Objetivo	61
5.3. En Relación con el Segundo Objetivo	61
6. APORTES	63
6.1. El Aspecto Pedagógico	63
6.2. El Aspecto Investigativo	64
6.3. El Aspecto Administrativo	65

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÉNDICE

RESUMEN

A continuación se presentan los resultados de una investigación adelantada entre los meses de marzo y mayo de 2009 en la ciudad de Bogotá D. C., con los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo. La investigación tuvo como objetivos identificar los estilos de enseñanza de los profesores en mención, caracterizar los componentes didácticos presentes en dichos estilos y hacer un aporte pedagógico al Centro de Lenguas en cuanto a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio tuvo como referente conceptual los estudios sobre estilos de enseñanza propuestos por autores como Lozano (2006), Rodríguez Rojo (1997) y Camargo y Hederich (2007) entre otros. En la investigación se empleó un diseño cuantitativo de tipo descriptivo en el que la recolección de información se realizó a través de un cuestionario. El análisis de dicha información se basó en los postulados de Freeman (1998). Los resultados permitieron describir una mezcla de los estilos técnico, práctico y crítico. Para mejorar la situación determinada se hizo una serie de aportes desde el aspecto pedagógico, investigativo y administrativo.

Palabras Clave

Componentes didácticos, Estilos de enseñanza, Diseño cuantitativo de tipo descriptivo.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centró en los estilos de enseñanza que orientan el quehacer docente de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo y sus objetivos se encaminaron a identificarlos y caracterizarlos para luego hacer un aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje del Centro, ya que allí los cambios constantes de coordinación generan situaciones de desorientación académica, divergencia didáctica y diferencia en opinión, evidenciando así un horizonte pedagógico poco claro para la enseñanza del inglés.

La búsqueda literaria del tema en cuestión, llevó a los investigadores a referenciar una serie de estudios en este campo y a construir los conceptos de estilo, enseñanza, estilo de enseñanza y componente didáctico a partir de autores como Ibáñez (1992), Rodríguez Rojo (1997), Lozano (2006) y Camargo y Hederich (2007), entre otros.

Esta investigación contó con la participación de los (12) doce profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo quienes respondieron el cuestionario que se utilizó como instrumento recolector de información validado por el Dr. Paulo Emilio Oviedo, director de este estudio y

miembro del grupo “Estilos Pedagógicos” de la Universidad Pedagógica Nacional desde 2006.

Para el procesamiento de dicha información los investigadores se apoyaron en Freeman (1998) quien propone un método de análisis basado en operaciones matemáticas; dicho método plantea procesar la información a través de cuatro pasos, a saber: 1) *Codificar*, en este paso, primero, se elaboró y clasificó una serie de afirmaciones tomando como referentes los estilos de enseñanza técnico, práctico y crítico y los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997) y segundo, se organizó al azar y codificó numéricamente cada una de las afirmaciones que conformaron el cuestionario; 2) *Agrupar*, en este paso, se clasificaron las veinticuatro (24) afirmaciones que conformaron el cuestionario teniendo en cuenta las características individuales de cada una de ellas para formar categorías; 3) *Analizar*, En este paso, se contabilizó y llevó a porcentajes cada una de las afirmaciones que conformaron cada uno de los estilos de enseñanza y luego se reclasificaron a la luz de los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997) para interpretar en detalle cada uno de los estilos de enseñanza y; 4) *Interpretar*, En este paso, se relacionaron cada una de las afirmaciones que conformaron cada uno de los componentes didácticos para interpretar en detalle cada uno de los estilos de enseñanza y luego se reportaron los hallazgos.

La cuantificación y el tratamiento matemático de la información recolectada, a través de los pasos anteriormente expuestos, permitió llegar a las siguientes conclusiones:

1) Los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo presentan, en general, una mezcla de los estilos técnico, práctico y crítico como se discrimina a continuación: el 25% de los profesores mezcla la técnica y la práctica como estilos preferentes de enseñanza, otro 25% prefiere sólo la práctica, un 17% combina la técnica y la crítica mientras otro 17% se inclina por la crítica, el 8% es práctico-crítico y el otro 8% incorpora la técnica, la práctica y la crítica a su ejercicio de enseñanza.

2) Hay una transición del estilo técnico al estilo práctico. Es decir, se dejan atrás los métodos orientados por la teoría y se acogen aquellos encaminados a la comprensión (metadidáctica). Aquí, el quehacer docente deja atrás las técnicas y opta por la interpretación (teoría didáctica), creando, de esta manera, espacios de diálogo destinados a la deliberación que privilegian la interacción sobre la memorización (metódica y matética, dimensión teleológica). Esta transición, invita a ver el aula no como un lugar donde se transmite saber sino como un lugar donde se construye conocimiento (contexto); conocimiento que favorece el aprendizaje significativo sobre el aprendizaje de contenidos y cuya evaluación prioriza el proceso más que el resultado (evaluación).

La pertinencia y necesidad de investigar sobre el tema planteado en esta investigación se puede visualizar desde los siguientes puntos de vista: en primer lugar, el estudio de los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo, se constituye en base fundamental para la comprensión y búsqueda de explicaciones a las dificultades de aprendizaje que emergen al interior de las aulas de clase y que se derivan de la incoherencia que se puede presentar entre estos estilos y las formas particulares como los estudiantes aprenden.

En segundo lugar, por tratarse de una investigación de carácter educativo, ésta reviste de importancia por cuanto: a) adiciona conocimiento al Centro de Lenguas sobre los estilos contemporáneos de enseñanza que orientan la educación; b) contribuye al mejoramiento de las prácticas docentes de los profesores de inglés; c) proporciona información a los distintos debates que en materia educativa se adelantan en el Centro de Lenguas, en particular los referentes a la calidad educativa y d) contribuye a mejorar las competencias investigativas de los proponentes de la investigación.

Finalmente, atendiendo a los criterios generalmente aceptados para la clasificación de las investigaciones, se puede afirmar que según su finalidad se trata de una investigación en la que se retoman los avances conceptuales sobre los estilos de enseñanza y se examinan a la luz de los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997). Se trata de una investigación cuyas fuentes de información son primarias ya que los datos fueron recogidos por los

propios investigadores y según su profundidad se trata de una investigación descriptiva en tanto que caracteriza los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo.

1. MARCO REFERENCIAL

1.1. Contexto Institucional

Esta investigación se llevó a cabo en la Fundación Universitaria San Mateo, institución totalmente convencida que puede hacer su aporte al campo educativo y laboral mediante la capacitación en la modalidad de formación técnica profesional en las áreas de las ciencias económicas, administrativas, contables y de sistemas, ofreciendo no sólo la oportunidad de prepararse integralmente, sino fomentando la creación de micro empresa en jóvenes de estratos uno y dos; jóvenes que, por su condición económica no tienen acceso fácil a la educación superior, este ingreso, sin duda alguna, permite atender las necesidades individuales y colectivas que como sujetos miembros de una sociedad tienen. Al mismo tiempo, permite mejorar su condición socio-cultural y favorecer, entre otros, su desarrollo profesional.

La intención de la Fundación Universitaria San Mateo de llegar a dichos estratos mediante los créditos del programa ACCES e ICETEX, ha generado una esperanza para estos jóvenes que no creían posible llegar a las instancias de la educación superior. El programa empezó a operar en el 2003 y en la actualidad el 93% de los créditos ha beneficiado a jóvenes aspirantes a los diferentes programas académicos que ofrece la institución.

El Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Universitaria San Mateo propone al cuerpo docente de la institución trabajar, por medio de sus programas académicos, ejercicios de reflexión, de resolución de problemas, de toma de decisiones, de labor en grupo y de manejo del inglés. Esta propuesta se relaciona con la perspectiva cognitiva experiencial que promueve su modelo pedagógico el cual concibe al estudiante como motor de su propio progreso; progreso que tiende a experiencias más elaboradas, dinámicas, en contexto, flexibles y orientadas a la acción.

La filosofía de la Fundación Universitaria San Mateo brinda a sus estudiantes una educación con espíritu ético, cívico, creativo y crítico con capacidad de liderazgo basada en una formación por competencias que busca el equilibrio entre el ser, el saber y el hacer del estudiante para que éste sea capaz de interactuar a favor de su desarrollo profesional y el socioeconómico y cultural del país.

La Fundación Universitaria San Mateo también cuenta con un Centro de Lenguas que fue creado en enero de 2004, con el propósito de capacitar en inglés a los estudiantes de las diferentes carreras técnicas profesionales de la institución, desde un comienzo, el Centro de Lenguas se proyectó como entidad paralela de la Fundación con su propia plataforma estratégica buscando con el tiempo su autonomía y auto sostenimiento.

1.2. Situación Problemática

El Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo fue creado en 2004 con el ánimo de ofrecer a los estudiantes de la institución un programa de inglés que permita al egresado ser más competitivo e integral en su vida profesional, el Centro de Lenguas cuenta con una coordinación que dirige un grupo de doce (12) profesores licenciados en Lenguas Modernas, sin embargo, los cambios constantes en esta coordinación han generado situaciones de desorientación académica, divergencia didáctica y diferencia de opinión entre otros problemas.

Revisados los archivos de la Fundación Universitaria San Mateo, no fue posible encontrar documentos, resoluciones, actas o soportes que evidencien la creación o la puesta en marcha del Centro de Lenguas.

Como consecuencia de lo anterior cabe mencionar que en la actualidad el Centro de Lenguas no cuenta con referentes teóricos, directrices metodológicas o sistema evaluativo definidos que fundamenten el programa de inglés que ofrece la Fundación Universitaria San Mateo. Por tanto la forma de enseñar, la evaluación de actividades y los ejercicios de la plataforma deben ceñirse a la experiencia que el profesor tiene de su quehacer docente, es decir, enseña y evalúa como cree que debe hacerlo porque desde la coordinación no hay cabeza visible que lidere una unificación de criterios para tal fin, según lo manifestado por algunos de los profesores.

Además, el Centro de Lenguas no proporciona los recursos materiales suficientes y es el profesor quien, para lograr un buen desarrollo de su clase, debe diseñarlos o tomarlos de libros que se encuentran fuera del contexto social y cultural del estudiante.

Se presentan situaciones de irrespeto, intimidación y agresión verbal donde la integridad física, ética y moral del profesor se ve amenazada cuando éste hace algún tipo de exigencia disciplinaria o académica al estudiante, de igual forma, ni la Fundación Universitaria San Mateo ni la coordinación del Centro de Lenguas apoya al profesor lo cual permite que se den este tipo de situaciones. En Secretaría Académica, reposan evidencias como la ocurrida en el mes de marzo en la que un profesor fue víctima de amenaza y posteriormente intento de agresión con puñal en las afueras del Centro de Lenguas, para este caso, el profesor envió una carta a las directivas de la institución, a la cual no se le dio respuesta alguna. Sólo se limitaron a solicitarle a la estudiante que se disculpara con el profesor.

1.3. Interrogante de Investigación

¿Qué componentes didácticos están presentes en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo?

1.4. Objetivos

- Identificar los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo, mediante la aplicación de un cuestionario elaborado para tal fin.
- Caracterizar los componentes didácticos presentes en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo.
- Hacer un aporte al Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.

1.5. Justificación

Los planteamientos didácticos en la educación actual están sujetos a las exigencias y a los cambios que presentan cada vez con mayor rapidez las sociedades por tanto, los profesores deben estar a la vanguardia de nuevas propuestas metodológicas con el fin de responder a los retos que se les presenten, la Fundación Universitaria San Mateo es una institución convencida que puede hacer su aporte a estas exigencias mediante la capacitación en la modalidad de formación técnica profesional en las áreas de las ciencias económicas, administrativas, contables y de sistemas, ofreciendo la oportunidad de preparar integralmente, a jóvenes de estratos uno y dos; quienes por su condición económica no tienen acceso fácil a la educación superior, este ingreso,

sin duda alguna, permite atender las necesidades individuales y colectivas que como sujetos miembros de una sociedad tienen, al mismo tiempo, permite mejorar su condición sociocultural y favorecer, entre otros, su desarrollo personal y profesional, según se encuentra estipulado en la plataforma virtual de la institución.

Según testimonios de los estudiantes, por su situación socio-económica, la gran mayoría de ellos, se ven en la necesidad de trabajar para ayudar a sus familias en su sustento, son personas con baja autoestima que a pesar de tener consciencia del sistema social desigual al que pertenecen no se consideran capaces de generar cambios para mejorarlo.

Resulta evidente que la situación anterior, muestra un contexto socio-económico específico, con inferiores condiciones y oportunidades y que no por ello, se le debe proporcionar procesos de enseñanza en similares condiciones por tanto, vale la pena indagar sobre los componentes didácticos presentes en los estilos de enseñanza que utilizan los profesores de inglés del Centro de Lenguas al interior de sus clases y cómo a partir de sus resultados, permita revisar y cualificar dichos estilos con la posibilidad de que los estudiantes adquieran no sólo el aprendizaje de una lengua extranjera pese a su intencionalidad técnica, sino que a través de ésta adquieran conciencia de que ellos pueden ser participes de transformación de su propia realidad desde una conciencia reflexiva.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de una investigación descriptiva posibilita alcanzar estos propósitos y permite realizar un análisis profundo y a partir de éste, hacer un aporte significativo al grupo de profesores del Centro de Lenguas.

El aporte que se haga a los profesores del Centro de Lenguas debe tener como punto de partida la realidad socio-económica de los estudiantes y su forma de pensar y sentir, por tanto, Martín Rodríguez Rojo establece una relación directa entre el quehacer docente y cómo desde éste se puede desarrollar una actitud crítica en los estudiantes que les genere necesidad de transformación de su situación desigual ya que como dice Freire (1970), “los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 100). Al mismo tiempo ofrece al profesor alternativas pedagógicas y didácticas que cualifican su labor al interior de las clases.

Los procesos didácticos se convierten en una herramienta que determina la calidad a partir de sus resultados, por ello la investigación propuesta asume una didáctica que impulsa el desarrollo del juicio crítico en los estudiantes para que a partir de éste se genere la necesidad de transformación para mejorar sus condiciones de vida al tiempo que ofrece una alternativa diferente de reflexión al profesor dinamizando y cualificando sus metodologías de enseñanza y finalmente, los investigadores consideran que esta investigación debe constituirse en un aporte al Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación se presentan los antecedentes y las bases teóricas que orientan esta investigación.

2.1. Antecedentes

La búsqueda sobre el estado de la pregunta que se plantea en la investigación recogió algunos estudios y un documento que se relacionan a continuación:

El primer estudio titulado *Identificación de Estilos de Enseñanza en la Universidad. Estudio en tres Carreras Universitarias Ciencias Médicas, Abogacía y Comunicación Social* desarrollado en la Universidad Austral, Mar del Plata, Argentina en 2005 y realizado por Ángel Martín Centeno, Ángela Corengia, Cecilia Primogero y otros, afirma que la falta de formación pedagógica en los docentes universitarios es un problema que atañe a muchas universidades argentinas.

En función de organizar una capacitación orientada a las necesidades reales de una universidad privada de la ciudad autónoma de Buenos Aires se indagó sobre las características de los estilos de enseñanza, cuyo objetivo fue identificar y comparar las características propias de los estilos más frecuentes que se siguen

en la enseñanza universitaria prestando especial atención a las variaciones que adoptan según la cátedra del profesor.

El método de investigación adoptado fue de naturaleza descriptiva cuya unidad de análisis son los modos de enseñar de profesores universitarios. Los resultados fueron analizados a partir de los elementos que definen un estilo de enseñanza: visión del alumno, visión del profesor, contenidos, acción educativa, evaluación y fin de la educación diferenciados por disciplinas. En la comparación que se hizo de las observaciones, se encontraron similitudes y diferencias entre las diferentes carreras y las entrevistas evidenciaron mayores diferencias entre las disciplinas estudiadas.

Como conclusiones se puede decir que se encontraron diferencias en los estilos de enseñanza universitaria propios de las carreras estudiadas y que la disciplina influye en el estilo que adopta el profesor al enseñar. Estos resultados permitieron diseñar programas de formación docente acordes a las diferencias y a las similitudes encontradas en los estilos de enseñanza de cada disciplina.

El aporte para la investigación es que los estilos de enseñanza están de alguna manera permeados por la disciplina que se enseña.

El segundo estudio titulado *Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología* publicado en México por Fausto Tomás Pinelo Ávila en 2008 afirma que el estilo de enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de

éste con los distintos componentes didácticos, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El propósito de este trabajo fue analizar la predominancia de los estilos de enseñanza en los profesores y/o sus posibles diferencias, mediante la aplicación del Inventario del Tipo de Instructor (ITI), basado en los principios de David Kolb (1974), a 85 profesores de la carrera de Psicología de la FES Zaragoza de la UNAM. El ITI consiste en 12 grupos de cuatro palabras o frases. Cada palabra o frase corresponde a uno de los cuatro tipos de enseñanza: oyente, director, intérprete y entrenador y se efectuaron los análisis estadísticos descriptivos correspondientes.

El proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje comienza en el salón de clases, escenario donde surgen las diferentes actividades básicas para el proceso de transformación de los estudiantes y de los profesores. Las actividades instruccionales, que son el elemento fundamental del proceso de aprendizaje, demuestran una variación amplia entre los patrones, los estilos y la calidad de lo que se enseña. Es importante establecer la relación de lo que se enseña y cómo lo aprenden los estudiantes (contenido vs. proceso). De esta manera, se identifican los estilos de aprendizaje en jóvenes y adultos y relacionan con los estilos de enseñanza que predominan en el nivel universitario. De ahí que el tema de los estilos de enseñanza cobra vital importancia a raíz de los nuevos retos que impone la sociedad en que vivimos.

Los resultados mostraron que los profesores de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Profesionales Zaragoza de la UNAM tienden al

fortalecimiento de sistemas de enseñanza que a lo largo de casi tres décadas, abrió las puertas a un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en problemas de la práctica profesional. Los estudiantes formados con este modelo se desarrollan como individuos capaces de resolver problemas y de adaptarse a los cambios que se le plantean durante el ejercicio laboral; al mismo tiempo, este modelo está orientado a la formación integral considerando que los conocimientos adquiridos por el estudiante se emplearán en situaciones impredecibles (problemas reales), donde es importante una actitud abierta, que recurre a la asociación e interpretación de estos conocimientos para aplicarlos a la situación presente, resultando fundamental el trabajo en grupo. El alumno tiene una participación más activa y responsable en su proceso formativo y dispone de la orientación y conducción del docente.

En este contexto se consideró importante que, para el desarrollo adecuado de todas las actividades planteadas por este modelo, el profesor identifique su(s) estilo(s) de enseñar y relacionarlos con los estilos de aprender de sus estudiantes. Así, la experiencia educativa se convierte en pertinente, significativa y satisfactoria para todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se concluyó en el estudio que los profesores únicamente difieren en la extensión de cada estilo o pueden usar diferentes estilos de enseñanza y relacionarlos con las diferentes situaciones de enseñanza a las que se enfrentan.

El tercer estudio titulado *Enseñanza Reflexiva en el Aula de Lengua Extranjera*, desarrollado en la Universidad de Extremadura España en 2004, realizado por Juan de Dios Martínez Agudo, arrojó como resultado que el maestro no sólo debe promover la enseñanza reflexiva, sino que a través de ella, debe hacer observación permanente y análisis objetivo encaminado a diseñar su propio método o sistema de trabajo mejorando así la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula de clase y el rendimiento del aprendizaje de una lengua extranjera de sus estudiantes.

Este estudio pone de manifiesto que para asumir una posición reflexiva, entendida como el medio que permite buscar solución a problemas en aras de acercarse a unos ideales, gracias al análisis que valida que tal camino disertado es una solución de progreso.

El documento *Approaches and Methods in Language Teaching* de Jack C. Richards y Theodore S. Rogers, en su segunda edición publicada en 2004, estudia los métodos más aplicados en la enseñanza de lenguas. El documento examina las teorías del lenguaje y del aprendizaje, los objetivos, los programas de estudio, las actividades de enseñanza, los roles del profesor y del estudiante, los materiales y las técnicas de clase. El objetivo de este documento no sólo busca clarificar las suposiciones que hay detrás de cada método sino también ayudar a los profesores a explorar sus propias creencias y prácticas en la enseñanza de lenguas.

Al indagar por literatura referente a componentes didácticos, no se hallaron estudios que mostraran pertinencia al término mismo sin embargo, documentos similares permitieron elaborar un concepto que los investigadores refieren a continuación:

Componentes didácticos son todos aquellos elementos que se deben tener en cuenta para ser utilizados en el desarrollo de un proceso pedagógico. Los componentes didácticos tienen como variable permanente las estrategias didácticas que el profesor puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y éstas a su vez están conformadas por un objetivo o proceso de aprendizaje, estrategias metodológicas, herramientas o medios para acercar los conceptos, recursos físicos técnicos y humanos entre otros.

De acuerdo con las anteriores investigaciones, los aportes que éstas hacen a la presente investigación ofrecen elementos que orientan el propósito de la misma, ya que a través de ellos se propone adoptar posiciones reflexivas tanto en la forma como se concibe la enseñanza como en la forma de aprender del estudiante en busca de mejorar procesos y resultados que los lleven más allá de la mera transmisión y apropiación de conocimientos y en donde la relación docente-alumno este en permanente interacción.

2.2. Bases Teóricas de la Investigación

La fundamentación teórica de esta investigación se desarrolla en cinco apartados, los cuales se relacionan a continuación:

2.2.1. El concepto de estilo. Según Lozano (2006) en la literatura existente, al referirse a los estilos (cognitivos, de personalidad, de aprendizaje, enseñanza e intelectuales) varios autores hacen alusión a disposiciones (Pask, 1986), preferencias o gustos (Stenrber, 1987; Hirsh y Kummerow, 1990; Duna y Duna, 1978) tendencias o inclinaciones (Kagan, 1965), patrones conductuales que pueden o no ser observables y estrategias de aprendizaje (Riding y Rayner,1998; Guild y Garger, 1998) y a habilidades y fortalezas (Gardner, 1983).

Una disposición es un estado físico o psicológico de una persona para realizar o no una acción determinada. Las preferencias nos remiten a los gustos y a las posibilidades de elección entre varias opciones. Una preferencia es casi siempre una actitud consciente y está determinada por el control y la voluntad del individuo.

Una tendencia es la inclinación, a veces inconsciente, de una persona para realizar o ejecutar una acción de cierta manera. Los patrones conductuales son manifestaciones típicas que presenta un sujeto ante una situación determinada.

Una habilidad es una capacidad física o intelectual sobresaliente de una persona con respecto a otras capacidades. Una estrategia de aprendizaje es una herramienta cognitiva que un individuo utiliza para solucionar o completar una tarea específica que dé como resultado la adquisición de algún conocimiento (Riding y Rayner, 1998).

Según Lozano (2006) algunos autores como Guild y Garger (1998) postulan algunos supuestos básicos acerca de los estilos entre los que se destacan:

- (a) Cada persona tiene su propio estilo,
- (b) Los estilos son neutrales. No hay estilos mejores o peores,
- (c) Los estilos son estables, pero algunos patrones de conducta pueden variar dependiendo de la situación,
- (d) Los estilos no son absolutos y,
- (e) Los estilos en sí mismo no manifiestan competencia.

Adicionalmente autores como Sternberg (1997) han señalado algunos principios acerca de los estilos entre los que se destacan:

- (a) Los estilos son preferencias en el uso de habilidades, pero no son habilidades en sí mismas,
- (b) Una relación entre los estilos y las habilidades genera una sinergia más importante que la simple suma de las partes,
- (c) La gente tiene perfiles o patrones de estilos, no un sólo estilo,

- (d) Los estilos son variables de acuerdo con las tareas y las situaciones,
- (e) La gente difiere en la fuerza de sus preferencias,
- (f) Las personas difieren en su flexibilidad estilística,
- (g) Los estilos son socializados,
- (h) Los estilos pueden variar a lo largo de la vida,
- (i) Los estilos pueden ser medibles y,
- (j) Los estilos pueden enseñarse.

Los conceptos anteriormente expuestos llevan a los investigadores a expresar que los estilos son preferencias en el uso de habilidades para llevar a cabo tareas o afrontar situaciones. En otras palabras, son rasgos conductuales que manifiestan actitudes y destrezas para ejecutar o controlar acciones.

2.2.2. El concepto de enseñanza. Pérez Gómez (1998), refiriéndose a la enseñanza como objeto de la didáctica, da cuenta de dos teorías referenciales: la artística y la logarítmica. La primera define la enseñanza como “la actividad de una persona que intenta facilitar el aprendizaje a otra y proyecta la tarea de construir no una ciencia de la enseñanza, sino las bases científicas para el arte de la enseñanza”. La segunda concibe a la enseñanza como “un proceso algorítmico o conjunto de instrucciones acerca de las operaciones a realizar para resolver el problema de la instrucción” (pp. 15-25).

Por su parte Freire (1975) elabora los conceptos de enseñanza bancaria y enseñanza problematizadora. Mientras en la concepción bancaria, el educador

va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora, los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso (p. 94).

En línea con la enseñanza problematizadora de Freire, está la definición de enseñanza que Pérez Gómez (1992) construye:

El proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontaneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las distintas disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad (p. 81).

Contreras (1991) define la enseñanza como “la elaboración de estrategias para entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas” (p. 46).

Las definiciones anteriormente dadas conducen a los investigadores a manifestar que la enseñanza es una actividad basada en una práctica que busca desarrollar en el estudiante estrategias de interacción e interpretación que le permitan a éste comprender mucho mejor la realidad cambiante que lo rodea.

Cabe mencionar que ninguna teoría pedagógica supone ser la salvación a la explicación del qué y del cómo de la acción didáctica en la enseñanza ya que el proceso enseñanza-aprendizaje trasciende a cualquier esquema establecido, es decir, la enseñanza tiene mucho de arte, de improvisación, de creación y se vería mal si ésta se encajona o encasilla dentro de un esquema conceptual, por amplio y dinámico que este sea.

2.2.3. Los estilos de enseñanza. Según Camargo y Hederich (2007) “la noción general de estilo no tiene su origen en el entorno educativo. Esta proviene principalmente de las artes y se refiere al conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva” (p. 32). Según estos mismos autores “el término estilo comienza a utilizarse en psicología hacia la década de 1950 para referirse a ciertos rasgos diferenciadores o individualizantes en la caracterización de una persona” (p. 32). Con respecto al concepto de estilo de enseñanza estos autores señalan que este concepto “ha sido adoptado para referirse a diferencias claramente identificables entre los profesores respecto de su forma de enseñar” (p. 32).

Según Camargo y Hederich (2007), desde la tradición pedagógica el tema de los estilos de enseñanza se enmarca en el “contexto de las necesidades de cualificación docente en busca de una enseñanza cada vez más efectiva, para algunos, o una enseñanza cada vez más reflexiva y consciente, para otros” (p.34). Brostrom (citado en Camargo y Hederich, 2007, p. 35) propone una clasificación de los profesores basada en cuatro estilos a saber: 1) doctor, que

moldea comportamientos mediante refuerzo, 2) experto, que hace énfasis en el conocimiento que debe adquirirse, 3) entrenador, que pone su atención en la aplicación práctica del conocimiento y, 4) humanista, que valora el autodescubrimiento en contextos acogedores y flexibles.

Otras topologías citadas por Camargo y Hederich son las de Grasha (1996) quien identifica cinco perfiles docentes, a saber: 1) experto, 2) autoridad formal, 3) modelo personal, 4) facilitador y 5) delegador; Correia de Sousa y Santos (1999) quienes identifican dos tipos de estilos pedagógicos: el del profesor como transmisor de conocimientos y el del profesor como facilitador de relaciones; Callejas y Corredor (2003) y Rodríguez Rojo (1997) quienes proponen tres estilos pedagógicos: el de interés emancipatorio, el de interés práctico y el de interés técnico. (p. 35)

Por otra parte, Joyce, Weil y Calhoun (2002) proponen cuatro familias de “modelos de enseñanza” a saber: sociales, del procesamiento de información, personales y conductuales. Según estos autores, “los modelos de enseñanza son, en rigor, modelos de aprendizaje. Cuando ayudamos a los estudiantes a obtener información, ideas, habilidades, valores, modos de pensar y medios para expresarse, también les estamos enseñando a aprender” (p. 29). De igual manera estos autores señalan que un modelo de enseñanza no es sino una descripción de un ambiente de aprendizaje.

Según estos autores los modelos sociales se han diseñado con el fin de generar una energía colectiva denominada sinergia. La creación de culturas escolares positivas no consiste sino en el proceso de elaborar modos de interacción integradores y productivos y normas que sustenten una vigorosa actividad de aprendizaje. Dentro de esta familia de modelos se pueden citar la cooperación entre pares, la investigación grupal, el juego de roles y la indagación jurisprudencial.

Los modelos de procesamiento de información hacen hincapié en las formas de incrementar el impulso innato, propio de los seres humanos, de comprender el mundo obteniendo y organizando información, percibiendo problemas, generando soluciones y elaborando conceptos y un lenguaje que permita transmitirlos. Dentro de esta familia se encuentran los modelos de pensamiento inductivo, la formación de conceptos, la indagación científica, el entrenamiento para la indagación y la mnemotécnica.

Según Flemming y Mills (1992) de la misma manera que un alumno se da cuenta de cuáles son sus estilos de aprendizaje, los profesores también pueden sacar provecho al detectar sus preferencias a la hora de enseñar. Bonwell y Hurd (1998) señalan algunas de las características de los profesores con base en sus preferencias instruccionales:

(a) profesores visuales:

- Usan ilustraciones en sus explicaciones,
- Usan transparencias o acetatos con diagramas, cuadros, flechas, mapas conceptuales, etc.,
- Emplean videos para ejemplificar situaciones o demostrar eventos de una determinada manera,
- Hacen dibujos para explicar y,
- Hacen exámenes escritos con diagramas, dibujos, cuadros o mapas, etc.

(b) profesores auditivos:

- Usan la voz en sus explicaciones,
- Usan audiocassettes o conversaciones directas de persona a persona,
- Promueven la discusión en el salón de clase,
- Les gusta organizar seminarios, exposiciones grupales, interacción grupal y diálogos y,
- Hacen exámenes escritos con puras palabras.

(c) profesores lectores/escritores:

- Usan texto escrito para sus explicaciones,
- Dan resúmenes y apuntes a sus estudiantes,
- Promueven la lectura,
- Solicitan tareas de argumentación y discusión en forma escrita y,
- Hacen exámenes de ensayo (defina, justifique, analice).

(d) profesores quinestéticos:

- Usan ejemplos de la vida real para sus explicaciones,
- Les gusta presentar a sus alumnos estudios de caso, tareas prácticas y visitas a lugares o laboratorios fuera del salón de clase,
- Llevan objetos al salón de clase para ilustrar algún tema,
- Promueven el juego de roles, las demostraciones, las pruebas prácticas, el trabajo en el laboratorio y,
- Hacen exámenes a libro abierto (aplique, demuestre).

Vermunt y Verloop (1999) señalan que, en general, los métodos de enseñanza pueden ser ubicados en una dimensión que varía desde aquellos métodos fuertemente regulados por los profesores hasta otros en los cuales la regulación

del docente es mínima. Estos autores establecen tres niveles de regulación del docente, a saber: fuerte, compartida y débil.

Por su parte, Ausubel, Novack y Hannessian (1976) señalan que:

...mucho es lo que se ha escrito y muchas también son las pseudo controversias que han surgido en torno al problema de "estilo de enseñanza". Este confuso debate, en gran parte plagado de ambigüedades en el empleo de los términos, de frases cargadas de contenido emocional y por la carencia de pruebas definitivas, no se ha resuelto en absoluto y promete producir pocas consecuencias claras para la práctica de la enseñanza. (p. 437)

Según estos autores la conclusión más importante que puede obtenerse de este debate es que la variabilidad en el estilo de enseñanza es tan inevitable como deseable. Los estilos de enseñanza varían porque varía también la personalidad de los profesores. Adicionalmente, estos autores señalan que por la variabilidad de las necesidades y características de los alumnos es deseable también que varíen los estilos de enseñanza.

Según Ausubel y otros la mayor parte del debate relativo al estilo de enseñanza se ha centrado en torno al problema de la conferencia en contraste con la discusión. La elección entre estos métodos depende de factores administrativos como el tamaño de la clase, de la personalidad del profesor y de si el asunto en cuestión es más o menos fáctico o de controversia. Cuando la proporción entre estudiantes y profesores es muy

grande el método de conferencia es generalmente utilizado y fácilmente adaptable. Al considerar las variables de personalidad, algunos profesores son más capaces de interpretar, integrar y reunir materiales dispersos de diversas fuentes y de exponer puntos de vista opcionales de modo muy organizado e incisivo, pero relativamente incapaces de dirigir la discusión y de sentirse cómodos al hacerlo así. Otros son peritos en el arte de guiar fructíferamente la discusión y de recurrir al interrogatorio de tipo socrático.

Los estilos de enseñanza centrados en el grupo, en contraste con los centrados en el profesor, hacen mayor hincapié en la actividad del estudiante; en la participación, la iniciativa y la responsabilidad del alumno al establecer los objetivos del curso, determinar sus contenidos y en evaluar los resultados del aprendizaje; y en la función del profesor como líder no dirigente del grupo. Estos estilos de enseñanza parecen no diferir de manera significativa de las técnicas dirigidas hacia el profesor con respecto al aprovechamiento del estudiante o a la preferencia por la materia de estudio, pero son superiores con respecto a resultados como la cohesión de grupo, la motivación positiva, menor dependencia del profesor y el mejoramiento de las destrezas de grupo (p. 438)

Finalmente, estos autores señalan que el tipo de disciplina escolar que se promueva en las aulas (autoritaria, democrática o dejar-hacer) determina también el estilo de enseñanza de los profesores. Según estos autores, es imprudente también que los profesores adopten un estilo de enseñanza,

no directiva cuando se sienten temperamentalmente incómodos con él o cuando los alumnos sean generalmente inseguros, compulsivos o procedan de una clase inferior. (p. 438)

En este último aspecto estos autores coinciden con Grasha al asignar un alto valor a la personalidad del profesor como determinante del estilo de enseñanza.

Los conceptos anteriormente expuestos llevan a los investigadores a declarar que estilo de enseñanza es la característica particular dada por una determinada manera de enseñar que configura un modo individual de ser y de hacer. En otras palabras, es el conjunto de actitudes y acciones que caracterizan el quehacer docente de un profesor en el aula de clase.

2.2.4. Los estilos de enseñanza según Rodríguez Rojo (1997). Este autor analiza las relaciones entre teoría y práctica en la enseñanza y caracteriza al respecto tres posibles estilos: técnico, práctico y crítico.

2.2.4.1. El estilo técnico. En el estilo técnico la teoría dirige la acción en la enseñanza y se aceptan las tradiciones educativas sin ponerlas en tela de juicio. El profesor selecciona las técnicas y los medios para alcanzar los objetivos previstos mientras que el estudiante fundamenta su aprendizaje en la explicación. Lo esencial aquí es el aprendizaje de contenidos (conceptos, hipótesis, teorías, leyes, principios,...), la memorización y la

evaluación que se hacen por medio de métodos y actividades cuantitativas cuya didáctica se enfoca en los textos.

2.2.4.2. El estilo práctico. En el estilo práctico la comprensión es el eje central del proceso enseñanza-aprendizaje. El profesor auto-reflexiona para juzgar e incluso cambiar su propia práctica mientras que el estudiante interpreta la realidad por medio de los significados que resultan de su interacción con el ambiente. Lo primordial aquí es el aprendizaje significativo y el trabajo de estrategias para desarrollar destrezas (capacidades) y/o actitudes (valores) por medio de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer) cualitativos cuya didáctica se enfoca en las tareas y actividades.

2.2.4.3. El estilo crítico. En el estilo crítico la reflexión orienta la acción en la enseñanza e intenta resolver la oposición teórico-práctica a través de la praxis. El profesor reflexiona autocráticamente e interactúa para construir, reconstruir o transformar la realidad. Lo fundamental aquí es el aprendizaje orientado a la crítica y el desarrollo de actividades constructivas, socialmente significativas que contribuyan a la emancipación por medio de contenidos y métodos cuya didáctica se enfoca en el diálogo, la democracia y el consenso.

2.2.5. Los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997)

Para hablar de componentes didácticos se hace necesario abordar algunas concepciones sobre unidad didáctica. Para Antúñez (1992) e Ibáñez (1992) la unidad didáctica es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado, mientras que para el Ministerio de Educación y Ciencia de España (1992) es una “unidad de programación y actuación docente configurada por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos. Una unidad didáctica da respuesta a todas las cuestiones curriculares al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y del tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación (criterios e instrumentos para la evaluación), todo ello en un tiempo claramente delimitados” (pp. 87-91).

Las definiciones anteriormente dadas llevan a los investigadores a entender por unidad didáctica toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulado y completo en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los

recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

Igualmente, las unidades didácticas, cualquiera que sea la organización que adopten, se configuran en torno a una serie de elementos o componentes didácticos que las definen. Dichos componentes contemplan algunos de los siguientes aspectos: contenidos, actividades, estrategias, recursos materiales y evaluación, entre otros.

A este respecto Rodríguez Rojo (1997) propone una serie de componentes didácticos que fundamentan y orientan los efectos prácticos de la labor docente en los estilos de enseñanza arriba desarrollados. Estos son los componentes didácticos:

1. *Metadidáctica*. Teorías curriculares que a través de la enseñanza promuevan la transformación, el cambio.
2. *Teoría didáctica*. Actividades educativas que favorezcan el intercambio y el debate, la reflexión y la discusión por grupos.
3. *Dimensión teleológica*. Posiciones personales y grupales, solidaridad.
4. *Dimensión temática*. Llevar la problemática social a la escuela para que, desde allí, se reflexione y se construya una posible respuesta que contribuya al mejoramiento de la misma.

5. *Metódica y Matética.* Estrategias docentes que facilitan el aprendizaje del alumno.
6. *Mediática.* Recursos tanto materiales como humanos que hacen posible el aprendizaje.
7. *Contexto.* Escolar o extraescolar.
8. *Evaluación.* Los criterios de evaluación se deben consensuar con los alumnos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

Atendiendo a Tamayo y Tamayo (2006), esta investigación es de tipo descriptivo. Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos, en este caso, los componentes didácticos que fundamentan y orientan los estilos de enseñanza de los profesores del inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo.

3.2. Población Objeto de Estudio

Como se ha señalado anteriormente, en el proyecto participaron doce (12) profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo, quienes diligenciaron en su totalidad el cuestionario para estudiar los estilos de enseñanza.

Algunas de las características de la población objeto de estudio se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Características de la población objeto de estudio

# de profesores	Genero	Edad	Título	Experiencia docente en años	Área de desempeño	Semestre
1	F	25	Lic. En Lenguas Modernas	1	Inglés	1, 2 y 3
2	F	38	Lic. En Lenguas Modernas	8	Inglés	2, 3, 4 y 5
3	F	29	Lic. En Lenguas Modernas	7	Inglés	1, 2 y 3
4	F	45	Lic. En Lenguas Modernas	12	Inglés	1, 2 y 3
5	M	27	Lic. En Lenguas Modernas	1	Inglés	3, 4 y 5
6	M	27	Lic. En Filología e Idiomas	2	Inglés	4 y 5
7	M	30	Lic. En Filología e Idiomas	5	Inglés	1, 2, 3 y 4
8	M	29	Lic. En Filología e Idiomas	5	Inglés	2, 3, 4 y 5
9	M	38	Lic. En Lenguas Modernas	9	Inglés	3, 4 y 5
10	M	35	Lic. En Lenguas Modernas	5	Inglés	2, 3 y 4
11	M	55	Lic. En Lenguas Modernas	25	Inglés	1, 2, 3 y 4
12	M	40	Lic. En Lenguas Modernas	7	Inglés	1, 2 y 3

3.3. Instrumento

Para la recolección de información se recurrió a Cook y Sellitz (1964) quienes han señalado diversos procedimientos para la recolección de información basados en las topologías de las bases de inferencia. Entre los procedimientos más comunes están el informe acerca de sí mismo, observaciones de la conducta manifiesta, reacción a estímulos estructurados parcialmente, tareas objetivas y reacciones fisiológicas.

En esta investigación se utilizó el procedimiento de informes acerca de sí mismo. Para su aplicación se requirió de un solo investigador que actuó como aplicador y fue quien reunió a los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo en la sala de profesores, distribuyó el cuestionario para que cada profesor la respondiera de forma individual y luego lo recogió. La ejecución de este ejercicio le tomó al aplicador media hora.

Para el propósito de la investigación se diseñó un cuestionario, (Véase apéndice) el cual se basó tanto en los estilos de enseñanza como en los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997) (Véase tabla 2) con el fin de: Primero, identificar los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo y, segundo, caracterizar los componentes didácticos presentes en dichos estilos. El cuestionario, de (3) tres hojas, cuenta con instrucciones claras y precisas para el profesor y reúne una serie de (24) veinticuatro afirmaciones que conforman entre sí (3) tres grupos y

cada uno de ellos registra un estilo, y cada estilo, compuesto por (8) ocho afirmaciones, da cuenta de (8) ocho componentes didácticos. Cabe mencionar que para elaborar las afirmaciones, los investigadores se apoyaron en el documento *Modelos y Estilos de Enseñanza* escrito por Callejas, MM.; Forero, F.; Salcedo, LE.; Oviedo, PE. y Pardo, A. de la Universidad Pedagógica Nacional en 2006 y en las definiciones que Rodríguez Rojo, en su libro *Hacia una didáctica crítica*, da de cada uno de los componentes didácticos. La estructura, la coherencia y la cohesión del cuestionario fueron revisadas y validadas por el Doctor Paulo Emilio Oviedo, director de esta investigación y miembro del grupo “Estilos Pedagógicos” de la Universidad Pedagógica Nacional desde 2006.

La correspondencia entre algunas afirmaciones que conforman el cuestionario y algunos de los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997) se evidencia en los siguientes ejemplos:

La afirmación “Enseño a los estudiantes un saber elaborado cuyas verdades no son cuestionables” codificada con el número 1, se clasificó dentro del estilo técnico porque permitió identificar aquellos profesores del Centro de Lenguas que prefieren los métodos de enseñanza orientados por la teoría. Además esta afirmación da cuenta del componente de “metadidáctica” porque para Rodríguez Rojo este elemento hace referencia a las teorías curriculares que orientan la enseñanza.

La afirmación “Al planear mis cursos me gusta planificar actividades y contenidos en detalle, con énfasis en objetivos muy específicos que privilegian resultados más que procesos y que permitan una cobertura completa del contenido disciplinar” codificada con el número 22, se clasificó dentro del estilo técnico porque está basada en la cobertura de contenidos y su énfasis se enfoca en los resultados. Además esta afirmación da cuenta del componente de “mediática” porque para Rodríguez Rojo este elemento hace referencia a los recursos que hacen posible el aprendizaje, en este caso el plan de la clase, igualmente hace referencia al componente metódico ya que tiene relación con la planificación de actividades y contenidos.

3.4. Método de Análisis

Esta investigación se apoyó en Freeman (1998) quien propone un método de análisis basado en operaciones matemáticas; dicho método plantea procesar la información a través de cuatro pasos básicos, a saber:

- 1) Codificar.** Involucra marcar la información de alguna manera y ésta puede provenir de tres fuentes básicas: a) de categorías ajenas a la información recolectada, b) de categorías pertenecientes a la información recolectada o c) de categorías creadas por el investigador. Mientras que en las primeras, por ejemplo, la codificación se puede hacer bajo las categorías de “nombre o género”, en las segundas se puede hacer bajo “palabras o términos” clave

insertos en la información recolectada y en las terceras bajo “palabras o términos” elegidos por el investigador.

2) Agrupar. Implica juntar códigos para formar categorías y dichas categorías, como en la codificación, pueden emerger de la información recolectada o ser ajenas a ella. Reunir códigos es un ejercicio que le permite al investigador crear una estructura en torno a los datos recolectados; dicha estructura se construye con el fin de aclarar lo que pasa dentro de las agrupaciones.

3) Analizar. Comprende identificar patrones o relaciones entre categorías para fortalecer la estructura que se está construyendo y así favorecer una clasificación o reclasificación de la información recolectada con el propósito de reorganizar datos.

4) Interpretar. Dar a conocer los patrones o las relaciones que se dan entre categorías es una acción que hace de la interpretación un ejercicio concreto y visible; a través de ella se puede ver cómo cada una de las categorías se conectan entre sí y forman un todo. La interpretación es en sí misma proceso y producto; como proceso significa depurar, pulir, mejorar o perfeccionar la interpretación de los datos y como producto es el mapa final que siempre está abierto a comentarios y reparaciones.

4. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS

4.1. Proceso de Análisis

A continuación se desarrollan los pasos propuestos por Freeman (1988) para el análisis de información que sirvieron de guía en esta investigación:

4.1.1. Codificar. En este paso, primero, se elaboró y clasificó una serie de afirmaciones tomando como referentes los estilos de enseñanza técnico, práctico y crítico y los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997) (Véase tabla 2) y segundo, se organizó al azar y codificó numéricamente cada una de las afirmaciones que conformaron el cuestionario como se muestra en la tabla 3.

En la información que se presenta a continuación el color azul muestra las afirmaciones que se relacionan con el estilo de enseñanza técnico, el rojo indica las del estilo práctico y el verde señala las del estilo crítico.

Tabla 2. Clasificación de las afirmaciones de acuerdo con los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997)

Afirmaciones	Componentes didácticos
<ul style="list-style-type: none"> - Enseño a los estudiantes un saber elaborado cuyas verdades no son cuestionables. - Oriento la formación de los estudiantes de manera integral e integradora centrada en los aspectos sociales y profesionales y aportando a la construcción de una comprensión personal. - Enseño con métodos que permiten salir del paradigma individualista a construir una acción más colegiada, es decir de trabajo en equipo, a pensar más colectivamente. 	<p>Metadidáctica</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Prefiero seguir directrices, implementar sistemas que se han validado con la práctica, y seguir reglas para encontrar soluciones seguras a los problemas. - Valoro el aprendizaje de técnicas y procedimientos en la formación profesional a través de actividades experimentales relacionadas con destrezas científicas. - Me preocupo por crear ambientes de aprendizaje innovadores, creativos y transformadores, que favorezcan las interacciones y el diálogo con mis estudiantes en la construcción de significados, que les permitan asumirse como constructores activos de su propio conocimiento, críticos y problematizadores del saber. 	<p>Teoría didáctica</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Doy libertad a los estudiantes para intervenir en las actividades y tomar decisiones, posibilito los disensos y fomento la tolerancia expresada en el reconocimiento de la diferencia, el respeto por los puntos de vista ajenos, el ambiente de convivencia y el interés por el aprendizaje. - En clase no me interesa relacionarme 	<p>Dimensión teleológica</p>

<p>con los estudiantes y me centro en el conocimiento científico para conseguir mejores técnicas de enseñanza-aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promuevo la interacción docente-alumno y alumno-alumno para que se pueda deliberar, comprender y emitir juicios sobre las situaciones propuestas. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Propongo a los estudiantes temas controvertidos sobre las relaciones ciencia, tecnología, sociedad para favorecer la confrontación crítica. - Presento temas que se encaminan hacia la deliberación informada y prudente para interpretarlos desde la responsabilidad moral y emitir juicios en busca del bien común. - Me ciño exclusivamente a los temas que ofrece el libro y no veo la necesidad de explorar otro material porque considero que el texto es lo suficientemente bueno para que los estudiantes interioricen sus contenidos. 	<p>Dimensión temática</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Valoro los estudiantes que aceptan el conocimiento transmitido y siguen sin cuestionar las orientaciones dadas para realizar las actividades. - Me gusta crear, formular y diseñar actividades que propicien la interpretación y comprensión de la realidad. - Propongo a los estudiantes actividades que desarrollen los procesos de pensamiento crítico para asegurar la competencia y la calidad en la práctica profesional. 	<p>Metódica y Matética</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Al planear mis cursos me gusta planificar actividades y contenidos en detalle, con énfasis en objetivos muy específicos que privilegien resultados más que procesos y que permitan una cobertura completa del contenido disciplinar. - Al planear mis cursos me gusta usar los materiales elaborados por la 	

<p>institución y los contruidos por mis compañeros de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al planear mis cursos propongo el uso de métodos como: estudio independiente individual, grupo autónomo de estudio, estudio de caso, experimentación, método de discusión, seminario, uso de problemas, método tutorial, entre otros a fin de desarrollar actitudes y habilidades que promuevan un aprendizaje autónomo de calidad. 	<p>Mediática</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Exalto el aula como lugar sagrado y universal para transmitir el conocimiento. - Tengo en cuenta el contexto escolar y extraescolar como lugares donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Elogio la relación dialéctica entre la escuela y la vida para reflexionar y, a través de ella, buscar solución a los conflictos. 	<p>Contexto</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizo en los estudiantes que aprender es reproducir el saber transmitido y evalúo a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, para medir la retención del saber. - Considero que la evaluación es fundamental, pues implica elaborar juicios sobre las experiencias de aprendizaje desarrolladas y sobre lo que éstas significan para los participantes. Los invito a ser los jueces o evaluadores de sus propias acciones. - Utilizo la evaluación como una herramienta que otorga al estudiante la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación, promoviendo la discusión con los estudiantes y el uso de guías de observación que permitan una evaluación individualizada, cualitativa y formativa. 	<p>Evaluación</p>

Tabla 3. Codificación de las afirmaciones del cuestionario

#	INVENTARIO DE CREENCIAS	SIGNO
01	Enseño a los estudiantes un saber elaborado cuyas verdades no son cuestionables.	
02	Prefiero seguir directrices, implementar sistemas que se han validado con la práctica, y seguir reglas para encontrar soluciones seguras a los problemas.	
03	Doy libertad a los estudiantes para intervenir en las actividades y tomar decisiones, posibilito los disensos y fomento la tolerancia expresada en el reconocimiento de la diferencia, el respeto por los puntos de vista ajenos, el ambiente de convivencia y el interés por el aprendizaje.	
04	Me ciño exclusivamente a los temas que ofrece el libro y no veo la necesidad de explorar otro material porque considero que el texto es lo suficientemente bueno para que los estudiantes interioricen sus contenidos.	
05	Me gusta crear, formular y diseñar actividades que propicien la interpretación y comprensión de la realidad.	
06	Al planear mis cursos propongo el uso de métodos como: estudio independiente individual, grupo autónomo de estudio, estudio de caso, experimentación, método de discusión, seminario, uso de problemas, método tutorial, entre otros a fin de desarrollar actitudes y habilidades que promuevan un aprendizaje autónomo de calidad.	
07	Exalto el aula como lugar sagrado y universal para transmitir el conocimiento.	
08	Enfatizo en los estudiantes que aprender es reproducir el saber transmitido y evalúo a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, para medir la retención del saber.	

4.1.2. Agrupar. En este paso, se clasificaron las veinticuatro (24) afirmaciones que conformaron el cuestionario teniendo en cuenta las características individuales de cada una de ellas para formar categorías como se muestra en la tabla 4.

En cuanto a las características cabe mencionar que el uso de textos, las verdades universales, la memorización de contenidos y la evaluación

cuantitativa resaltan el estilo técnico; mientras que la interpretación y la comprensión de la realidad, la construcción de significados y la evaluación cualitativa lo hacen con el estilo práctico y la auto-reflexión; el trabajo en grupo y la interacción hacen lo propio con el estilo crítico.

Tabla 4. Distribución de las afirmaciones según sus características

E. Técnico	E. Práctico	E. Crítico
1	2	3
4	5	6
7	9	10
8	14	12
11	16	15
13	19	17
18	20	21
22	23	24
Total:	Total:	Total:

4.1.3. Analizar. En este paso, se contabilizó y llevó a porcentajes cada una de las afirmaciones que conformaron cada uno de los estilos de enseñanza (Véase tabla 5) y luego se reclasificaron (Véase tabla 6) a la luz de los componentes didácticos propuestos por Rodríguez Rojo (1997) para interpretar en detalle cada uno de los estilos de enseñanza.

Tabla 5. Frecuencia de tendencias en la práctica de enseñanza

#	E. Técnico		E. Práctico		E. Crítico		OTROS	
	F	%	F	%	F	%	F	%
01	9	75					3	25
02			12	100			0	0
03					12	100	0	0
04	9	75					3	25
05			7	58,333333			5	41,666667
06					11	91,666667	1	8,333333
07	11	91,666667					1	8,333333
08	12	100					0	0
09			10	83,333333			2	16,666667
10					9	75	3	25
11	0	0					0	0
12					5	41,666667	7	58,333333
13	11	91,666667					1	8,333333
14			11	91,666667			1	8,333333
15					11	91,666667	1	8,333333
16			11	91,666667			1	8,333333
17					12	100	0	0
18	12	100					0	0
19			12	100			0	0
20			12	100			0	0
21					10	83,333333	2	16,666667
22	11	91,666667					1	8,333333
23			7	58,333333			5	41,666667
24					7	58,333333	5	41,666667

Tabla 6. Redistribución de las afirmaciones según los componentes didácticos

Componentes didácticos	Afirmaciones
Metadidáctica	1, 9, 17
Teoría didáctica	18, 2, 10
Dimensión teleológica	11, 19, 3
Dimensión temática	4, 20, 12
Metódica y Matética	13, 5, 21
Mediática	22, 14, 6
Contexto	7, 23, 15
Evaluación	8, 16, 24

4.1.4. Interpretar. En este paso, se relacionaron cada una de las afirmaciones que conformaron cada uno de los componentes didácticos para interpretar en detalle cada uno de los estilos de enseñanza y luego se reportaron los hallazgos como se muestran en las figuras 1 a 8.

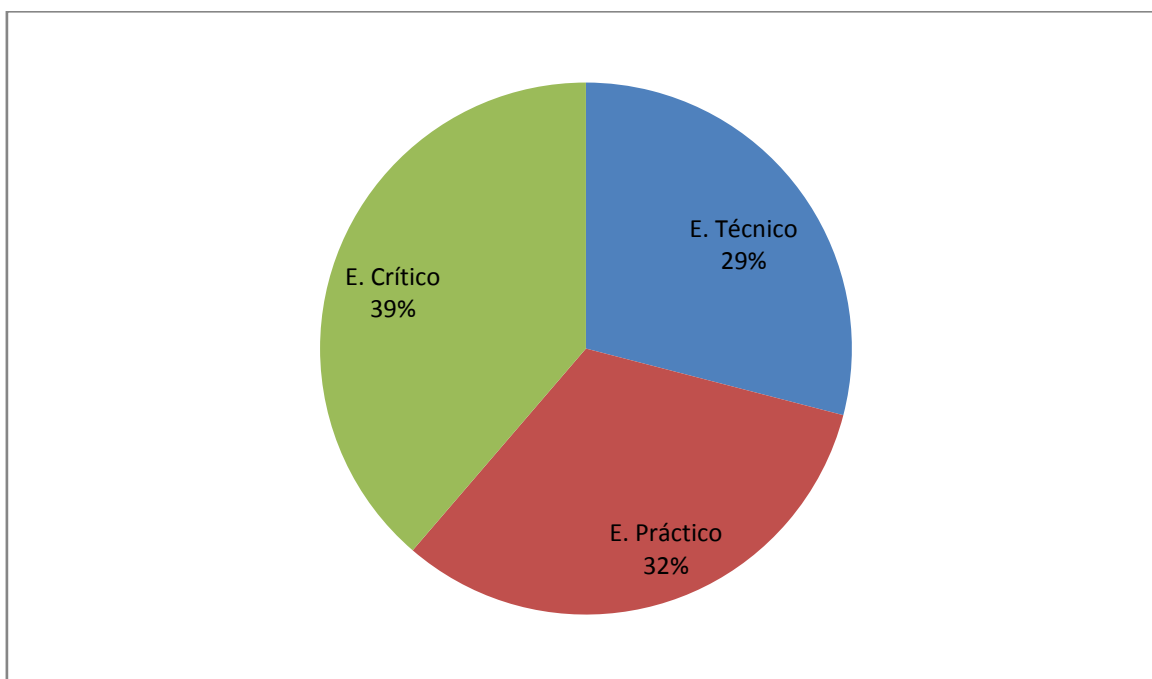


Figura 1. Datos correspondientes al componente de “Metadidáctica”

En primer lugar, se encuentra que el 39% de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo utiliza métodos de enseñanza orientados a la reflexión y al desarrollo de pensamiento crítico que promueven la transformación social y personal del estudiante correspondiendo directamente al componente de metadidáctica propuesto por Rodríguez Rojo (1997) cuya finalidad es propiciar el cambio, cabe destacar que en este componente está implícita la deliberación de los actores en interacción además se

encuentra la dimensión temática ya que a partir de ésta, también se promueve la reflexión para lograr transformación.

En segundo lugar, el 32% recurre a métodos de enseñanza orientados a la interpretación y comprensión de la realidad que promueven la interacción del estudiante con el contexto que se constituye en otro componente de Rodríguez Rojo, sin embargo la matemática y la metódica están presentes también ya que a través del ejercicio de la comprensión de la realidad se favorece el aprendizaje significativo.

El tercer lugar, con un 29% está dado por el estilo técnico cuyos métodos, orientados por la teoría, dan cuenta de saberes elaborados sin ponerlos en tela de juicio; Rodríguez Rojo (1997), aunque no desconoce esta última posición, prefiere seguir con su propósito de formar sujetos con actitud reflexiva.

En este sentido la figura 1, muestra un equilibrio entre los estilos técnico y práctico, lo que permite pensar que los profesores se muestran interesados en promover la interpretación y la comprensión de la realidad a través de la deliberación en contexto, sin embargo, algunos profesores (especialmente los más jóvenes) creen que con los ejercicios de deliberación están promoviendo reflexión y criticidad cuando en realidad éstos están suscitando un intercambio de opiniones y se muestran escépticos respecto a la posibilidad de generar cambios sociales a través de la reflexión. Es decir, que existe una conciencia de la importancia de

generar reflexión pero aún no hay conciencia por parte de todos de que a través de esta, es posible generar cambios.

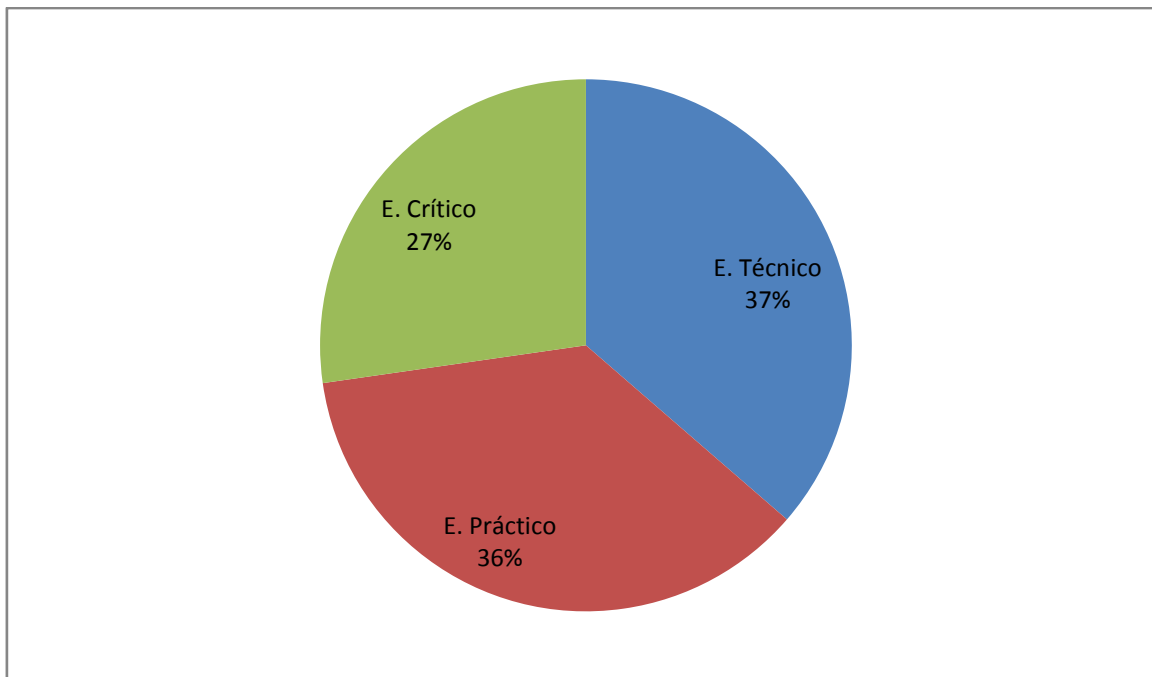


Figura 2. Datos correspondientes al componente de “Teoría didáctica”

Desde la teoría didáctica, se puede observar que el 73% de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo equilibra su ejercicio docente entre la selección de técnicas para alcanzar los objetivos propuestos y la auto-reflexión para juzgar su propia práctica. La primera, prioriza el resultado de un ejercicio técnico, mediado por la memorización, que favorece el aprendizaje de contenidos en el estudiante; mientras que la segunda, prioriza el proceso de una práctica, mediada por la interacción, que favorece el aprendizaje significativo en el estudiante. Cuando se habla de selección de técnicas para alcanzar los objetivos está implícita la metódica y la matética ya que ellas buscan favorecer el aprendizaje del estudiante según propone Rodríguez Rojo (1997).

Por otro lado, se observa que el 27% prioriza un ambiente innovador, creador y transformador, mediado por el diálogo que Rodríguez Rojo lo asocia con la metadiáctica, la cual favorece el aprendizaje autónomo en el estudiante para que éste se asuma como constructor activo de su propio conocimiento y problematizador del saber.

Desde esta perspectiva, la figura 2, muestra una relación entre los estilos técnico y práctico lo cual hace evidente el uso de actividades y de prácticas centradas en la memorización y la comprensión de la realidad al interior de las clases. Este proceder didáctico goza de gran popularidad dentro del grupo de estudiantes y por el ambiente generado al interior del grupo de profesores, se hace evidente que todos desean hacer su trabajo de la mejor manera adoptando para sus propias clases técnicas y estilos que tienen aceptación en los estudiantes esto genera como resultado, un permanente trabajo en equipo por parte de los profesores.

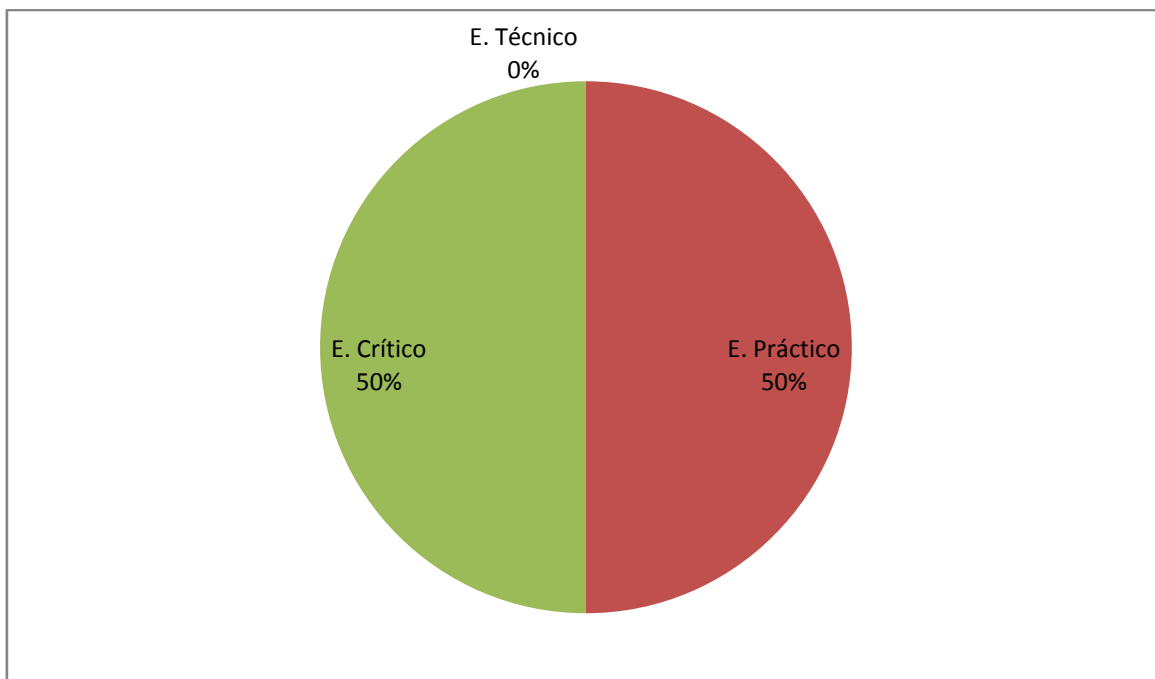


Figura 3. Datos correspondientes al componente de “Dimensión teleológica”

El 50% de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San mateo promueven la interacción docente-alumno y alumno-alumno para que, a través de ésta, se generen espacios destinados a la interpretación, la comprensión y la deliberación sobre situaciones propuestas, el otro 50%, utiliza dichos espacios para posibilitar, por un lado, la toma de decisiones y el consenso y, por otro, fomentar el respeto y la convivencia en el salón de clase.

Cuando se habla de espacios de diálogo encaminados a la interpretación y a la deliberación se está haciendo uso de la teoría didáctica, pues ésta promueve la comprensión, según propone Rodríguez Rojo (1997).

Desde este punto de vista se puede decir que los estudiantes de la Fundación Universitaria San Mateo, en general se muestran inconformes por su situación social ya que en su gran mayoría pertenecen a estratos bajos y sienten que tienen menos oportunidades que otros jóvenes de su misma edad, por otra parte los profesores se muestran interesados en generar espacios de reflexión a través de los cuales se delibera sobre temas de interés común, esto permite que el estudiante pueda expresar sus puntos de vista y sentimientos y de alguna manera transformar su papel pasivo para ser gestores de transformación desde su propio contexto, esto fue posible evidenciarlo en un estudio previo en el cual se aplicaron los componentes de Martín Rodríguez Rojo.

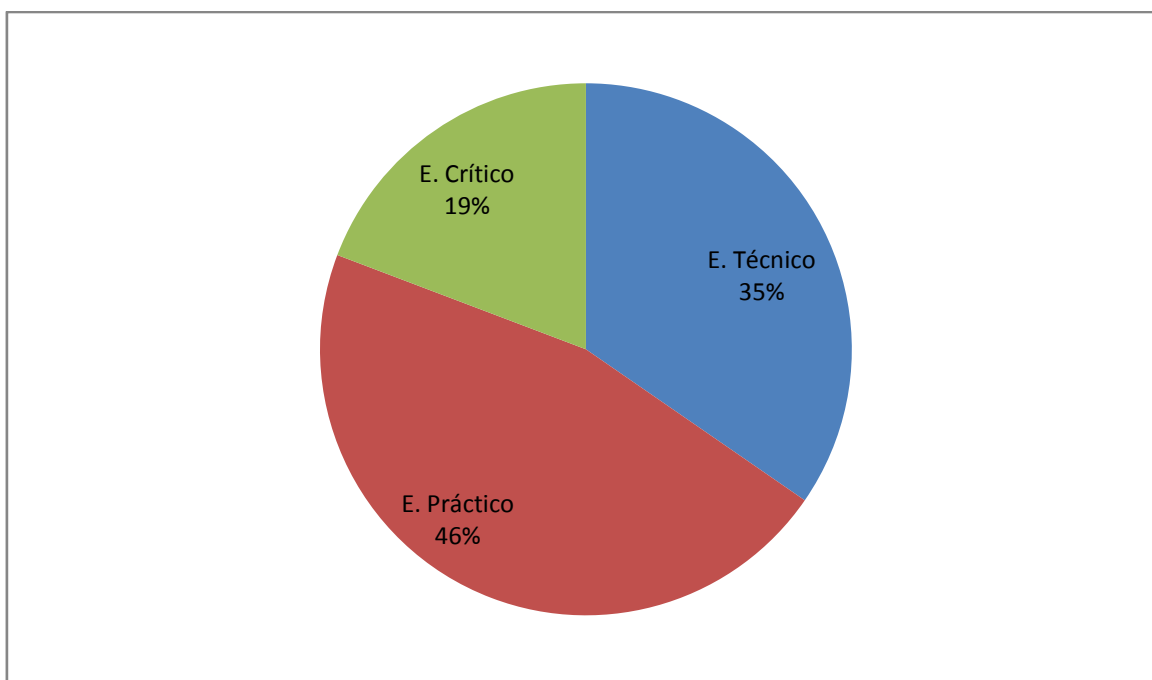


Figura 4. Datos correspondientes al componente de “Dimensión temática”

La figura muestra que el 46% de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo presenta a los estudiantes temas que

favorecen la interpretación y la comprensión para que, bajo un ejercicio de responsabilidad moral, dichos actores emitan juicios en busca del bien común. Situación que se relaciona con los aportes de Rodríguez Rojo (1997) quien promueve la solidaridad universal a través de la dimensión teleológica.

Lo anterior según la figura 4, refleja que hay un 35% de los profesores que se centran en los temas que ofrece el libro de texto, porque consideran que éstos cubren las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes y favorecen la internalización de estructuras y el desarrollo de contenidos y el 19% presenta temas polémicos relacionados con la ciencia, la sociedad, la cultura y la vida que despiertan interés en el estudiante y favorecen la confrontación crítica. De esta manera se refleja el contexto extra escolar del estudiante el cual favorece el ejercicio de reflexión.

En este sentido, el ejercicio docente de los profesores del Centro de Lenguas comparte de manera informal recursos materiales que al ser utilizados al interior de las clases obtienen buenos resultados, es así como el manejo de temas en contexto y de actualidad motivan a los estudiantes a tomar parte activa de la clase ya que de alguna manera se toca sus intereses particulares y se deja de lado situaciones fuera de contexto como tradicionalmente proponen los textos de inglés tradicionales de esta manera se hace más práctica la clase.

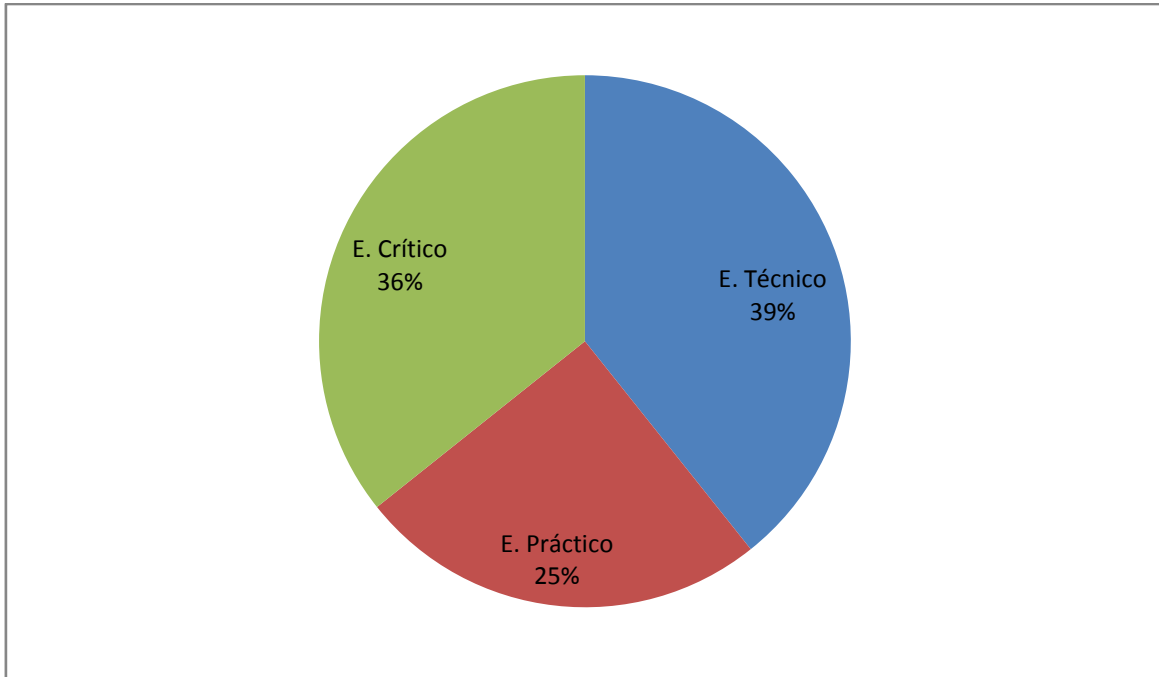


Figura 5. Datos correspondientes al componente de “Metódica y Matética”

Aquí se observa que el 39% de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo aplica estrategias de transmisión y memorización de contenidos que favorecen el desarrollo de destrezas técnicas que le permiten al estudiante seguir instrucciones, sin necesidad de cuestionarlas, para realizar las actividades en el salón de clase, el 36% aplica estrategias que favorecen la reflexión y el desarrollo de pensamiento crítico (teoría didáctica) que impulsan destrezas de deconstrucción y reconstrucción de situaciones que le permiten al estudiante transformar su entorno y hasta su personalidad (metadidáctica) y el 25% aplica estrategias de interacción que favorecen las destrezas interpretativas que le permiten al estudiante comprender mucho mejor la realidad que lo rodea (mediática).

Esto hace que los profesores del Centro de Lenguas experimenten de manera permanente estrategias e innovaciones didácticas que permiten mejorar su práctica pedagógica. Igualmente se observa una tendencia a dejar de lado la memorización y la repetición para darle paso al desarrollo del pensamiento reflexivo esto con el fin de generar ambientes de comunicación mediados por el dialogo y pese a su complejidad los profesores manifiestan que los estudiantes responden positivamente a este proceso (Rodríguez Rojo, 1997).

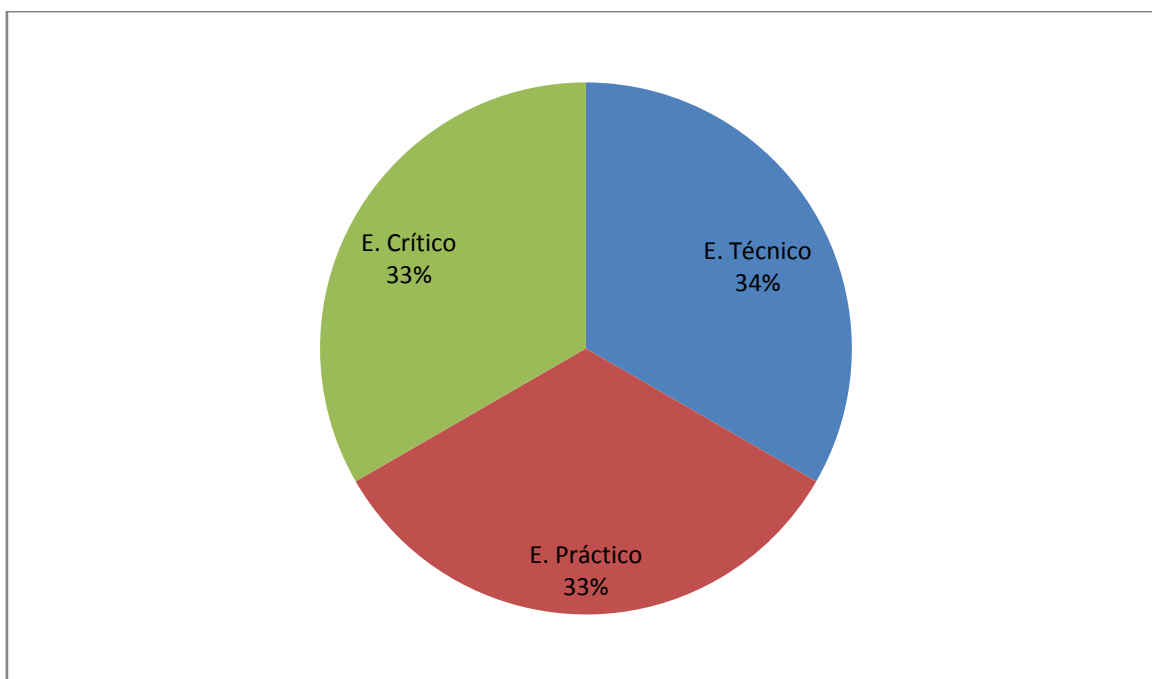


Figura 6. Datos correspondientes al componente de “Mediática”

Los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo combinan recursos materiales y humanos a través de la cooperación y el trabajo en grupo dependiendo del plan a desarrollar en clase. Un 34% prioriza objetivos muy específicos que privilegian resultados más que procesos en el aprendizaje del estudiante; mientras que un 33% prioriza el uso de materiales

elaborados por el Centro y los construidos por los mismos profesores para el buen desarrollo de las clases y el 33% enfatiza el uso de técnicas como el torbellino de ideas, el debate, la mesa redonda y el seminario, entre otros que privilegian la negociación y el consenso entre los actores en interacción; estas interacciones igualmente aluden a la metódica y matética de Rodríguez Rojo (1997), pues es mediante estos debates y discusiones que se promueve el aprendizaje. Por otra parte, a través de la dimensión teleológica a cada actor le es permitido poner de manifiesto su posición personal frente a un tema determinado.

Desde esta perspectiva la figura 6, muestra un equilibrio entre los estilos técnico, práctico y crítico lo que permite demostrar que la mediática es uno de los componentes con mayor presencia dentro del grupo de profesores y aunque se está promoviendo la reflexión y el dialogo aun prevalece la expectativa por los resultados esperados desde las metas propuestas por los directivos la institución.

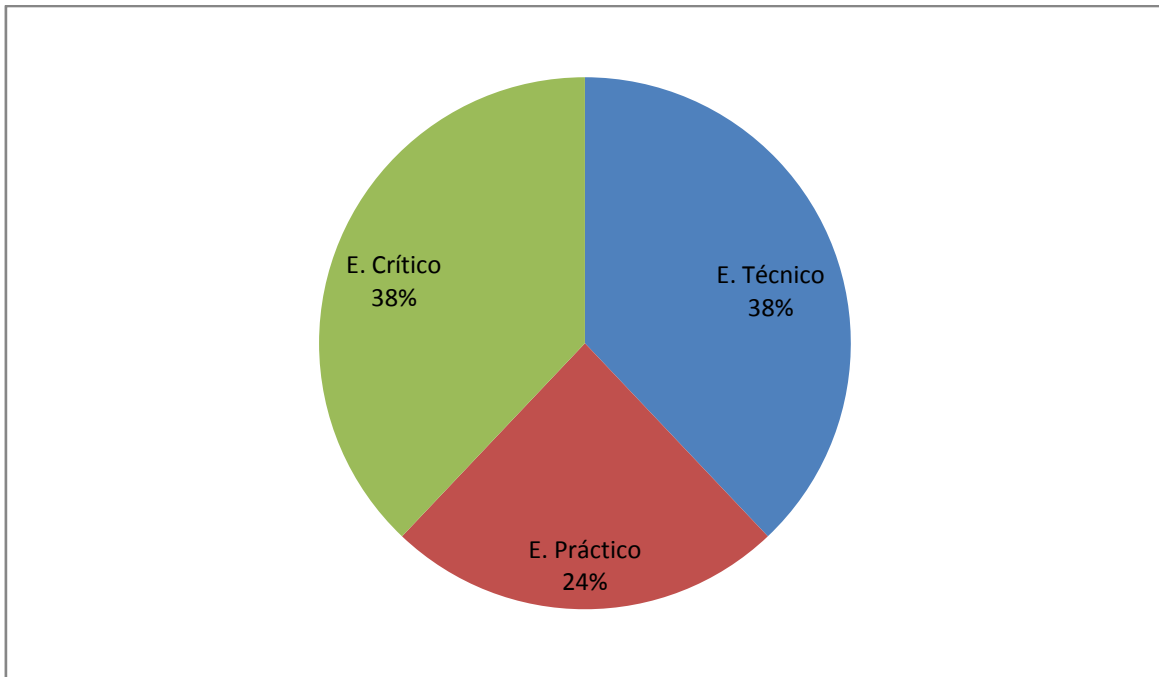


Figura 7. Datos correspondientes al componente de “Contexto”

El 76% de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo ve el aula con dos caras: la primera, la mira como un lugar donde se transmite conocimiento; y la segunda, la mira como un lugar donde se dialoga colectivamente para construir conocimiento. En la primera, el profesor transmite a los estudiantes información que quizá más adelante les pueda servir; y en la segunda, el profesor interactúa con sus estudiantes para reflexionar y buscar posibles soluciones a los problemas de la vida, pese a ello, no se tiene muy en cuenta el ambiente extra escolar que según Rodríguez Rojo (1997) puede constituirse en otro espacio de aprendizaje. Adicionalmente, al existir diálogo colectivo se está haciendo uso de la teoría didáctica y la dimensión teleológica puesto que se promueve el aprendizaje a través de la interacción.

El 24% ve el aula y sus alrededores como lugares donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí el profesor se apoya en la comunidad para desarrollar contenidos académicos sin embargo en este aspecto su atención se centra en el desarrollo de contenidos y/o en la temática.

Lo anterior refleja una situación que para la coordinación del Centro de Lenguas resulta inaceptable, es decir, no es posible que un docente desarrolle su clase fuera del aula, pues se considera que se está dejando de lado el proceso académico para darle paso al desorden. Esto implica, que cada docente debe estar restringido al aula como único espacio para desarrollar su clase.

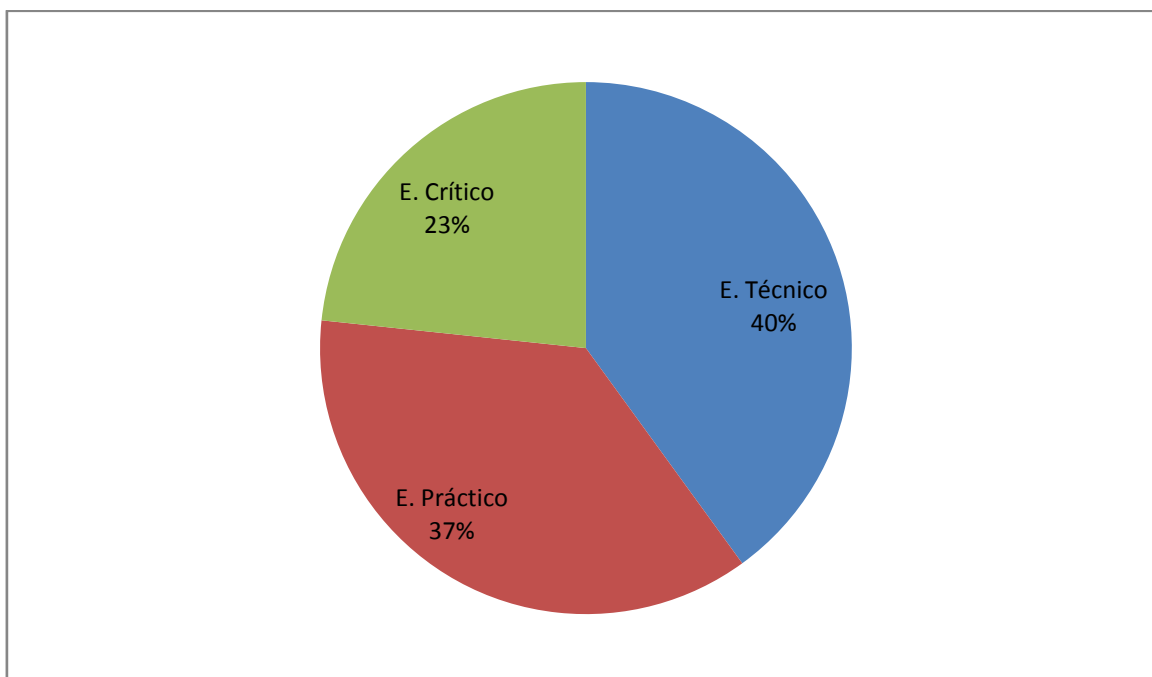


Figura 8. Datos correspondientes al componente de “Evaluación”

Aquí se observa que el 40% de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo evalúa a los estudiantes con test, controles cortos y cuestionarios cerrados, entre otros cuya estructura contiene el saber transmitido y mide la capacidad memorística y de retención del estudiante el 37% elabora juicios de aprendizaje con los cuales invita al estudiante a ser el evaluador de su propia acción formativa y el 23% usa guías de observación y promueve el diálogo para otorgarle al estudiante la responsabilidad de evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, Rodríguez Rojo (1997) propone que la evaluación debe ser concensuada con los estudiantes, desde esta perspectiva cabe destacar que no existen reglas, parámetros o criterios que orienten la evaluación, ya que, para que ésta se dé en forma objetiva, en primera instancia debe ser dada a conocer a los profesores y éstos puedan comprenderla, una vez dado este proceso darla a conocer al estudiante y éste tome conciencia de la importancia que tiene adoptar posiciones objetivas y pueda llegar a obtener resultados claros y coherentes.

Esta propuesta, para los directivos de la Fundación Universitaria San Mateo al igual que para sus coordinadores resulta inaceptable, ya que para ellos, la evaluación debe ceñirse exclusivamente a la parte gramatical y de contenidos, lo que restringe la producción escrita y reflexiva de los estudiantes, esto conlleva a que el docente se limite exclusivamente a aplicar la evaluación utilizando formatos propuestos por los textos tradicionales, sin embargo, cuando se desea evaluar al estudiante mas allá de lo memorístico, el docente debe hacerlo por su cuenta y en

la cotidianidad dentro de espacios de dialogo reflexivo más no como parte de la evaluación estandarizada por la institución.

4.2. Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos por los profesores de inglés del Centro de lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo.

Tabla 7. Estilos de enseñanza

# de Profesores	E. Técnico	E. Práctico	E. Crítico
01		*	
02	*	*	
03	*	*	
04			*
05		*	
06	*		*
07		*	*
08			*
09	*		*
10	*	*	*
11	*	*	
12		*	

Nota. Para identificar los estilos de enseñanza de los profesores se clasificaron las afirmaciones (Véase tabla 4) luego, se encerró en un círculo cada uno de los números que se señalaron con el signo (+) y, finalmente, se sumó el número de círculos de cada categoría como se muestra en esta tabla.

Tabla 8. Resultado numérico de los estilos de enseñanza

E. Técnico	E. Práctico	E. Crítico	Total Profesores
	*		3
*	*		3
		*	2
*		*	2
	*	*	1
*	*	*	1

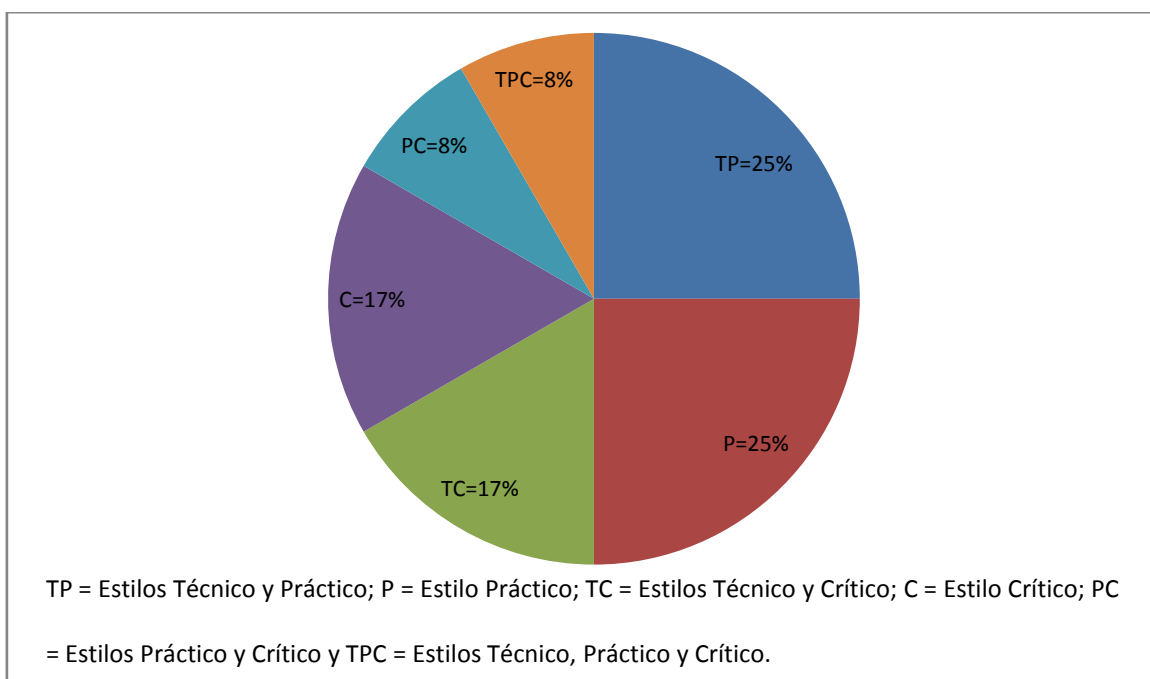


Figura 9. Resultado porcentual de los estilos de enseñanza

Del resultado porcentual que se presenta en esta figura se puede deducir que: el 25% de los profesores mezcla la técnica y la práctica como estilos preferentes de enseñanza, otro 25% prefiere sólo la práctica, un 17% combina la técnica y la crítica mientras otro 17% se inclina por la crítica, el 8% es práctico-crítico y el otro 8% incorpora la técnica, la práctica y la crítica a su ejercicio de enseñanza.

La caracterización de los componentes didácticos presentes en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo se realizó a partir de Rodríguez Rojo (1997) y las afirmaciones que se elaboraron para el cuestionario y cuyo resultado se presenta a continuación:

4.2.1. El estilo técnico. Este estilo exalta el aula como lugar sagrado y universal (contexto) donde se enseña un saber elaborado cuyas verdades no son cuestionables (metadidáctica) y donde se aprende a través de actividades experimentales relacionadas con destrezas científicas (teoría didáctica, dimensión teleológica). Es decir, se acepta el conocimiento transmitido y se siguen, sin cuestionar, orientaciones para realizar actividades (metódica y matética). Aquí, aprender es reproducir el saber transmitido y éste se evalúa a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, para medir la retención del saber (evaluación). Esta perspectiva se ciñe al libro (mediática), a la planeación de actividades y contenidos en detalle, con énfasis en objetivos muy específicos (dimensión temática) que privilegian resultados más que procesos y que permiten una cobertura completa del contenido disciplinar.

4.2.2. El estilo práctico. Este estilo asume el contexto escolar y extraescolar (contexto) como lugares donde se enseña a interpretar y comprender la realidad a través de la práctica (metadidáctica, teoría didáctica). Aquí, se crean, formulan y diseñan actividades encaminadas a la deliberación, interpretación y

comprensión de la realidad en busca del bien común (metódica y matética, mediática, dimensión temática). Esta perspectiva promueve la interacción docente-alumno y alumno-alumno para aprender significativamente (dimensión teleológica) e invita a dichos actores a ser los jueces o evaluadores de sus propias acciones formativas (evaluación).

4.2.3. El estilo crítico. Este estilo se apoya en la relación dialéctica existente entre la escuela y la vida (contexto) donde se enseña a trabajar y a pensar colectivamente (metadidáctica) y se aprende a través de actividades que desarrollan el pensamiento crítico y promueven un aprendizaje autónomo de calidad (metódica y matética, mediática). Aquí, se generan ambientes innovadores, creativos y transformadores que favorecen la confrontación crítica, la interacción y el diálogo para la construcción de significados, permitiendo a los actores en acción asumirse como constructores activos de su propio conocimiento, críticos y problematizadores del saber (teoría didáctica, dimensión temática), es decir, se da libertad al disenso y a la toma de decisiones, fomentando la tolerancia expresada en el reconocimiento de la diferencia, el respeto por los puntos de vista ajenos, el ambiente de convivencia y el interés por aprender (dimensión teleológica). Esta perspectiva otorga a los actores la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación, promoviendo la discusión y el uso de guías de observación que permitan una evaluación individualizada, cualitativa y formativa del actor (evaluación).

5. CONCLUSIONES

A través de la lectura de los datos se puede concluir::

5.1. En Relación con el Interrogante de Investigación: ¿Qué componentes didácticos están presentes en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo?

- (a) Los componentes didácticos con mayor presencia en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo son: (a) el contexto, entendido éste como el aula, ya que lo ven con dos caras: la primera como un lugar donde se transmite conocimiento y la segunda como un lugar donde se dialoga colectivamente para construir conocimiento; (b) la teoría didáctica, ya que con ella equilibran su ejercicio docente entre la selección de técnicas para alcanzar los objetivos propuestos y la auto-reflexión para juzgar su propia práctica; (c) la dimensión teleológica; porque promueven la interacción docente-alumno y alumno-alumno para que a través de ésta, se generen espacios destinados a la interpretación, la comprensión y deliberación sobre situaciones propuestas también utilizan dichos espacios para posibilitar la toma de decisiones y el consenso, fomentando el respeto y la convivencia en el salón de clase y; (d) la mediática ya que combinan recursos materiales y humanos a través de la cooperación y el trabajo en grupo.

5.2. En Relación con el Primer Objetivo: Identificar los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo, mediante la aplicación de un cuestionario elaborado para tal fin.

(b) Se pudo observar que los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo presentan, en general, una mezcla de los estilos técnico, práctico y crítico. Lo anterior muestra que la mayoría de los profesores están familiarizados con uno o dos estilos de enseñanza, es decir, que un profesor puede ser técnico práctico o solamente práctico, otro puede ser técnico crítico o netamente crítico.

(c) En este sentido, el estilo de enseñanza puede ser asumido como un conjunto de múltiples rasgos que identifican o caracterizan las formas de acción de los profesores de inglés del Centro de Lenguas.

5.3. En Relación con el Segundo Objetivo: Caracterizar los componentes didácticos presentes en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés del Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo.

(d) Se pudo observar que hay una transición del estilo técnico al estilo práctico. Es decir, se dejan atrás los métodos orientados por la teoría y se acogen aquellos encaminados a la comprensión (metadidáctica). Aquí, el quehacer docente deja atrás las técnicas y opta por la interpretación (teoría didáctica),

creando, de esta manera, espacios de diálogo destinados a la deliberación que privilegian la interacción sobre la memorización (metódica y matética, dimensión teleológica). Esta transición, invita a ver el aula no como un lugar donde se transmite saber sino como un lugar donde se construye conocimiento (contexto); conocimiento que favorece el aprendizaje significativo sobre el aprendizaje de contenidos y cuya evaluación prioriza el proceso más que el resultado (evaluación).

- (e) Cuando un profesor combina distintos estilos de enseñanza, éste se convierte en un mejor estratega ya que despliega una gran variedad de destrezas y habilidades para atender a las diversas necesidades y formas de aprender de los estudiantes.
- (f) En general, se puede decir que los profesores de la Fundación Universitaria San Mateo identificaron sus estilos de enseñanza, se hicieron conscientes de ellos y se mostraron interesados en continuar indagando y reflexionando para mejorar su práctica docente.

6. APORTES

A continuación se hace una serie de sugerencias al Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo con el ánimo de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Las sugerencias giran alrededor de tres aspectos básicos, a saber: 1) el pedagógico, 2) el investigativo y 3) el administrativo.

6.1. El Aspecto Pedagógico

Se sugiere al Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo:

- (a) Elaborar una propuesta didáctica que oriente a los profesores de inglés sobre referentes teóricos, metodologías y sistemas evaluativos para ser implementada en el programa de inglés que se ofrece a los estudiantes de la institución, con criterios pedagógicos y corrientes metodológicas que se relacionen con el Proyecto Educativo Institucional el cual propone una educación con espíritu cívico, creativo y crítico.

- (b) Generar espacios a través de los cuales se reflexione sobre la forma de desarrollar criticidad con aportes que busquen cualificar el quehacer docente.

- (c) Tener en cuenta que un proceso de enseñanza-aprendizaje no necesariamente está sujeto al aula, por el contrario, muchas veces éste también se da a través de experiencias significativas fuera del salón de clase.
- (d) Indagar por otras formas de evaluación para que éstas sean socializadas y permitan obtener resultados más objetivos sobre el proceso académico de los estudiantes.
- (e) Dar a conocer al Centro de Lenguas y al grupo de profesores involucrados en la presente investigación los resultados obtenidos para que exista conciencia de los estilos que manejan en sus clases y a partir de ellos reflexionen para cualificar su quehacer docente.

6.2. El Aspecto Investigativo

Se recomienda al Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San Mateo:

- (f) Dejar de ser una dependencia que enseña (centrada en la docencia) para convertirse en una dependencia que aprende (centrada en la investigación).
- (g) Brindar condiciones que permitan construir y generar conocimiento científico y tecnológico para producir resultados de calidad y soluciones que brinden respuesta a problemas de apremio en su contexto.

- (h) Generar la cultura de la producción intelectual, científica y de innovación, fundada en la investigación, a partir del establecimiento de una estructura funcional que propicie la capacidad investigativa de los profesores en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional.

- (i) Conformar, fortalecer y consolidar grupos de investigación con el fin de contribuir a la formación de masa crítica científica capaz de enfrentar y resolver con propiedad y pertinencia situaciones problemáticas de su entorno.

- (j) Cualificar el ejercicio docente mediante la actividad investigativa con el fin de enriquecer el modelo pedagógico, de fortalecer la generación de conocimiento, y de mejorar las estrategias de resolución de problemas, a la vez que se dota de competencias para el desempeño laboral y profesional.

- (k) Desarrollar investigaciones similares a esta que orienten de forma alterna la práctica docente de los profesores.

6.3. El Aspecto Administrativo

Se sugiere al Centro de Lenguas de la Fundación Universitaria San mateo:

(l) Que la coordinación tenga continuidad para que se den procesos académicos iniciados y haya claridad en cuanto a los enfoques didácticos a seguir.

(m) Destinar recursos económicos encaminados a la adquisición de materiales necesarios para el Centro; recursos que proporcionen a los profesores material literario, didáctico y audiovisual que facilite no sólo la planeación de sus clases sino también su práctica docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona, Graó.
- Ausubel, D., Novack, J. y Hannessian, J. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas, México.
- Callejas, MM. y et al. (2006). *Modelos y estilos de enseñanza*. Grupo Estilos Pedagógicos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Camargo, U. A. y Hederich, CH. (2007). El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión. *Revista Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional, No. 26, 31-40.
- Centeno, M. y et al. (2005). *Identificación de los estilos de enseñanza en la universidad: estudio en tres carreras universitarias ciencias médicas, abogacía y comunicación social*. Universidad Austral, Mar del Plata, Argentina.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, Akal.
- Cook, S. W. y Sellitz, C. (1964). A multiple indicator approach to attitude measurement. *Psychological Bulletin* No. 62, 36-55.
- Flemming, N. D. y Mills, C. (1992). Helping students understand how they learn. *The Teaching Professor*. Vol. 7 No. 4. Magma Publications: Madison, Wisconsin, USA.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: from inquiry to understanding*. Canada: Heinle and Heinle Publishers.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A. México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A. México.
- Ibáñez, G. (1992, abril). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. *Aula* No. 1, 13-15.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoum, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Editorial Gedisa: Barcelona.
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. Editorial Trillas, México.

- Martínez Agudo, J. (2004). *Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera*. Universidad de Extremadura, España.
- Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1992). *Orientaciones didácticas: secundaria obligatoria*. Cajas Rojas, Madrid.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *Curriculum y enseñanza: análisis de sus componentes*. Málaga, Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, A. I. (1992), en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Pinelo Ávila, F. (2008). *Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología*. Universidad Autónoma de México.
- Richards, J y Rogers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd Edition. Cambridge University Press.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tamayo y Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*. 4ta Edición. Limusa: México.
- Vermunt, J. D. y Verloop, N. (1999, febrero). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* No. 9, 257-280.

APÉNDICE

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Docencia
Instrumento de Recolección y Análisis de Información

CUESTIONARIO

Estimado profesor (a).

Este cuestionario tiene como objetivo caracterizar la forma como usted está orientando su clase de inglés en la Fundación Universitaria San Mateo. Para lo cual se utiliza un inventario de creencias.

Instrucciones:

- Lea detenidamente cada afirmación y decida en qué medida responde a su manera usual de pensar y actuar como docente.
- Si la idea expresa la forma como usted actúa cotidianamente, escriba un signo (+).
- Si la idea no expresa la forma como usted piensa y actúa en la práctica, escriba un signo (-).

#	INVENTARIO DE CREENCIAS	SIGNO
01	Enseño a los estudiantes un saber elaborado cuyas verdades no son cuestionables.	
02	Prefiero seguir directrices, implementar sistemas que se han validado con la práctica, y seguir reglas para encontrar soluciones seguras a los problemas.	
03	Doy libertad a los estudiantes para intervenir en las actividades y tomar decisiones, posibilito los disensos y fomento la tolerancia expresada en el reconocimiento de la diferencia, el respeto por los puntos de vista ajenos, el ambiente de convivencia y el interés por el aprendizaje.	

04	Me ciño exclusivamente a los temas que ofrece el libro y no veo la necesidad de explorar otro material porque considero que el texto es lo suficientemente bueno para que los estudiantes interioricen sus contenidos.	
05	Me gusta crear, formular y diseñar actividades que propicien la interpretación y comprensión de la realidad.	
06	Al planear mis cursos propongo el uso de métodos como: estudio independiente individual, grupo autónomo de estudio, estudio de caso, experimentación, método de discusión, seminario, uso de problemas, método tutorial, entre otros a fin de desarrollar actitudes y habilidades que promuevan un aprendizaje autónomo de calidad.	
07	Exalto el aula como lugar sagrado y universal para transmitir el conocimiento.	
08	Enfatizo en los estudiantes que aprender es reproducir el saber transmitido y evalúo a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, para medir la retención del saber.	
09	Oriento la formación de los estudiantes de manera integral e integradora centrada en los aspectos sociales y profesionales y aportando a la construcción de una comprensión personal.	
10	Me preocupo por crear ambientes de aprendizaje innovadores, creativos y transformadores, que favorezcan las interacciones y el diálogo con mis estudiantes en la construcción de significados, que les permitan asumirse como constructores activos de su propio conocimiento, críticos y problematizadores del saber.	
11	En clase no me interesa relacionarme con los estudiantes y me centro en el conocimiento científico para conseguir mejores técnicas de enseñanza-aprendizaje.	
12	Propongo a los estudiantes temas controvertidos sobre las relaciones ciencia, tecnología, sociedad para favorecer la confrontación crítica.	
13	Valoro los estudiantes que aceptan el conocimiento transmitido y siguen sin cuestionar las orientaciones dadas para realizar las actividades.	
14	Al planear mis cursos me gusta usar los materiales elaborados por la institución y los construidos por mis compañeros de trabajo.	
15	Elogio la relación dialéctica entre la escuela y la vida para reflexionar y, a través de ella, buscar solución a los conflictos.	
16	Considero que la evaluación es fundamental, pues implica elaborar juicios sobre las experiencias de aprendizaje desarrolladas y sobre lo que éstas significan para los participantes. Los invito a ser los jueces o evaluadores de sus propias acciones.	
17	Enseño con métodos que permiten salir del paradigma individualista a construir una acción más colegiada, es decir de trabajo en equipo, a pensar más colectivamente.	

18	Valoro el aprendizaje de técnicas y procedimientos en la formación profesional a través de actividades experimentales relacionadas con destrezas científicas.	
19	Promuevo la interacción docente-alumno y alumno-alumno para que se pueda deliberar, comprender y emitir juicios sobre las situaciones propuestas.	
20	Presento temas que se encaminan hacia la deliberación informada y prudente para interpretarlos desde la responsabilidad moral y emitir juicios en busca del bien común.	
21	Propongo a los estudiantes actividades que desarrollen los procesos de pensamiento crítico para asegurar la competencia y la calidad en la práctica profesional.	
22	Al planear mis cursos me gusta planificar actividades y contenidos en detalle, con énfasis en objetivos muy específicos que privilegien resultados más que procesos y que permitan una cobertura completa del contenido disciplinar.	
23	Tengo en cuenta el contexto escolar y extraescolar como lugares donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
24	Utilizo la evaluación como una herramienta que otorga al estudiante la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación, promoviendo la discusión con los estudiantes y el uso de guías de observación que permitan una evaluación individualizada, cualitativa y formativa.	

Muchas gracias por su colaboración