

**LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA  
SECUNDARIA**

**RAÚL HERNANDO GÓMEZ YEPES**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN INGLÉS-ESPAÑOL**

**MEDELLÍN**

**2014**

**LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA  
SECUNDARIA**

**RAÚL HERNANDO GÓMEZ YEPES**

**Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en inglés-español**

**Asesora**

**MG. MERCEDES VALLEJO GÓMEZ**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN INGLÉS-ESPAÑOL**

**MEDELLÍN**

**2014**

## Declaración de originalidad

Noviembre de 2014

Yo, Raúl Hernando Gómez Yepes:

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

---

## TABLA DE CONTENIDO

1	Planteamiento y justificación del problema .....	3
1.1	Objetivos .....	6
1.2	Delimitación de la terminología .....	7
2	Marco teórico .....	8
2.1	Estilos de educación en conexión con E. Spranger .....	9
2.2	Estilos de dirección en conexión con K. Lewin .....	10
2.3	Estilos de enseñanza según Grasha: .....	11
2.4	Los estilos de enseñanza de las lenguas: Una relación discursiva .....	12
2.5	Los estilos de enseñanza en conexión con los estilos de aprendizaje.....	14
3	Metodología.....	18
3.1	Contexto .....	20
4	Técnica de análisis de datos .....	22
4.1	Categorías de análisis: .....	23
5	Análisis de los datos .....	26
6	Resultados .....	32
6.1	Estilos de enseñanza de los profesores de inglés de la educación básica secundaria.....	32
7	Conclusiones y recomendaciones.....	34
7.1	Recomendaciones: .....	35
8	Bibliografía.....	37

*“...en la enseñanza los alumnos que se consideran ineptos no tienen otra culpa que poseer un estilo que no encaja con el de su enseñante”*

R. Stenrberg (1997).

## **Resumen**

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer, a modo de estudio de caso, los resultados de esta investigación cuyo objetivo principal radica en identificar los estilos de enseñanza de los profesores de inglés de la educación básica secundaria del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana. En este sentido, se presentan a continuación algunos elementos de orden teórico sobre los estilos de enseñanza, las particularidades metodológicas de la investigación y los hallazgos sobre los estilos de enseñanza en dicha institución. La guía con la que se dirigió este estudio proviene de los postulados sobre el estudio de caso de Yin (2009) y comprendió los siguientes pasos o etapas: 1) Planificación; 2) Diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de la información; 3) Preparación y distribución de la información en las estructuras de análisis; 4) Análisis de la información; y 5) Publicación de los resultados.

Palabras clave: estilo; dependiente e independiente de campo; enseñanza y aprendizaje.

## 1 Planteamiento y justificación del problema

Estilos de enseñanza, estilos docentes, estilos de educación, prácticas educativas y prácticas de enseñanza, sea cual fuere la denominación, en lo que concierne a la educación, todas las denominaciones anteriores tienen algo en común: la búsqueda de un objetivo pedagógico a través de unos medios. De acuerdo con Weber (1976) un medio educativo se define como “las medidas y situaciones con las que los educadores pretenden alcanzar de un modo consciente e intencionado unos objetivos pedagógicos” (p. 28). El estilo tiene que ver entonces con los procedimientos particulares que cada docente implementa para interactuar con sus estudiantes con el fin de adquieran las competencias que exige el curso y, no sólo esto, sino también como menciona González (2013) “de percibir las necesidades, intereses, capacidades del alumno y de pensar acerca de su praxis educativa” (p. 2).

El motivo principal por el que se decide hacer esta investigación, surge de una inquietud que se generó en el autor de esta investigación desde una experiencia previa como docente de inglés en la educación básica primaria de una institución educativa de la ciudad de Medellín.

Constantemente, mientras viajaba en metro hacia mi casa, mi mente se llenaba de imágenes del salón de clase en las que se incluían juegos de roles, *puzles* y planes para el futuro. Después de cada jornada, pasé momentos de inspiración y de alegría pero también de decepción y enojo tratando de encontrar una forma de enseñar con la que pudiera alcanzar mejores resultados y que al mismo tiempo me sintiera cómodo conmigo mismo. Cada que terminaba la jornada salía con la sensación que Murphy (2001) describe en esta pregunta: “¿has terminado de enseñar todo el día, como un profesor de lenguaje, sólo para encontrar tu mente acelerada con pensamientos sobre las lecciones terminadas recientemente?” (p. 499).

Dicha inquietud surge, a su vez, en relación con el curso Procesos de Evaluación que tomaba de manera paralela en la universidad en donde se hablaba sobre la evaluación formativa y el enfoque por competencias; la evaluación formativa se enfoca en los procesos de manera reflexiva en la relación estudiante-docente y estudiantes-estudiante. Para esto la evaluación formativa se

mueve sobre cuatro ejes fundamentales: la evaluación continua, la autoevaluación, la co-evaluación y la retroalimentación o realimentación. El enfoque por competencias según Vasco (2013) significa “formar estudiantes competentes, ojalá muy capaces y bien dispuestos, pero también competentes para utilizar sus conocimientos en actividades de la vida real, distintas de las que aprendieron en clase...” (p.14).

Lo anterior hizo que me preguntara ¿Cuál era mi estilo de enseñanza? ¿Cuáles eran las formas principales que caracterizaban mi estilo de enseñanza? Si tal vez existían diferentes estilos con los que me pudiera identificar en el momento que tuviera que cambiar de contexto, y que esto significara utilizar uno u otro en escenarios diferentes, puesto que un entorno diferente significa un cambio de público, de edades, de asuntos culturales, económicos, sociales, etc. Si se resolvieran estas preguntas, encontraría elementos que me ayudarían a transformar mi práctica con el fin de lograr mejores resultados; ya que como afirma Weber (1976) “un mismo educador puede practicar distintos estilos de dirección y que, por tanto, se dejan configurar intencionalmente siempre según la concepción educativa que está en la base” (p. 220).

En este orden de ideas, resulta significativo propiciar un ejercicio investigativo sobre este tema por dos razones: en primer lugar, porque puede ayudar a otros estudiantes, como al autor de este trabajo, que están terminando un pregrado y aún no han identificado o tal vez no se han preguntado por sus propios estilos ni por las características que los describen. Y en segundo lugar, y lo que podría ser más importante, si los docentes pueden aprender a adaptar su estilo en diferentes contextos educativos para reconocer actitudes, valores, diferencias culturales, y desarrollar diferentes estrategias. No hay que desconocer que cada docente tiene rasgos personales diferenciadores que al entrar en relación con unas circunstancias propias de cada contexto educativo, pueden hacer que el educador tienda a afianzar o configurar unos estilos de enseñanza específicos (Weber, 1976).

Con el fin de comprobar la primera afirmación, se aplicaron aleatoriamente cinco entrevistas informales a estudiantes de quinto a noveno semestre, de la Licenciatura en Inglés-Español de la UPB, acerca de su estilo de enseñanza y como lo describían; se escogió este segmento de

estudiantes debido a que a partir del quinto semestre ya han empezado a hacer intervenciones en el aula desde el curso investigación en contextos diversos. Del análisis de las entrevistas se encontró que ninguno se había hecho la pregunta por su estilo; por tanto, no pudieron responder a la segunda pregunta

Un docente que es capaz de reflexionar sobre su estilo de enseñanza podría alcanzar, como propone Murphy (2001), propósitos educativos tales como: 1) La expansión del entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. 2) La expansión del repertorio de opciones estratégicas de un profesor de lenguas. 3) El mejoramiento de la calidad de oportunidades de aprendizaje que se proveen en las clases de lengua.

Además de ser capaz de identificar su estilo particular y de ser capaz de adaptarlo en el contexto que se requiera, para que un docente de lenguas tenga éxito en los procesos educativos que emprenda, se requiere, como afirma Danielson (1999), “no solo habilidades comunicativas y cuantitativas, generales, conocimiento de los contenidos que van a ser enseñados y deseo de enseñar, sino que se requiere también un entendimiento de la pedagogía” (p. 251). El reconocimiento de sí mismo así como la experticia en el saber pedagógico son tan importantes en esta profesión como en cualquier otra; por ejemplo, a los doctores y a los cirujanos no se les permite hacer una operación o un diagnóstico al final de su entrenamiento normal, a los nuevos arquitectos en sus firmas no se les pide que diseñen su más importante edificio. Sin embargo, a nuevos profesores se les asignan las mismas, o más complicadas, responsabilidades que a un profesor veterano con veinte años de experiencia (Danielson, 1999).

En suma, se puede afirmar, en primer lugar, que un docente debe estar preparado para reconocer su estilo de enseñanza; en segundo lugar, debe tener la capacidad de adaptar ese estilo en particular a las demandas que exige un contexto específico, y por último poseer una experticia que le permita crear relaciones entre el estilo que lo identifica y los requerimientos que le exige el medio en el que se encuentra, es decir, que tenga la experticia pedagógica para diseñar o gestionar procesos en las aulas de una u otra institución y que al mismo tiempo imprima su sello personal ellos.



En este orden de ideas, este estudio se centrará en los siguientes tres ejes fundamentales: lo pedagógico, lo psicológico y lo comunicativo. En lo pedagógico, desde las teorías de Weber (1976), Grasha (1996) y Gargallo (2008) se abordarán asuntos tales como los conocimientos, las concepciones y creencias del profesor, y su manifestación en la acción docente a través de su estilo particular de enseñar; desde lo psicológico, con los aportes de Camargo (2008) y teorías de Witkin y Goodenough (1981) aspectos como el estilo cognitivo o de aprendizaje y su reconocimiento en la actividad docente; y en lo comunicativo, a partir de Camargo y Hederich (2010) y Nussbaum y Tusón (1996) lo referente a las diferencias en las formas de interacción discursiva para la situación del aula de clase. Cada una de estas tres perspectivas (la de las concepciones y creencias del profesor, la del estilo cognitivo y la de las diversas formas de comunicar) justificaría la existencia de diferencias en la manera de enseñar de los profesores.

## **1.1 Objetivos**

### **Objetivo general**

- Describir los estilos de enseñanza de los profesores de inglés en relación con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las formas de interacción discursiva en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en la educación básica secundaria.

### **Objetivos específicos**

- Caracterizar las concepciones de los docentes sobre su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Identificar las actuaciones de los profesores dependiendo tanto del modelo pedagógico como del contexto.
- Establecer los tipos de relación discursiva que genera el profesor con sus estudiantes.

## 1.2 Delimitación de la terminología

“Estilos y enseñanza” son los principales términos con los que se pretende guiar la búsqueda de la información y la construcción conceptual posterior; se escogieron porque predominaron en el rastreo inicial, y además son una elección personal debido a que considero que se acomoda más a la definición de lo que es la pedagogía. Esto no quiere decir que se vayan a dejar de lado los demás mencionados previamente y que han ido resultando en el rastreo documental tales como estilos docentes, estilos de educación, prácticas educativas y prácticas de enseñanza; estos otros también harán parte fundamental en el rastreo documental y en el trabajo de campo debido a que se pueden encontrar diferentes concepciones sobre el tema pero que tienen que ver con lo que se está rastreando.

De acuerdo con lo anterior, los descriptores que se plantearon para el rastreo documental fueron: *estilos de enseñanza, estilos docentes, estilos de educación, prácticas educativas y prácticas de enseñanza*; privilegiando los resultados que tuviesen que ver con la enseñanza del inglés. La búsqueda se hizo en bases de datos, bibliotecas y páginas web de universidades de donde se pretendió obtener información de artículos, investigaciones, libros, revistas y tesis. Hasta el momento este trabajo se ha hecho en bases de datos como EBSCO-Education Research Complete, Dialnet, Google Scholar, JSTORE y Redalyc, y en la biblioteca de la Universidad Pontificia Bolivariana y de la Universidad de Antioquia.

Para la construcción del marco teórico sobre el estilo de enseñanza en inglés se realizaron búsquedas en las siguientes bases de datos con estos descriptores estilos de enseñanza del inglés y estilos de docencia en inglés:

Dialnet: no se encontraron resultados; EBSCO-Education Research Complete: No se encontraron resultados; Google Scholar: los resultados que aparecen no se relacionan con la búsqueda; JSTORE: los resultados que aparecen no se relacionan con la búsqueda; y Redalyc: los resultados no se relacionan con la búsqueda. Aunque no se encontraron resultados sobre los estilos de enseñanza del inglés, en este rastreo documental se pudo establecer que hay una relación estrecha con los estilos de aprendizaje del inglés que puede servir como puente con los de enseñanza.

## 2 Marco teórico

La palabra estilo es originaria de la palabra latina “Stilus” que se usaba para nombrar una herramienta metálica en forma de espátula que tenía una punta para escribir y del vocablo griego *στυλοζ* que significa estar de pie o columna. Camargo y Hederich (2007), y Echeverry (2013) coinciden en que el término estilo empezó a ser usado en ámbitos muy distintos a los educativos como las artes plásticas, literarias y musicales, las cuales se caracterizaban por estéticas distintivas de una época o de un artista; en este sentido, para Centeno (2005) “así como los artistas tienen un estilo, existe consenso en que los profesores también ponen un sello personal en sus clases” (p.2).

Aunque en la investigación que hace Echeverry (2013), se encontraron estudios sobre el estilo como los de Lewin, Lippit y White (1939) y Anderson (1939), éstos estaban centrados en el campo de la psicología y referidos a expresiones de la personalidad consistentes en disposiciones al uso de ciertas habilidades cognitivas. En tal sentido, el estilo se entendía como un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo, por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad (Hederich, 2010).

El libro “Estilos de Educación” de Erich Weber se perfiló, en la búsqueda documental de esta investigación, como uno de los referentes de consulta sobre estilos en la praxis educativa, pues es un texto que aparece citado de manera recurrente. El término estilo se empezó a usar comúnmente en escenarios educativos en los años setenta con la investigación de Weber (1976), quien en su texto presenta diferentes definiciones: en primer lugar, cita a J. Dolch quien en 1960 escribió: “Un estilo de educación es el rasgo esencial, común, característico, la expresión peculiar de la conducta y actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenecen a la misma ideología o edad”. Posteriormente, cita a F. Weinert (1966) que concibió el estilo como “formas fundamentales, relativamente unitarias y que pueden describirse separadamente del comportamiento pedagógico (por ejemplo, la forma autoritaria o tolerante de la educación)” (p.30). Finalmente, referencia a K. Schaller quien en 1968 afirmó que “el estilo de educación, como forma típica de expresión de la polifacética y pluriestratificada realidad educacional, está en conexión estrecha con la preponderancia o retroceso de determinadas medidas pedagógicas”(p.31).

A partir de la lectura de los autores mencionados previamente, Weber (1976) construye su propia definición: “estilos de educación son unas posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico, que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas” (p. 31). Desde este punto, se establece también una escisión; por un lado, se habla de un estilo individual que se refiere a las características propias e individuales de un profesor, a sus ideas y prácticas pedagógicas, en otras palabras, “a las actuaciones pedagógicas de una personalidad educadora” (Weber, 1976, p. 21). Y por el otro, de un “plural” de estilos educativos para designar las actuaciones pedagógicas de un grupo determinado de profesores.

Las prácticas pedagógicas, desde la lectura de Weber (1976), se entienden como un conjunto de acciones en las que se conjugan la acción e influencia social para ayudar a la enculturación, estas prácticas pedagógicas son con las que la educación puede realizarse concretamente y apuntan a una interacción social; con medios definidos en el ámbito educativo como: “no sólo los instrumentos materiales empleados, sino también las comunidades en las que se desarrolla el trabajo educacional, las personas, cosas y las circunstancias” (Weber, 1976, p.28).

Weber hace otra diferenciación sobre los estilos, en este caso, en un plano propone una serie de estilos de educación en conexión con E. Spranger y en el otro una sobre estilos de dirección en conexión con K. Lewin. En el primer caso, plantea cuatro subtipologías dicotómicas de estilos definidas como formas de pensamiento elaboradas en un modo consecuente como “casos puros” a partir de unos principios educativos fundamentales; en el segundo, Weber (1976) cita a U. Walz quien concibe el estilo de dirección como “una postura pedagógica interna que [...] se forja con sensatez, reflexión, interés y esfuerzos, y para la que en definitiva hay que educarse a sí mismo” (p. 221).

A continuación se hace una definición de las dos tipologías propuestas:

## **2.1 Estilos de educación en conexión con E. Spranger**

- 1) El estilo educativo de acercamiento al mundo y el aislante: en el estilo de acercamiento al mundo se realiza una educación en la prueba, a través de una experimentación; en el estilo aislante se quiere preservar a los menores de todas las cargas prematuras y peligrosas con un comportamiento preventivo y tutelar.
  
- 2) El estilo de educación libre y el coercitivo: el estilo de educación libre fomenta en el ejemplo, la autonomía, deja aprender por el camino de la tentativa y la equivocación. El estilo coercitivo de educación prefiere, en cambio, una mayor intervención tutelar a través de prohibiciones, indicaciones, vigilancia, amenazas y promesas, premios y castigos.
  
- 3) El estilo de educación anticipatorio y el fiel al desarrollo: con la educación anticipatoria se quiere lograr que el joven “una madurez espiritual lo más temprana posible para la participación en la cultura”. En el estilo fiel al desarrollo la acomodación al desarrollo se convierte en principio pedagógico fundamental, por el que lógicamente, deben regirse todos los procesos pedagógicos del desarrollo interpretado de modo biológico.
  
- 4) El estilo de educación uniforme y el individualista: en el estilo uniforme se pretende tratar a todos por igual y exigir de todos lo mismo. En el estilo individualista se tienen en cuenta las peculiaridades de cada individuo, se propone un punto de partida y de llegada, respetar los mundos singulares de lo personal, que quiere llevar a su desarrollo.

## **2.2 Estilos de dirección en conexión con K. Lewin**

- 1) El estilo de dirección autocrítico: en este estilo el director de grupo traza todas las directrices, de tal modo que solo queda un camino para alcanzar el objetivo propuesto.
- 2) El estilo de dirección democrático: es el grupo quien carga con las responsabilidades, los procedimientos y los resultados. Cuando los consejos del director son necesarios, él apunta a las distintas posibilidades entre las que el grupo elige las que les parecen más convenientes.
- 3) El estilo de dirección “*Laissez-faire*”: el dirigente de este estilo se caracteriza por pretender no influir ni cambiar en modo alguno a los niños, o sólo en un grado mínimo. Mantiene una libertad plena en lo que se refiere a las actividades y decisiones tanto de los individuos como el grupo en general.

A partir de la clasificación que hace Weber de los estilos, el estilo individual y el plural de estilos, se puede afirmar que la clasificación anterior de éstos hace referencia a una serie de manifestaciones particulares y grupales, reseñadas anteriormente, de la actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenecen a una ideología, como es el caso de los estilos “*Laissez-faire*” y democrático, o de corriente teórica, como es el caso de los estilos coercitivo anticipatorio y el fiel al desarrollo posiblemente permeados por influjos del conductismo y el cognitivismo, respectivamente. Se refleja la “polifacética y pluriestratificada” realidad educacional de la que habló K. Schaller.

Otro referente en el tema de los estilos de enseñanza es el autor Anthony Grasha quien en el año 1996 escribió “*Teaching with Style*” con el propósito de permitirle a los profesores, a través de un modelo integrado, aprender más sobre sí mismos y sobre la forma en la que podrían transformar los factores que dificultan sus prácticas educativas. En esta propuesta, que se presenta para un contexto universitario, Grasha (1996) propone una categorización de cinco estilos de enseñanza correspondientes a dimensiones del comportamiento de los docentes en clase y que se listan a continuación:

### **2.3 Estilos de enseñanza según Grasha:**

**El facilitador:** en este estilo, el profesor selecciona actividades apropiadas a cada segmento del ciclo de aprendizaje y sabe dónde pueden encontrarse las teorías, los principios, los conceptos o términos y enseña a los estudiantes la manera de localizar materiales y de pensar y resolver problemas. Las clases, en este estilo, concluirían normalmente con una reflexión, o con la pregunta sobre el cómo podrían aplicar las habilidades adquiridas durante las clases. El profesor valora especialmente las relaciones entre profesor-estudiante. Guía y dirige a los estudiantes en preguntas, consultas, opciones de explorar, sugerir alternativas, y los anima a que desarrollen sus propios criterios.

**El experto:** aquí se describe el estilo de un docente que posee y confía en su conocimiento y la experiencia que los estudiantes necesitan. Se esfuerza en mantener su posición como experto hacia los estudiantes, exponiendo el conocimiento detalladamente y realizando su capacidad ante

las preguntas de los estudiantes. Maneja la información que transmite y asegurándose que los estudiantes estén bien preparados.

La autoridad formal: en este estilo, el profesor pone énfasis en su posición académica debido a su conocimiento y función como miembro de una institución. Proporciona una retroalimentación, estableciendo metas, expectativas y reglas de la conducta para los estudiantes. Enseña las maneras correctas, aceptables y estándares para hacer las cosas.

El modelo personal: el profesor se plantea como un ejemplo para sus estudiantes, pues cree en la enseñanza personal y establece un prototipo para enseñarles a pensar y comportarse. Supervisa, guía y dirige mostrando cómo hacer las cosas, y anima a los estudiantes para que lo observen y luego lo imiten.

El delegador: en esta tendencia estilística el profesor busca la autonomía de sus estudiantes para el logro de sus aprendizajes, tiene la capacidad de orientar a los estudiantes para que actúen de manera independiente. Entonces, los estudiantes elaboran proyectos, independientemente o en grupo, pero siempre en forma autónoma. El instructor es un consultor y está dispuesto a entregar los recursos que ellos necesitan.

El común denominador de las tres propuestas anteriores de estilo es la presentación de las diferentes tipologías en parejas, una diferente de la otra, esto debido a que como afirma Weber (1976) “pueden actuar recíprocamente como correctivos reguladores, capaces de salvaguardar la praxis educacional de todos los parcialismo unilaterales” (p. 47).

## **2.4 Los estilos de enseñanza de las lenguas: Una relación discursiva**

En la línea de la orientación centrada en el aprendizaje de Gargallo (2008), Camargo y Hederich (2010) proponen una nueva dimensión en los estilos de enseñanza. Se trata de la dimensión comunicativa de la actividad educativa con la que pretenden crear una base para la formulación de estilos del profesor.

Podría plantearse que una explicación del logro académico de los estudiantes puede encontrarse en las características de sus profesores como comunicadores. Esto en la medida en que el aprendizaje escolar no solo implica responder por unos contenidos académicos en abstracto, sino también responder por una serie de demandas de participación, acción e interacción. (Camargo y Hederich, 2010, p. 32)

En este sentido, Nussbaum y Tusón (1996, citados por Camargo 2010) afirman que “está la idea según la cual lo que pasa en el aula de clase puede concebirse como una actividad eminentemente comunicativa” (p. 25); y desde este punto de vista, según Camargo (2010), la idea de que existen diferentes estilos de enseñanza reposaría en la posibilidad que tengamos de reconocer la existencia de estilos en la forma de hablar y comunicarnos y de caracterizarlos al interior del aula de clase. Weber (1976) afirma que la vinculación entre el estilo educativo y el modo lingüístico es más notable “cuando se piensa que la educación tiene lugar, en gran parte, con ayuda del lenguaje como instrumento de enculturación” (p. 164).

Para Nussbaum y Tusón (1996) el aula es como un espacio cultural y discursivo y en este sentido aseguran que:

“como en cualquier otro escenario comunicativo, el discurso que se produce sobre el objeto en el aula tiene unos protagonistas, con unas características de aprendizaje y características socioculturales determinadas, que persiguen unos fines y tienen unas expectativas. Para conseguir los fines que pretenden, los protagonistas elegirán unas formas específicas de decir y de articular lo verbal y lo no verbal en cada situación de comunicación (p.16).

Para la enseñanza de segundas lenguas, Camargo y Hederich (2010) proponen otras dos dimensiones en lo que tiene que ver con el intercambio comunicativo de profesores y sus estudiantes: la dimensión dialógico vs autoritario, que distingue entre la tendencia del profesor a tomar consideración los puntos de vista de sus estudiantes o si solo admite lo que él dice; y la dimensión interactivo vs no interactivo que distingue entre un discurso profesional que admite intervenciones de otros participantes, los estudiantes, y un discurso que no lo hace.



## 2.5 Los estilos de enseñanza en conexión con los estilos de aprendizaje

Para abordar este tema, nos apoyaremos inicialmente en el estudio que hace Hederich (2010) sobre la noción general de lo que es un estilo en diferentes ámbitos tales como el de la psicología y el de la pedagogía. Como se mencionó previamente, la primera aproximación a la noción de “estilo” en la psicología parece encontrarse en el trabajo de Lewin (1935), quien utilizó la noción como una expresión de la personalidad consistente en una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas.

Una muestra de la dimensión de estilo cognitivo que ha tenido mayores influjos en el ámbito de la enseñanza es el de dependencia-independencia de campo de Witkin y Goodenough (1981). En efecto, desde su aparición, la dependencia-independencia de campo ha sido estudiada en el contexto educativo en relación con las formas de aprendizaje de los estudiantes (Davis, 1991; Hederich y Camargo, 2000).

En este campo, Gargallo (2008) propone una categorización basada en dos modelos o tipologías de estilo: la orientación centrada en la enseñanza y la orientación centrada en el aprendizaje.

1) La orientación centrada en la enseñanza: se define como un modelo reproductivo de transmisión de información centrado en el profesor y el producto de aprendizaje que se busca es la reproducción. Se espera que lo aprendido a través de su uso sea para aprobar o para enfrentar el futuro. La responsabilidad de la organización o transformación, que se concibe como construida por otros, es del profesor. La interacción entre el estudiante y el profesor es mínima y unidireccional.

2) La orientación centrada en el aprendizaje se apoya bajo el modelo constructivista y está centrado en el estudiante con el fin de facilitar el aprendizaje. El producto que se busca es el cambio de pensamiento con el que se espera que lo aprendido sea para la vida e interpretar la realidad. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida y se entiende como algo construido por los estudiantes de modo personal. La interacción entre el estudiante y el profesor es bidireccional para negociar significados.

Por otro lado, Witkin (1977) da inicio a una teoría sobre el comportamiento de los docentes en relación con la forma en la que proponen sus clases y se relacionan con sus estudiantes: la enseñanza dependiente e independiente de campo. Los profesores independientes de campo favorecen procedimientos en los que puedan asumir un rol directivo impersonal, tales como la exposición o la disertación, frente a actividades que supongan un contacto más personal con los estudiantes, que serían las preferidas por los profesores dependientes de campo Wu (1967, citado por Witkin y Goodenough, 1981). En el mismo sentido, Witkin (1977) plantea que mientras que los profesores independientes de campo hacen mayor énfasis en el manejo de los contenidos en la clase, los profesores dependientes de campo prefieren otorgar mayor énfasis a los aspectos interpersonales de la situación de aula.

Camargo (2010) hace una diferenciación entre los comportamientos de los profesores dependientes e independientes de campo:

1) profesores independientes de campo: formulan más preguntas que obligan a hacer razonamientos, hacen juicios más consistentes sobre los escritos de sus estudiantes, son más analíticos; proporcionan más información; son menos críticos de sus alumnos; usan técnicas más impersonales o positivas para el manejo de la clase, sus interacciones académicas se dirigen más a la clase completa; hacen más preguntas académicas y analíticas; proporcionan evaluaciones más elaboradas, usan las preguntas como herramienta didáctica.

2) profesores dependientes de campo: hacen juicios menos consistentes sobre los escritos de los estudiantes, son más cálidos; tienen más contacto físico con los alumnos; son más directivos y más críticos; usan la crítica al comportamiento del alumno como principal medio de control del comportamiento, sus interacciones académicas se dirigen más a pequeños grupos; tienen más interacciones de carácter privado y hacen más preguntas sobre hechos, usan las preguntas principalmente para evaluar el resultado del aprendizaje.

Esta última delimitación se hace interesante cuando se la enlaza con los estilos de orientación centrada en la enseñanza y de orientación centrada en el aprendizaje propuestos por Gargallo (2008) ya que se convierte en un insumo relevante para el análisis de los resultados esta

investigación. Esto debido a que en ambas teorías, por un lado hay una conexión estrecha entre la forma en la que se enseña y el reconocimiento de las necesidades particulares de los estudiantes y por el otro se hace lo que se podría describir como una enunciación unidireccional de contenidos que espera de los estudiantes una mera reproducción de lo transmitido.

A partir de los aportes de Weber (1976) se ha podido hacer un reconocimiento de las diferentes dimensiones estilísticas de los profesores tales como las personales, las grupales o las ideológicas. Desde este reconocimiento, con las teorías de Gargallo (2008) y Witkin (1977), ha sido posible también crear un anclaje entre esta variedad de dimensiones estilísticas y las formas en las que aprenden los estudiantes; lo que permite hacer una identificación más objetiva de las formas particulares en las que los profesores enseñan debido a que si en el análisis de los datos se encuentran grupos de docentes o individuos que se dedican a la transmisión y reproducción de información pueden ser ubicados ya sea en el lado de los dependientes de campo o los orientados en la enseñanza; si por el contrario, están centrados en promover el aprendizaje pueden ser ubicados en el lado de los independientes de campo o los centrados en el aprendizaje de acuerdo a las teorías de según Witkin y Goodenough y Gargallo, respectivamente.

A este punto, se ha recorrido un tramo de la literatura referente a los estilos de enseñanza, pedagógicos, de docencia o de prácticas educativas y de aprendizaje o cognitivo: se ha encontrado un campo de investigación y de reflexión que ha ido ganando terreno paulatinamente en los últimos años y en el que se encontró, que aunque las primeras investigaciones se presentaron en los años 30 y su uso se hizo común en escenarios educativos en los años 60 con autores destacados como Erich Weber, hoy sobresalen nombres como Ángela Camargo y Christian Hederich quienes se perfilan como unos de los principales exponentes en el tema en la actualidad y que además le dan vigencia.

El trabajo se ha abordado desde psicológico, lo pedagógico y lo comunicativo. Se han resaltado aspectos en lo psicológico tales como el estilo cognitivo o de aprendizaje y su reconocimiento en la actividad docente; en lo pedagógico como los conocimientos, las concepciones y creencias del

profesor y su manifestación en la acción docente; y en lo comunicativo lo referente a diferencias en las formas de interacción discursiva para la situación del aula de clase.

Queda entonces abierto un campo para clasificar y conceptualizar sobre otras posibles dimensiones para lo que se requiere mayor investigación de campo con instrumentos de validación de la información que permitan la identificación de estos nuevos estilos o dimensiones.

### 3 Metodología

Para la formulación de la perspectiva metodológica, que es de corte cualitativo, la presente investigación se apoya en la caracterización que hace Carlos Sandoval en el texto “Investigación Cualitativa”. Esto porque con ella se pretende abordar un sector de la realidad humana, en este caso los estilos particulares que tienen para enseñar los profesores de inglés, ya que como afirma Sandoval (2002) “en el marco de la investigación cualitativa son más pertinentes las preguntas por lo subjetivo, lo cultural, el proceso social o el significado individual y colectivo de realidades de diferente naturaleza” (p. 116). Esta última afirmación se hace relevante en esta investigación debido a que, como se estableció inicialmente en el marco teórico, así como existen estilos individuales también existen estilos que caracterizan las maneras particulares con las que actúan grupos específicos de profesores.

Sandoval (2002) afirma que para llevar a cabo una investigación de corte cualitativo “la selección de los tópicos de investigación y la conceptualización de los mismos sólo puede hacerse a través del contacto directo con una manifestación concreta de una realidad humana, social o cultural” (p.115). Por tanto, en el contexto de este estudio, el uso de instrumentos de corte cualitativo y el subsecuente análisis cualitativo de las condiciones y circunstancias que rodean las prácticas de los profesores, hacen posible un acercamiento más comprensivo de la realidad que se vive en el desarrollo de las prácticas en el aula.

Para el diseño de los instrumentos de recolección de información, el rastreo documental y los análisis posteriores, esta investigación procura guiarse por los postulados del estudio de caso; el cual tiene como característica principal que aborda de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 2007).

El estudio de caso es una de las perspectivas metodológicas que guían la realización de una investigación en las Ciencias sociales. En general, el uso del estudio de caso es preferible cuando el "cómo" o el "por qué" se plantea, cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos, y cuando la atención se centra en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real (Yin, 2009).

Esta investigación se puede encajar en la caracterización de lo que es un estudio de caso debido a que el programa de inglés del colegio UPB presenta algunas particularidades que lo hacen distinguir entre otros tales como: la división de todos los grupos de bachillerato en un nivel básico y un nivel avanzado; la realización de un examen diagnóstico que se administra al iniciar el año que permite ubicar a los estudiantes en un nivel u otro dependiendo del resultado obtenido. El montaje de laboratorios de inglés que ha realizado el colegio es otro factor relevante de esta propuesta; esto con el ánimo de valorar, entre otros, el componente tecnológico. Finalmente, se apunta a que el colegio tenga un énfasis en inglés para lo que cuenta con sesenta profesores en esta área.

Si las preguntas de investigación se centran principalmente en el "qué", estas preguntas (cómo o por qué), en algunos casos serían, de tipo exploratorio; por ejemplo, ¿Qué se puede aprender de un estudio de una escuela efectiva? Este tipo de pregunta es una razón para la realización de un estudio exploratorio (Yin 2009).

A modo de explicación, Yin (2009) plantea la siguiente comparación:

“Tomemos dos ejemplos más. Si usted estuviera estudiando “quién” ha sufrido como consecuencia de actos terroristas y "cuánto" daño se ha hecho, es posible encuestar a los residentes, examinar los registros de negocios (un análisis de archivos), o llevar a cabo una "encuesta parabrisas" de la zona afectada; por el contrario, si usted quisiera saber “por qué” se ha producido el acto, tendría que recurrir a una gama más amplia de información documental, además de la realización de entrevistas” (p. 6).

Para este trabajo, se hizo una búsqueda documental con el fin de entender y clasificar las diferentes características que identifican a los profesores; para esto, se tomaron como fuente datos rastreados en los últimos treinta y ocho años como puede verse en el marco teórico. Puntualmente, para este ejercicio investigativo, se usaron como técnicas de recolección de información la entrevista y la encuesta. La entrevista busca indagar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza y lo que piensan de sus estudiantes; establecer la conexión entre las expectativas de los profesores al iniciar un curso y las prácticas que se emplean para su

consecución; e identificar los estilos de enseñanza tanto individuales como grupales y su relación con el modelo pedagógico de la institución y con las características del contexto de actuación. Por su parte, la encuesta se emplea para caracterizar la población docente sujeto de la entrevista. Todo esto con el fin de entrelazar algunas dimensiones o tipologías de estilos de enseñanza documentadas en el marco teórico que dan cuenta de las variadas prácticas de los profesores y las diferentes tendencias estilísticas que se encuentren a partir del análisis de las respuestas de las entrevistas.

Al plantearse esta investigación como un estudio de caso cuyo alcance se encuentra en una etapa exploratoria, las respuestas sobre el “qué” y el “por qué” se obtendrán del rastreo documental; el “cómo” del análisis de las entrevistas; y las del “quién” desde las encuestas de caracterización de la población docente.

### **3.1 Contexto**

El colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana es una institución católica de carácter privado que se encuentra ubicado en el barrio Laureles de la ciudad de Medellín, Colombia; además cuenta con otra sede en el municipio de Marinilla, ubicado a cincuenta y tres kilómetros de la sede principal. Esta institución tiene dos jornadas en las que se atienden cinco mil estudiantes desde preescolar hasta el grado undécimo, en la jornada de la mañana asisten a clase los niños y en la tarde las niñas.

El trabajo de campo, para esta investigación, se pretende hacer en la educación básica secundaria desde el grado sexto hasta noveno con profesores de inglés. La institución cuenta con sesenta profesores de inglés para atender las secciones de preescolar, primaria y bachillerato. El objetivo es indagar en este segmento de población mencionado (sexto-noveno) con el fin de identificar los estilos que priman en la enseñanza de la lengua Inglesa en relación con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las formas de interacción discursiva.

En el segmento de población docente que enseña inglés desde el grado sexto a noveno, en ambas jornadas, el colegio UPB cuenta con veinte profesores; se entrevistó y encuestó a once quienes aceptaron la invitación después de una convocatoria apoyada desde la coordinación de inglés con la que cuenta la institución. Inicialmente se tenía previsto entrevistar solamente a ocho profesores; dos de cada grado, uno de la mañana y otro de la tarde. Debido a que en el día que se hicieron las entrevistas en la institución se estaba haciendo una jornada pedagógica y todos los profesores se encontraban disponibles, se decidió tomar ventaja de esta situación con el fin de incrementar la densidad de los datos; sin embargo, sólo se pudo trabajar con once de ellos.



#### 4 Técnica de análisis de datos

El análisis de los estilos de enseñanza ofrece la posibilidad de ordenar, como bien diría K. Schaller (1968), la “polifacética” y “pluriestratificada” realidad de nuestra educación mediante el establecimiento de unos modelos estilísticos de comportamiento que vale la pena caracterizar. En este estudio, se pretende establecer dos campos o dos terrenos de actuación (dependientes e independientes de campo y los centrados en la enseñanza o en el aprendizaje) en los que se mueven los profesores que fueron parte del estudio; esto debido a que como afirma Weber (1976) “pueden actuar recíprocamente como correctivos reguladores, capaces de salvaguardar la praxis educacional de todos los parcialismo unilaterales” (p. 47).

De los dos campos principales enunciados anteriormente se desprenden otros dos a modo de subcategorías estilísticas los cuales Weber (1976) llama estilos educativos unitarios e ideológicos. En este orden de ideas, el estilo unitario es aquello que penetra y define las formas particulares de comportamiento de un estilo educativo y que les da importancia en el contexto general. Encierra unas cualidades, que sobre la base de unas características, evidencian una homogeneidad desde la cual pueden entenderse. En los estilos ideológicos no se piensa en ninguna forma estilística individual que dependa especialmente de la personalidad educadora, ni tampoco alude a unos movimientos y orientaciones educacionales típicos que se han dado en la historia, sino que se refiere a unas posibilidades de formación educativa que están radicalmente abiertas a todos los tiempos.

El establecimiento de estas dos subcategorías es fundamental para la constitución de las diferentes tendencias estilísticas resultantes del análisis de los discursos de los profesores; de este modo, cada personalidad educadora puede ser clasificada en alguno de los campos principales y posteriormente subordinada como ideológica o unitaria.

Los datos se analizan a partir de una descripción comparativa, desde los discursos de los profesores, de aquellos enunciados que apunten a cada una de las categorías de análisis propuestas. Se rastrea la información que, del discurso de cada profesor (es decir de la información obtenida de las entrevistas), encaja en esas categorías y se organizan en una tabla.

Del análisis cada una de estas categorías se proyecta que emerjan algunas subcategorías, enunciados que “no encajen” pero que puedan ser divergentes, distintos, pero que dan cuenta de alguna novedad en los estilos de enseñanza.

Acto seguido se pretende hacer una integración de categorías de tal manera que aquellas que tengan características similares se reúnan en categorías más condensadas. Finalmente, se propone sacar unos conceptos que den cuenta de los estilos de enseñanza de los profesores. Se integra todo en una propuesta de resultados en relación con los objetivos específicos de tal manera que se vigile dar cuenta del objetivo que se propuso.

#### **4.1 Categorías de análisis:**

- Concepción del profesor sobre la enseñanza.
- Concepción que tiene el profesor de los estudiantes.
- Modelo pedagógico y contexto de la institución.
- Si la práctica está centrada en la enseñanza o en el aprendizaje.
- Si es dependiente o independiente de campo.
- Relación entre los objetivos que se persiguen y las prácticas que se emplean para su consecución.
- Formas de lenguaje.
- Evaluación.

Estas categorías constituyen una fórmula para poder comprender las diferentes realidades que toman lugar durante las prácticas educativas de los docentes. De acuerdo con Centeno (2005), en lo que tiene que ver con las concepciones que tienen los docentes sobre sí mismos y sobre sus estudiantes, afirma en el caso de las percepciones sobre sí mismos hace referencia a “la percepción que el docente tiene de su papel en la enseñanza de una disciplina concreta y su aporte personal y profesional en la formación de sus alumnos” (p.3). En lo concerniente a las percepciones que tienen los docentes sobre los estudiantes afirma que se centran “tanto en la

representación que el profesor tiene del alumno real como en las expectativas que el profesor posee del alumno ideal para esa disciplina” (p.3).

Es relevante conocer la concepción que tiene el profesor de sus estudiantes ya que esto puede dar luces sobre la forma en la que éste gestiona los contenidos. Si tiene en cuenta las necesidades del contexto o si se centra en la transmisión de contenidos a sujetos que no conoce, si tiene en cuenta particularidades personales, si el profesor espera solamente que sus estudiantes aprendan unos contenidos y a partir de éstos se haga una mera reproducción en los momentos de medición y promoción.

El análisis de la relación entre contexto y el modelo pedagógico es relevante debido a que los lineamientos del modelo pedagógico de la institución guían las prácticas de los docentes y en la medida en que éstas tengan en cuenta o no el contexto en el que viven los estudiantes y sus necesidades particulares los resultados del análisis serán completamente diferentes. Vale la pena afirmar que los contextos no se deben interpretar como algo estable, sino como algo que se construye constantemente, mutuamente, con la actividad de los participantes (docentes y estudiantes) y que está mediado por asuntos culturales, tradiciones sociales.

Como se dijo previamente, según Gargallo (2008), existen unas prácticas educativas que se centran en la enseñanza y otras que se centran en el aprendizaje. Según este autor, pareciera ser que en los profesores en los que predomina la orientación de transmisión de información sus estudiantes responden de manera más superficial, y en aquellos en los que la orientación es de facilitación del aprendizaje los estudiantes tienen mejores actitudes y desarrollan estrategias de aprendizaje con un enfoque más profundo. En este sentido, esta categoría toma un papel preponderante en el análisis de los discursos de los docentes porque brinda la posibilidad de ubicarlos en categorías estilísticas contrapuestas.

La identificación de las formas en las que se relacionan los docentes con sus estudiantes y el rol que asumen en sus clases es primordial para este estudio; en ese sentido, el uso de la teoría de la enseñanza dependiente o independiente de campo se convierte en insumo valioso para categorizar esas formas; Witkin (1977) plantea que mientras que los profesores independientes de campo hacen mayor énfasis en el manejo de los contenidos en la clase, los profesores

dependientes de campo prefieren otorgar mayor énfasis a los aspectos interpersonales de la situación de aula.

Sobre la categoría relación entre los objetivos que se persiguen y las prácticas que se emplean para su consecución, es relevante conocer si el profesor se plantea objetivos sobre el aprendizaje de sus estudiantes o si por el contrario sus metas se centran en cumplir con la planeación. También para identificar las maneras, o en este caso estilos, con las que el profesor gestiona las actividades con las que pretende alcanzar sus objetivos. Y finalmente, para saber si el docente tiene nuevos propósitos que impliquen la “ilusión” de alguna transformación.

La identificación de las formas de lenguaje tiene también un papel significativo en las categorías para el análisis de los datos debido a que, como asegura Weber (1976), la vinculación entre el estilo educativo y el modo lingüístico es más notable “cuando se piensa que la educación tiene lugar, en gran parte, con ayuda del lenguaje como instrumento de enculturación” (p. 164). Loch (1969, citado por Weber (1976) afirma que “el comportamiento demostrativo, requerido por la función educativa, se remite a unas señales lingüísticas... siempre que se educa se habla...” (p. 164).

Es interesante cerrar con la categoría evaluación porque la identificación de la concepción que tienen los profesores sobre la evaluación puede ser significativa en el sentido de que, si se llegase a encontrar ambigüedades sobre lo que es evaluar y calificar, esto ayudaría a confirmar el hecho de que existen unos estilos centrados en la transmisión y otros en el aprendizaje.

La identificación de las prácticas evaluativas puede ayudar en esta investigación a describir estilos que usen la nota como un simple mecanismo para reafirmar la autoridad o estilos que aprovechen su potencial para propiciar otros procesos. La evaluación puede convertirse para algunos profesores en un mecanismo de control o de verificación de contenidos, mientras que para otros se puede convertir en una herramienta oportuna para la autoevaluación, la co-evaluación y la retroalimentación.

## 5 Análisis de los datos

A continuación se presenta el análisis de los discursos de los profesores a partir de las categorías enunciadas previamente:

La tendencia de la concepción de los profesores sobre sí mismo es a considerarse como guías del proceso formativo de sus estudiantes; cabe aclarar que aunque esa es la percepción general, hay diferencias de significado que crean una escisión conceptual, por así decirlo. En consecuencia, mientras algunos consideran que son guías que acompañan un proceso de aprendizaje estableciendo modelos a seguir perfilados a una vida profesional, hay otros que estiman que esa guía está encaminada al acceso a la información o a la adquisición de conocimientos.

Estas diferencias conceptuales apoyan la teoría sobre la orientación centrada en el aprendizaje o en la enseñanza debido a que se presenta una división notable en las consideraciones del grupo de docentes entrevistados sobre este tema. A modo de ejemplo se citan las siguientes afirmaciones:

“...uno con los estudiantes tiene que pensar que detrás de cada uno hay unas expectativas diferentes y hay un ritmo de aprendizaje muy diferente [...] el ritmo de aprendizaje es tan diferente que hay que buscar alternativas, actividades y recursos” (EP1, 2014). “Un docente es una persona que guía el conocimiento, en pocas palabras es eso para mí” (EP3, 2014).

En la categoría de concepción de lo que es un estudiante también se presentan divergencias; en este aspecto, algunos docentes consideran al estudiante como un par en el proceso de formación con la capacidad de adquirir diversos conocimientos, como un sujeto consciente de su papel en su propio proceso formativo, alguien es capaz de construir y de establecerse metas perfiladas a su desarrollo profesional y laboral. Como complemento se puede afirmar también que no se considera al estudiante como un recipiente vacío que necesita ser llenado, sino que está lleno de potencialidades que necesitan ser direccionadas.

En contraste, hay quienes consideran al estudiante como un sujeto que no es consciente de su proceso de aprendizaje y que necesita ser guiado por el camino correcto, como una persona que necesita ser educada, quiera o no como se afirma en la entrevista EP3 (2014) “...dentro del ámbito del colegio son personas que necesitan ser educadas quieran o no porque uno muchas veces ve que no le ven la importancia o la finalidad”. Se relega al estudiante a una posición de receptor de información como se afirma en la entrevista EP9 (2014) “el estudiante es el receptor, es el que está allí esperando que el maestro lo oriente para poder y entender.

En el análisis de la categoría modelo pedagógico y contexto se encontraron disimilitudes en la forma en la que los profesores preparan sus clases; según esto, se halló que para un grupo el modelo y el contexto tienen importantes influjos en la preparación de sus clases que radican principalmente en el aspecto comunicativo-relacional, en la identificación del perfil de estudiante que se quiere formar y en la inclusión. Se resalta el aspecto comunicativo y el aspecto de inclusión con los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. Con otra perspectiva, otro grupo de docentes afirma que los anteriores aspectos no tienen mayor influencia en la preparación de sus clases debido a que como se dice en la entrevista EP3 (2014) “de pronto se cae la monotonía”. En este sentido en la entrevista EP5 (2014) se manifiesta que “...la preparación es básicamente académica; no se revisa mucho la parte del modelo que tiene el colegio; pues la misión, la visión, es esa parte cristiana y eso”.

La categoría sobre la orientación en el aprendizaje o en la enseñanza se hace conjuntamente con la de la dependencia o independencia de campo. En este sentido, de los discursos de los profesores se pudo evidenciar que existen combinaciones entre ambos campos que se podrían denominar como: tendencias dependientes de campo orientadas al aprendizaje, tendencias dependientes de campo orientadas a la enseñanza, tendencias independientes de campo orientadas al aprendizaje y tendencias independientes de campo orientadas a la enseñanza.

Las siguientes citas se muestran para ejemplificar este entretejido de combinaciones:

1) Tendencia dependiente de campo orientada al aprendizaje: “Lo que pasa es que muchos de los muchachos llegan solos a la casa y si en el momento hay alguna duda o algo, ellos no tienen quien les explique”. “...uno con los estudiantes tiene que pensar que detrás de cada uno hay unas expectativas diferentes y hay un ritmo de aprendizaje muy diferente [...] el ritmo de aprendizaje es tan diferente que hay que buscar alternativas, actividades y recursos” (EP1, 2014).

2) Tendencia dependiente de campo orientada la enseñanza: “...los estudiantes necesitan a alguien que les esté diciendo qué hacer, cómo hacer”. “Por lo general siempre explico lo que hay que hacer o el tema que hay que desarrollar y ya después entran a actuar, entran a ser participes de salir al tablero, realizar actividades del libro, realizar actividades en el cuaderno y casi al final de la clase se revisa” (EP3, 2014).

3) Tendencia independiente de campo orientada al aprendizaje: “es un orientador, porque él no es el que le va a dar el conocimiento como si el estudiante fuera un “cóncolo” que hay que llenar, no. Él está acompañándolo en ese proceso, guiándolo, mostrándole el camino, pero en últimas es el propio estudiante el que crea su aprendizaje”. “Bueno, en mis clases utilizo diferentes herramientas y hay diferentes momentos porque hay que cumplir con un currículo. Hay momentos en los que el maestro tiene que facilitar una explicación, hay partes donde se da la actuación a las estudiantes y ellas mismas crean ese conocimientos” (EP11, 2014).

4) Tendencia independiente de campo orientada a la enseñanza: “Yo espero de ellos que sean buenas personas, lo que vayan a aprender de conocimiento académico lo van a aprender en la universidad; en el colegio hay que aprender a socializar y a ser buenas personas”. “...empezamos con la explicación de la parte teórica, algunos ejemplos, vamos haciendo ejercicios grupales, luego hacemos una actividad que realizan ellos en su cuaderno y en eso se gastan el resto de la clase” (EP5, 2014).

Cambiando de escenario, la mayoría de los docentes coinciden en que la mayor expectativa en el proceso es que los estudiantes estén motivados; en la categoría sobre la conexión entre las expectativas de los profesores al iniciar un curso y las prácticas que se emplean para su consecución este término se convirtió en el elemento diferenciador. Pareciese que hubiera una tendencia a considerar que los estudiantes se encuentran predispuestos negativamente con el aprendizaje del inglés que puede ser evidenciada en la siguiente cita "...ellos el idioma lo ven como algo muy difícil y en su gran mayoría estaban muy desmotivados. Pienso que por lo menos hasta el momento he logrado que cuando se les mencione la clase de inglés les guste" (EP1, 2014).

Uno de los docentes manifiesta que este síntoma debe ser tratado de la manera en que un médico trata las dolencias de sus pacientes y en consecuencia afirma que "las expectativas, en el caso mío concreto, las relaciono como las de un médico cuando quiere abordar a sus pacientes; que quiere que todos ellos definitivamente puedan superar sus males, sus dolores, sus quejas" (EP4, 2014).

Posiblemente uno de los detonantes de este síntoma tenga que ver con la forma en la que se están estructurando las clases; de las once entrevistas que se realizaron se encontró que en siete la clase está determinada por la designación de una agenda que distribuye los momentos de la clase. Pareciera que esta agenda tuviera la misma fórmula para todos los grados: oración, repaso de lo visto anteriormente, se escribe en el tablero el cronograma de actividades de la clase, el libro es el centro de la mayoría de esas actividades y se cierra la sesión con la asignación de tareas.

La fórmula de este paso a paso se describe en la siguiente descripción de la clase que aparece en la entrevista EP7 (2014):

"Una clase normal parte de un saludo, luego continuamos con una oración, continuamos con la llamada a lista para verificar si alguien está ausente o si ha venido faltando, después procedemos a hacer una revisión de tareas o trabajos en los que habíamos



quedado pendientes, luego procedemos a hacer una recapitulación de los temas trabajados en la clase anterior, todos dentro de un marco de la comunicación inglesa, y finalmente se invita a los alumnos para que copien la agenda de la clase y procedamos al desarrollo de ésta”.

Pareciera ser que hay una tendencia a la homogeneidad; existe una planeación de cada momento de clase que la mayoría sigue de manera rigurosa con el fin de mantener de ritmos homogéneos por medio de actividades iguales previamente preparadas para cada grado en los periodos de planeación, lo cual no da espacio a lo emergente y no tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Continuando con las demás categorías, el análisis de las formas de lenguaje arrojó una variedad de características, que para una mejor comprensión, se definen desde los postulados de Loch (1969) entre las que se encuentran las siguientes: formas de lenguaje sistemático-organizadoras y controladoras en las que predominan la conversación como ejercicio lingüístico, la solución de problemas, la discusión y la crítica; formas de lenguaje prescriptivo-estimulante en las que se presentan asuntos tales como el aliento y el estímulo; formas de lenguaje pueden ser descritas como evaluativo-motivantes en las que predominan asuntos tales como la aprobación o la desaprobación y la alabanza o el reproche; formas de lenguaje descriptivo-informante en las que predominan aspectos tales como la instrucción, el consejo, los comentarios y la corrección.

Otras formas de lenguaje que por su definición no encajan en las designaciones anteriores se determinan, según su caso particular, como maternas: por la, cercanía que se describe; jerárquicas: en las que se erigen reglas diferenciadoras; y flexibles: que buscan la autocorrección.

En la categoría evaluación la mayoría de los profesores entrevistados se inclinan por considerar la evaluación como un proceso holístico y continuo en el que se valoran no sólo aspectos académicos, sino también formativos. Se observa una tendencia a evaluar constantemente, a

hacer retroalimentación, y a atender las necesidades particulares de los estudiantes en la que se incentiva el trabajo colaborativo. Se habla de amplitud en la evaluación, se dice que se evalúa a los estudiantes desde sus mismas propuestas; y que no hay una forma establecida de evaluar “...entonces hay una manera muy amplia, en ese sentido soy como dicen por ahí *open minded*” (EP7, 2014).

Parece haber una tendencia a desacuerdo con la evaluación tradicional institucional de forma escrita porque considera que hay una predisposición por parte de las estudiantes a pensar que la van a perder en cambio el prefiere hacer lo siguiente:

“...En primer lugar, me he dado cuenta en la experiencia que cuando son procesos escritos, a las niñas les va mal; cuando es un examen que tiene cinco puntos, entonces no les va muy bien. Pero lo que veo en el trabajo de clase, en la participación, en los juegos que implemento a veces todas sacan 5 y las veo contentas sacando buenas notas”.

Con otra perspectiva miran la evaluación el resto de los entrevistados para quienes la evaluación se limita a lo sumativo, la evaluación pregunta por lo que se aprendió y se evidencia lo que no, en otras palabras “la valoración que nosotros le damos a lo que pretendemos que ellos produzcan” (EP5, 2014). La mayor motivación de las estudiantes es la nota “los puntos extra”. “...ellas hacen ejercicios extras, me los presentan y esos ejercicios tienen una nota adicional” (EP9, 2014).

## 6 Resultados

Las conclusiones a las que se llegan en este apartado se desatan a partir del estudio de referentes teóricos sobre los estilos de enseñanza, el análisis de los avances investigativos en esta materia y los resultados del estudio de la información que se generó del trabajo de campo hecho para esta investigación. Estos resultados sugieren que existe la posibilidad de integrar en la actividad educativa campos independientes tales como el pedagógico, el psicológico y el comunicativo.

En lo relativo a lo pedagógico, se destacan asuntos como el pensamiento de los docentes sobre su quehacer y sus estudiantes, sus conductas y didácticas, y la planificación y evaluación de sus clases. En lo concerniente a lo psicológico, aspectos tales como las consideraciones de los profesores sobre las formas en las que aprenden los estudiantes y la gestión de los contenidos dependiendo del contexto y las necesidades particulares de los estudiantes enriquecen la integración mencionada anteriormente. En lo comunicativo sobresalen las formas de lenguaje como mecanismo primordial para la formación de las relaciones e interacciones discursivas que se establecen en el aula entre el docente y los estudiantes.

De acuerdo con el análisis categorial, en el que se estudiaron los tres aspectos detallados anteriormente, esta investigación hace la siguiente propuesta de estilos de enseñanza de los profesores de inglés en la educación básica secundaria:

<b>6.1 Estilos de enseñanza de los profesores de inglés de la educación básica secundaria.</b>	
Estilo dependiente de campo orientado al aprendizaje.	El profesor se convierte en un facilitador que les enseña a los estudiantes cómo localizar el material útil, cómo pensar y resolver los problemas. Hay una mayor interacción relativa a aspectos interpersonales.
Estilo dependiente de campo orientado a la enseñanza.	El rol del docente se limita a la transmisión de información, se

	propician menos situaciones que obliguen a hacer razonamientos y se prefieren situaciones de enseñanza que permitan mucha interacción con los estudiantes.
Estilo independiente de campo orientado al aprendizaje.	Se prefieren situaciones de enseñanza de naturaleza impersonal en las que hacen más preguntas académicas y analíticas; se proporcionan evaluaciones más elaboradas. La responsabilidad de la organización o transformación del conocimiento es compartida y se entiende como algo construido por los estudiantes de modo personal.
Estilo independiente de campo orientado a la enseñanza.	Hay pocas relaciones interpersonales entre el docente y los estudiantes, se define como un modelo reproductivo de transmisión de información centrado en el profesor y el producto de aprendizaje que se busca es la reproducción.

## 7 Conclusiones y recomendaciones

El propósito central de esta investigación radicaba en identificar los estilos de enseñanza de los profesores de inglés en la educación básica secundaria. Para ello, se partió de la definición de aspectos fundamentales concernientes a la práctica educativa que dieran una visión amplia de lo que es un estilo en educación; al mismo tiempo se abordaron tres dimensiones que subyacen al quehacer de los profesores: lo pedagógico, lo psicológico y lo comunicativo. En consecuencia, se destacan las siguientes conclusiones:

La identificación de los estilos de enseñanza brinda un esquema conceptual para entender las individualidades que caracterizan las diferentes personalidades educadoras. De los discursos de los profesores se pudo establecer que quienes trabajan con metodologías centradas en el aprendizaje parecen desarrollar estrategias de mejor calidad, tienen mejores actitudes frente a sus estudiantes y utilizan enfoques más profundos que los que utilizan aquellos que tienen una orientación centrada en la enseñanza. Así mismo, la determinación de las formas que describen las diferentes interacciones de los docentes con los estudiantes permite hacer una representación más detallada de sus prácticas educativas mediante el uso de la teoría de la dependencia e independencia de campo.

La homogeneización de los ritmos planteada por la planeación y la estructuración de las clases a través del uso de las agendas debe ser evaluada con el fin de propiciar una diversidad que incluya los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes además de sus necesidades particulares y contextuales. Los tiempos de los estudiantes son diferentes a los de la institución debido a que éstos, por otras razones como las genéticas, las culturales y las sociales, avanzan a su propia marcha.

La evaluación es un elemento diferenciador en los estilos de enseñanza, debido a que como se pudo establecer, en varios casos ésta se limita a una calificación numérica mediante un examen tradicional que no brinda la posibilidad de interactuar con el evaluador o de controvertir

posibles observaciones. Habría que reflexionar sobre la conveniencia de este tipo de evaluaciones en la enseñanza del inglés debido a que deja por fuera aspectos significativos tales como lo formativo y el perfil diferencial de quien es evaluado.

### 7.1 Recomendaciones:

Como se dijo anteriormente, y es pertinente traerlo de vuelta, un docente que es capaz de reflexionar sobre su estilo de enseñanza podría alcanzar, como propone Murphy (2001), propósitos educativos tales como la expansión del entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la ampliación del repertorio de opciones estratégicas de un profesor de lenguas, y el mejoramiento de la calidad de oportunidades de aprendizaje que se proveen en las clases de lengua. Se puede sumar a lo anterior, que un docente debería ser capaz de identificar su estilo particular y de ser capaz de adaptarlo en el contexto que se necesite; para que un docente de lenguas tenga éxito en los procesos educativos que emprenda, se requiere, como afirma Danielson (1999), “no solo habilidades comunicativas y cuantitativas, generales, conocimiento de los contenidos que van a ser enseñados y deseo de enseñar, sino que se requiere también un entendimiento de la pedagogía” (p. 251).

Las siguientes preguntas se ponen a consideración con el fin de propiciar una reflexión más amplia sobre lo dicho en el párrafo anterior :

- ¿Cómo responder a las dinámicas institucionales sin coartar la creatividad del profesor?
- ¿Qué tanto influye la formación del profesor (no sólo inicial sino continua) en su capacidad de adaptar programas de manera creativa?
- ¿El contexto influye en el estilo de los profesores y afecta la formación de los estudiantes?

- ¿Si el aprendizaje es colaborativo, interactivo, significativo, como promover esto en los estudiantes cuando se tiene una planeación muy rígida?
  
- ¿Cómo entonces “rendir cuentas” a la institución tratando de motivar el aprendizaje, a la vez que se cumple con una planeación semanal?

## 8 Bibliografía

Camargo, A., y Hederich, C. (2007, Enero-junio). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 13, 31-40.

Camargo, A., y Hederich, C. (2010, julio-diciembre). Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza. *Nodos y Nudos*, 3 (29), 27-40.

Camargo, A. (2010, enero-junio). Una mirada integral al estilo de enseñanza. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 23-30.

Centeno, A. (2005). Identificación de estilos de enseñanza en la universidad.

Estudio en tres carreras universitarias: Ciencias Biomédicas, Abogacía y Comunicación Social. Quinto coloquio internacional sobre gestión universitaria en América del Sur.

Recuperado de: <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/07.pdf>

Danielson, C. (1999). Mentoring Beginning Teachers: The Case for Mentoring.

*Teaching and change*. 6 (3), 251-257.

Davis, J. K. (1991). Educational Implications of Field Dependence, en S. Wapner

y J. Demick (eds.), Field Dependence-independence. Cognitive Styles across the Life Span. *Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum*, 149-176.



- Echeverry, L. (2013). Modelo integral de los estilos de enseñanza de los profesores de educación superior. (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Gargallo, B. (2008, septiembre-diciembre). Estilos de docencia y la evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 65 (241), 425-446. Recuperado de: <http://www.uv.es/gargallo/Estilos.pdf>
- Grasha, A. (1996). *Teaching with Style*. San Bernardino. Alliance Publisher. Recuperado de: [http://www.ius.edu/ilte/pdf/teaching\\_with\\_style.pdf](http://www.ius.edu/ilte/pdf/teaching_with_style.pdf)
- González, M. (2013, abril). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11 (11), 51-70. Recuperado de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_11/lr\\_11\\_abril\\_2013.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/lr_11_abril_2013.pdf)
- Hederich, C. (2010). Acerca de la noción general de estilo en la educación pertinencia, importancia y especificidad. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 55, 13-21.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2000), *Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, División de Gestión de proyectos, Centro de Investigaciones, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Murphy, J. (2001). *Teaching English as a second or foreign language. Reflective teaching in ELT*. Boston: Heinle and Heinle.

Nussbaum, L., y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo.

*Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 14-21.

Oviedo, P. (2010, enero-junio). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Actualidades Pedagógicas*, 55, 31-43.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e

Impresores Ltda. Recuperado de: <http://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>

Vasco, C. (2013). ¿Disposiciones, Capacidades, o Competencias? XI Encuentro de Vicerrectores Académicos de Ascun. Cali.

Weber, E. (1976). *Estilos de educación*. Barcelona: Herder.

Witkin, H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*, Madrid, Ediciones Pirámide.

Witkin, H. et ál. (1977). *Field Dependent and FieldIndependent Cognitive Styles*

and their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California, SAGE.