



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO TEÓRICO E  
INSTRUMENTAL PARA LA IDENTIFICACIÓN DE  
ESTILOS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES  
UNIVERSITARIOS**

**DIANA MARGARITA ABELLO CAMACHO\***  
**CAROLINA HERNÁNDEZ VALBUENA\*\***

**BOGOTÁ, D.C. 2010**

---

\* Psicóloga, Universidad Santo Tomas

\*\* Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO TEÓRICO E  
INSTRUMENTAL PARA LA IDENTIFICACIÓN DE  
ESTILOS DE ENSEÑANZA EN DOCENTES  
UNIVERSITARIOS**

**TRABAJO DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

**DIANA MARGARITA ABELLO CAMACHO\***  
**CAROLINA HERNÁNDEZ VALBUENA\*\***

**Director del Proyecto:**  
**CHRISTIAN HEDERICH MARTÍNEZ**

**BOGOTÁ, D.C. 2010**

---

\* Psicóloga, Universidad Santo Tomas

\*\* Licenciada en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional

## RESUMEN ANALÍTICO -RAE-

**Tipo de documento:** Tesis de Grado

**Acceso al documento:** Universidad Pedagógica Nacional

**Título del documento:** Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza para docentes universitarios.

**Autor(s):** Diana Abello Camacho y Carolina Hernández Valbuena

**Publicación:** Bogotá, 2010, 184 p.

**Unidad Patrocinante:** Universidad Pedagógica Nacional

**Palabras claves:** Estilo de enseñanza, Comportamiento docente, Inventario.

### **Descripción:**

El estudio tiene como objeto el diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para identificar el estilo de enseñanza de los docentes universitarios a partir de las percepciones de los estudiantes. Para su desarrollo se propone un diseño mixto con prevalencia cuantitativa que permite plantear un modelo teórico explicativo de estilo de enseñanza y se genera un inventario que permite al docente identificar cual es su estilo de enseñanza y por el otro le facilita la confrontación de sus propias percepciones con la de sus estudiantes de forma tal que logre profundizar los procesos de autoconocimiento y reflexión de su labor docente

### **Fuentes:**

ALONSO, C.; GALLEGO, D.; HONEY, P. (1997) Los estilos de aprendizaje. Bilbao. Ediciones mensajero.

BERTALANFFY, L. (1976) Teoría General de Sistemas. Petrópolis, Vozes.

CAMARGO, A.; HEDERICH, C. (2007) El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión. Pedagogía y saberes No.26, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación, pp 31- 40.

GRASHA, A. (1996) Teaching with Style. San Bernardino CA: Alliance Publishers.

MARTÍNEZ, P., (2004) Los estilos de enseñanza conceptualización e investigación: en función de los estilos de enseñanza de Alonso, Galleo y Honey. Revista estilos de aprendizaje No. 3 Volumen 3 Abril del 2009.

VÁSQUEZ, A. MARTÍNEZ, I. (1996). La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós.

### **Contenidos:**

La estructura bajo la que se desarrolla la conceptualización de estilos de enseñanza se realiza a partir de la revisión de propuestas que aplican el estilo cognitivo a los comportamientos del docente; estudios que realizan la transferencia del estilo de aprendizaje a propuestas que definen estilos de enseñanza; la aplicación de los estilos de liderazgo a la enseñanza y las caracterizaciones adelantadas desde el propio contexto educativo. Finalmente se procede a revisar los instrumentos representativos diseñados en torno a la definición de estilos de enseñanza.

### **Metodología:**

Para la definición del modelo teórico e instrumental del estilo de enseñanza se plantea un diseño mixto con prevalencia cuantitativa. Se definen tres momentos en el proceso que corresponden a una versión diferente del instrumento.

Las dos primeras versiones dan cuenta del diseño y validación y se contempla aquí el uso de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. La versión tres da cuenta de la caracterización de la muestra de docentes.

La investigación se desarrolla con docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Bogotá. La muestra es de tipo no probabilístico, seleccionando diferentes grupos poblacionales en cada una de las versiones del instrumento.

### **Conclusiones:**

Los resultados muestran que el instrumento en general posee una confiabilidad adecuada. En cuanto a la dimensión *social* esta presenta el alfa más alto, sobrepasando los mínimos

necesarios, presentándose a lo largo de la investigación como la dimensión más estable. Por su parte la dimensión *control* presenta en su totalidad una fiabilidad alta, situación que coincide en cada una de las subdimensiones que la componen. En relación a la dimensión *didáctica* los resultados muestran que posee una estructura interna acorde con el modelo teórico planteado pero no logra alcanzar los mínimos de fiabilidad internacionalmente establecidos, razón por la cual es importante continuar su desarrollo.

En cuanto a los resultados descriptivos de la muestra se encuentra que el nivel de cercanía del docente con el estudiante y con el grupo disminuye a medida que aumenta el tiempo de experiencia docente. Por otro lado, los resultados muestran que a mayor nivel de formación los docentes tienden a preferir una tendencia *didáctica teórica y reflexiva*. Por el contrario aquellos docentes que poseen menor nivel de formación muestran mayor preferencia por la tendencia *didáctica activa*.

También se encuentra que los docentes en los espacios académicos del ciclo de fundamentación tienden a exhibir un mayor nivel en la subdimensión *estructuración del conocimiento*.

Otro hallazgo interesante está en la movilidad que parecen presentar los docentes cuando se enfrentan a espacios académicos de diferente naturaleza; exhibiendo mayor preferencia por la tendencia *didáctica activa* en espacios de naturaleza práctica y mayor preferencia por la tendencia *didáctica teórica y didáctica reflexiva* en aquellos de naturaleza teórica.

Finalmente, al realizar el comparativo de las percepciones de los docentes y de los estudiantes se observa una tendencia hacia el acuerdo entre lo que los estudiantes perciben del estilo de enseñanza de su docente y lo que él mismo reporta de sí. Lo anterior hace pensar que el diseño del instrumento logra, de manera significativa, generar ítems que identifican las acciones del docente en el aula más que las creencias e intenciones del docente frente a la educación, superando las percepciones subjetivas de los estudiantes.

**Fecha elaboración resumen:** 20/08/2010

*“Para todos los efectos, declaramos que el presente trabajo es original y de nuestra total autoría; en aquellos casos en los cuales se ha requerido del trabajo de otros autores o investigadores, se ha dado los respectivos créditos”.*

## Agradecimientos

En primer lugar deseamos expresar nuestro más sentido agradecimiento al Dr. Christian Hederich director de esta tesis de maestría, por la confianza que siempre mostró en nuestro trabajo, la dedicación e interés por el tema y por su oportuna dirección y rigor.

Asimismo, agradecemos a los docentes, Ángela Camargo su apoyo desinteresado y acertados aportes en el desarrollo de ésta tesis; a Francisco Perea, quien continúa acompañando de cerca nuestro proceso formativo y a Constanza Pulido por su oportuna colaboración en la redacción de este documento.

A nuestros compañeros docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, participantes activos, siempre interesados y dispuestos a colaborar en el desarrollo de la investigación.

Finalmente a nuestras familias por el apoyo incondicional, paciencia y confianza, mil gracias.

# Contenido

CAPÍTULO 1 EL ESTUDIO .....	11
Justificación .....	11
Objetivo General .....	14
Objetivos Específicos .....	14
Alcances y limitaciones .....	14
CAPÍTULO 2 EL MARCO TEÓRICO .....	16
Estilos de enseñanza .....	16
De estilos cognitivos a estilos de enseñanza .....	18
De los estilos de aprendizaje a los estilos de enseñanza.....	20
De los estilos de liderazgo a los estilos de enseñanza .....	22
Los estilos de enseñanza pensados desde el contexto educativo.....	27
Los instrumentos para la determinación de los estilos de enseñanza y liderazgo .....	30
El TSQ .....	30
Trainer Type Inventory (TTI).....	31
Protocolo sobre comportamientos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje de Honey - Alonso .....	32
Leader Effectiness and Adaptability Descriptions (LEAD).....	33
Encuesta grupo de investigación INVEDUSA.....	34
Registro de la acción docente del profesor .....	35
El Teaching Style Inventory .....	37
CAPÍTULO 3 EL MARCO METODOLÓGICO.....	40
Diseño.....	40
Población y muestra .....	40
Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	41
Técnicas cualitativas.....	41
Instrumentos cuantitativos.....	41
Aspectos procedimentales .....	42
CAPÍTULO 4 LOS RESULTADOS.....	44
Un modelo teórico para la comprensión del estilo de enseñanza .....	44
Dimensión social .....	49
Dimensión control y gestión del aula .....	52
Dimensión didáctica .....	54
Inventario de Estilos de Enseñanza, versión 3 (IEE v3).....	60
Características del inventario .....	60
Muestra .....	61
Características del análisis.....	63
Análisis descriptivo de los resultados de la muestra .....	76
Análisis específico de los docentes .....	76
CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	101
Sobre el carácter estilístico de la propuesta.....	101

Sobre las características técnicas del IEE v.3.....	102
Acerca de la descripción de los estilos de nuestros profesores .....	103
REFERENCIAS .....	106
ANEXOS.....	110



## Lista de Figuras

Figura 1. Modelo situacional de Hersey y Blanchard. ....	23
Figura 2. Modelo de Estilo de Enseñanza .....	48
Figura 3. Modelo dimensión social .....	49
Figura 4. Interacciones en el aula en las que interviene el docente.....	51
Figura 5. Modelo dimensión control y gestión del aula .....	52
Figura 6. Modelo dimensión didáctica .....	54
Figura 7. Comparativo espacios académicos docente 1 .....	77
Figura 8. Comparativo espacios académicos docente 2 .....	79
Figura 9. Comparativo espacios académicos docente 15 .....	80
Figura 10. Comparativo espacios académicos docente 19 .....	81
Figura 11. Comparativo espacios académicos docente 21 .....	83
Figura 12. Comparativo entre el docente 1 y 2. Espacio académico 1.....	85
Figura 13. Comparativo entre el docente 15 y 19. Espacio académico 14 y 19.....	86
Figura 14. Comparativo entre el docente 12 y 16. Espacio académico 10.....	87
Figura 15. Comparativo entre el docente 3 y 6. Espacio académico 2.....	88
Figura 16. Comparativo entre el docente 4 y 5. Espacio académico 3.....	90
Figura 17. Comparación docentes licenciados-no licenciados.....	91
Figura 18. Comparación por género.....	92
Figura 19. Comparación por tiempo de experiencia docente .....	94
Figura 20. Comparación entre ciclos de formación.....	96
Figura 21. Comparación por nivel de formación.....	97
Figura 22. Comparación percepciones docente-estudiante .....	99

## Lista de Tablas

Tabla 1. Características del comportamiento docente según diferentes dimensiones de estilos cognitivos .....	18
Tabla 2. Comparativo estilo cognitivo y de enseñanza holístico/analítico realizado por Evans .....	19
Tabla 3. Estructura Trainer Type Inventory .....	22
Tabla 4. Relación nivel de madurez - tipo de liderazgo .....	24
Tabla 5. Características del comportamiento docente según las teorías de estilos de enseñanza.....	28
Tabla 6. Estilos pedagógicos. INVEDUSA.....	34
Tabla 7. Estructura encuesta INVEDUSA .....	35
Tabla 8. Estructura “registro de la acción docente del profesor” .....	36
Tabla 9. Cinco estilos de enseñanza de Grasha.....	37
Tabla 10. Procedimiento del estudio .....	43
Tabla 11. Componentes de la dimensión didáctica .....	58
Tabla 12. Dimensiones del estilo de enseñanza .....	60
Tabla 13. Distribución ítems IEE v3 .....	60
Tabla 14. Muestra de docentes y espacios académicos seleccionados para la aplicación del IEE v3.....	61
Tabla 15. Fiabilidad IEE v3.....	63
Tabla 16. Análisis factorial final de la dimensión control y gestión del aula. IEE v3 .....	69
Tabla 17. Análisis factorial final de la dimensión didáctica. IEE v3 .....	71
Tabla 18. Correlaciones bivariadas dimensión didáctica .....	75
Tabla 19. Codificación de las subdimensiones para el análisis descriptivo.....	76
Tabla 20. Rangos definidos para el tiempo de experiencia docente.....	94
Tabla 21. Escala de interpretación del nivel de acuerdo entre las percepciones docente Vs estudiante.....	99

## Lista de Anexos

Anexo 1. Inventario de Estilos de Enseñanza, versión 1.1 (IEE v1.1)	110
Anexo 2. Análisis psicométrico del inventario IEE v1.2	122
Anexo 3. Inventario de Estilos de Enseñanza, versión 2 (IEE v2)	131
Anexo 4. Análisis psicométrico del IEE 2.2 (dimensión didáctica)	142
Anexo 5. Inventario de Estilos de Enseñanza v3. Formato Estudiantes	146
Anexo 6. Inventario de Estilos de Enseñanza v3. Formato Docentes	149
Anexo 7. Estadísticos total-elemento. Dimensión social IEE v3	152
Anexo 8. Estadísticos total-elemento. Subdimensión interacción docente-estudiante IEE v3	153
Anexo 9. Estadísticos total-elemento. Subdimensión interacción docente-grupo IEE v3	154
Anexo 10. Estadísticos total-elemento. Dimensión control IEE v3	155
Anexo 11. Estadísticos total-elemento. Subdimensión estructuración de la enseñanza IEE v3	156
Anexo 12. Estadísticos total-elemento. Subdimensión control del comportamiento IEE v3	157
Anexo 13. Estadísticos total-elemento. Subdimensión toma de decisiones IEE v3	158
Anexo 14. Estadísticos total-elemento. Tendencia didáctica activa IEE v3	159
Anexo 15. Estadísticos total-elemento. Tendencia didáctica reflexiva IEE v3	160
Anexo 16. Estadísticos total-elemento. Tendencia didáctica teórica IEE v3	161
Anexo 17. Estadísticos total-elemento. Tendencia didáctica pragmática IEE v3	162
Anexo 18. Medias y desviaciones de docentes y espacios académicos	163
Anexo 19. Distribución de cuartiles por subdimensión y tendencia	165
Anexo 20. Comparativo percepciones docentes y estudiantes	166
Anexo 21. Manual para la aplicación, corrección e interpretación del IEE	168

## **RESUMEN**

La investigación tiene como objeto el diseño y validación un modelo teórico e instrumental para identificar el estilo de enseñanza de los docentes universitarios a partir de las percepciones de los estudiantes. Se desarrolla a través de un diseño mixto con prevalencia cuantitativa. Se fundamenta principalmente en los estudios relacionados con los estilos de enseñanza (Camargo & Hederich; Martínez; Grasha), aprendizaje (Kolb; Alonso, Gallego & Honey) y liderazgo (Hersey & Blanchard, Lewin, Lipitt & White). Los resultados muestran que el instrumento posee una adecuada fiabilidad y su estructura interna responde al modelo planteado. Adicionalmente se identifica en la muestra de docentes relaciones entre las dimensiones planteadas y el nivel de formación; tiempo de experiencia docente; ciclo de formación y naturaleza del espacio académico. Relaciones que deben ser estudiadas en mayor profundidad en otros estudios con una población más amplia.

## **ABSTRACT**

The aim of this research is the design and validation of theoretical and instrumental model to identify the professor's teaching style from the perceptions of their students. This work has been developed through a mixed design with quantitative prevalence. It is based mainly on the studies related with teaching styles (Camargo & Hederich; Martínez; Grasha), learning (Kolb; Alonso, Gallego & Honey) and leadership (Hersey & Blanchard, Lewin, Lipitt & White). The results show that the instrument has a suitable reliability and its internal structure responds to the posed model. In addition to this, relationships are identified between the raised dimensions and education level; time of educational experience; education cycle and the nature of academic space. These relationships must be analyzed in depth with other studies with a wider population.

# **CAPÍTULO 1**

## **EL ESTUDIO**

### ***Justificación***

Cuando un docente reconoce su actuar diario en el aula, la forma de relacionarse, de gestionar las normas en la clase y de organizar las actividades curriculares, logra con mayor claridad adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

En el presente estudio se considera que el primer paso para generar procesos de mejora educativa es reconocer el hacer real del docente en el aula.

Por ello, es necesario caracterizar los comportamientos del docente en el aula que permitan identificar preferencias en la forma en que éste tiende a estructurar los procesos de enseñanza. Es necesario aclarar que la caracterización de dichos comportamientos es conocida en la literatura con el término *estilo de enseñanza* (Bennett, 1979; Lozano, 2001; Grasha, 2002; Gallardo y Ferreras, 2005; Martín, 2005; Camargo y Hederich, 2007; Martínez 2009).

Dentro de las diferentes propuestas de estilos de enseñanza esta Bennett (1979), quien después de analizar diversos estudios sobre estilos de enseñanza, concluye que las tipologías conocidas hasta ese momento desconocen la existencia de múltiples estilos intermedios y además están basadas en muestras poco representativas.

Por su parte Camargo y Hederich (2007) en una revisión más reciente sobre las propuestas de clasificación de los estilos de enseñanza, categorizan las diferentes propuestas adelantadas en la tradición psicológica y la tradición pedagógica. La primera se centra principalmente en la correspondencia entre los estilos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes y sus docentes. Desde esta tradición, se plantean claros modelos teóricos explicativos de los estilos. Estos modelos, plantean propuestas generales de aplicación a la educación, pero no generan con claridad investigaciones sobre una enseñanza diferencial.

Para McIntyre, citado por Camargo y Hederich (2007), ello implica que aún no existen caracterizaciones convincentes sobre el estilo con el que enseñan los docentes.

En segundo lugar, la tradición pedagógica define los estilos de enseñanza a partir de la necesidad de cualificación docente. Es así como un gran porcentaje de las propuestas, más que caracterizar la acción del docente en el aula, buscan identificar sus concepciones y creencias frente a la labor educativa. Este tipo de propuestas generan para los autores dificultades en la definición del concepto; tanto así que la misma investigación ha mostrado la distancia que existe entre lo que piensa el docente que hace en el aula y lo que realmente hace. (Reyes, Salcedo & Perafán, 1999; Calvo, 2001, citados por Camargo y Hederich, 2007; Traver, Sales, Doménech & Moliner, 2005)

Por un lado, la transferencia del estilo cognitivo a las preferencias didácticas deja de lado el aporte e influencia que recibe el docente en su formación de las tendencias y modelos pedagógicos. Por otro lado, definir un mejor estilo en relación con los demás convierte la identificación del estilo de enseñanza en una forma de evaluar el desempeño docente.

En consecuencia, surge la necesidad de que esta investigación genere una propuesta que supere las limitaciones de ambas tradiciones con respecto a los estilos de enseñanza.

Se necesita entonces una propuesta de estilos de enseñanza que cumpla con las características propias de la noción de estilo. En este sentido, como lo expone Hederich (2007) los estilos deben ser claramente diferenciadores, relativamente estables, deben integrar diferentes dimensiones del sujeto y ser neutrales a la hora de caracterizar los comportamientos del docente.

Retomando a Camargo y Hederich, es necesario generar investigaciones relacionadas con la elaboración de instrumentos que permitan la identificación del estilo de enseñanza. Estos instrumentos deben superar las propuestas de autoreporte y dirigir su mirada al estudiante; lo anterior permitiría una definición del estilo de enseñanza desde el reconocimiento de los actores involucrados en el proceso.

Por ello, el presente estudio recoge la necesidad de proponer un instrumento que dé cuenta de los estilos de enseñanza a partir de una visión pedagógica, asumiendo las características propias del aula y de la disciplina pedagógica y una visión psicológica, retomando la

influencia del estilo en los procesos internos del sujeto. Así mismo, se asume que en el aula quien realmente puede identificar las acciones que el docente ejecuta es el estudiante.

Al respecto, Coll y Sánchez mencionan que:

Consecuentemente, basarnos exclusivamente en las respuestas elaboradas de una manera consciente ante ciertas preguntas puede ofrecernos una imagen distorsionada de lo que realmente ocurre en las aulas en la interacción educativa y es necesario acceder de una manera directa a lo que allí ocurre habitualmente. (2008, p.9)

Los formatos de autoreporte empleados para identificar el estilo de enseñanza son ejemplo de lo anterior; ofrecen una imagen propia distorsionada del maestro a causa de las distorsiones cognitivas propias del individuo en relación con la imagen que tiene de sí mismo, con la imagen que desea proyectar y la que finalmente proyecta en el autoreporte.

Al respecto, Cooley y Mead, citados por Gelles y Levine (1997) plantean dos tipos de identidad: la identidad personal concebida como las ideas y percepciones sobre sí mismo; y la identidad pública como aquello que se quiere mostrar a los demás, es decir, una versión idealizada de cómo el sujeto desea ser visto. La imagen de sí mismo surge de tres elementos: 1) el imaginario de lo que los otros ven; 2) la manera de imaginar que los otros juzgan lo que ven y finalmente 3) el sentir con relación a las anteriores reacciones.

Entonces, la identidad que el docente ha formado de sí mismo es aquello que deja plasmado en el autoreporte, esto sin desconocer que a mayor autoconocimiento, mayor será la fiabilidad de sus respuestas. De igual manera, es evidente que al enfrentarse con espejos externos el docente puede afinar la visión de sí mismo hacia una más real; visión basada no sólo en sus intencionalidades, sino también en las conductas percibidas externamente, las cuales son aquellas que pesan realmente en la interacción.

Así como los docentes se ven influenciados por las distorsiones cognitivas, los estudiantes también son presa de una serie de tergiversaciones mediadas por los afectos que tiene frente al maestro, sus prejuicios y sus lecturas personales. En últimas, estos aspectos son los que generan la imagen del docente. De lo anterior se puede concluir que las respuestas de ambos son poco válidas; sin embargo, en términos estadísticos, es posible disminuir el

factor de error al ampliar la muestra de los sujetos que dan cuenta de las percepciones, que para este caso, son el conjunto de los estudiantes que asisten a una clase.

Es así como la media estadística dada por las respuestas del conjunto de los estudiantes, permite al docente tener una percepción más válida de sus conductas en el aula; percepciones que posteriormente serán analizadas y comparadas por el profesor con las propias, para lograr una lectura más amplia que le permita realizar un adecuado proceso reflexivo sobre su accionar en el aula.

Es así que en el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

### ***Objetivo General***

Diseñar y validar un modelo teórico e instrumental que permita caracterizar los estilos de enseñanza de los docentes universitarios a partir de la percepción de sus estudiantes.

### ***Objetivos Específicos***

- Identificar las dimensiones que integran los comportamientos habituales y particulares del docente en el aula y que cumplen con la noción de estilo.
- Validar psicométricamente el diseño estructural y conceptual del instrumento propuesto.
- Describir el perfil de estilos de enseñanza de los docentes de la muestra.

### ***Alcances y limitaciones***

El presente proyecto genera un instrumento de caracterización, que plantea la identificación de un nuevo modelo comprensivo del estilo de enseñanza del docente desde el punto de vista del estudiante; por lo anterior se tomó en cuenta la noción de estilo<sup>1</sup> planteada por Hederich (1998, 1999, 2004, 2007). El modelo propuesto se instrumentaliza en un inventario de fácil aplicación que, siendo diligenciado por los estudiantes, permite al docente recibir una información fiable sobre las conductas que lo caracterizan en su

---

<sup>1</sup> Neutral, integrador, diferenciador, relativamente estable



ejercicio en el aula. Por otro lado, brinda una versión del inventario para ser diligenciado por el docente el cual, por poseer la misma estructura del inventario de los estudiantes, facilita la confrontación de las percepciones propias del docente con aquellas percibidas por los estudiantes. Estas dos informaciones con relación al estilo de enseñanza permiten superar aquellos cuestionarios de autoreporte, los cuales arrojan resultados a partir de un solo sujeto quien en su diligenciamiento entremezcla conductas con creencias.

El instrumento propuesto facilita la cualificación de la labor del docente universitario, a partir de la reflexión de los resultados en relación con las autopercepciones, las creencias y las acciones. Vale la pena aclarar que el instrumento no está creado para ser usado en otros ciclos formativos diferentes del contexto universitario.

Dentro de las limitaciones del estudio se resalta que los resultados obtenidos, en relación con la descripción de la muestra elegida, no pueden ser generalizados a otros grupos de docentes universitarios debido a las características particulares y al tamaño de la muestra; ya que ésta la constituyen solamente los docentes de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

## CAPÍTULO 2

### EL MARCO TEÓRICO

#### *Estilos de enseñanza*

Al asumir la conceptualización del estilo de enseñanza es necesario comenzar revisando el concepto de estilo que permita establecer un marco de referencia desde el cual se va a abordar el proceso de enseñanza.

Lozano (2001), recoge diferentes posturas desde las que se han definido los estilos,

[...] varios autores hacen alusión a disposiciones (Pask, 1988), preferencias o gustos (Sternberg, 1997; Hirsh y Kummerow, 1990; Dunn y Dunn, 1978, 1998), 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 habilidades y fortalezas (Gardner, 1983). (p.15)

Por otro lado, Pinelo, define estilo como lo que “determina el cómo interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a nuestra experiencia”. (2007, p.2).

Hederich plantea que el estilo es entendido 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”. (2007, p.23).

Por otro lado, la noción de estilo implica, en su conceptualización, características propias que le definen; dentro de las que menciona Lozano (2001) se encuentran: a] el hecho de que cada persona tiene su propio estilo, lo que hace predecibles sus conductas o desempeños; b] los estilos son neutrales, ya que no se puede pensar que existan estilos mejores o peores; c] son estables, aunque algunos patrones de conducta puedan variar dependiendo de la situación; d] no son absolutos, en la medida en que situaciones nuevas o desconocidas pueden hacer que una persona se comporte de una manera diferente a la usual en un intento de adaptarse; e] los estilos en sí mismos no manifiestan competencia, pues no necesariamente, tener una preferencia particular implica necesariamente que se es competente y f] las características de un estilo pueden identificarse en otras personas cuando son identificadas primero en sí mismo.

Para el presente estudio se toman las características que el grupo de investigación de estilos cognitivos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)<sup>2</sup> ha asumido, y definen la noción de estilo bajo los siguientes aspectos:

- El estilo es diferenciador, de características entre las personas.
- Es estable, en cada individuo.
- Es integrador, de diferentes dimensiones del sujeto.
- Es neutral, ya que la diferencia de estilos no debe generar supremacía de unos sobre otros, lo cual implica en otras palabras que no se puede hablar de unos estilos mejores que otros.

Con respecto a los estilos se pueden encontrar diferentes clasificaciones, como estilos de personalidad, expresivos, de respuesta, defensivos, de liderazgo, entre otros; y aquellos referidos y relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo estos últimos los que competen a ésta investigación.

A este respecto, Grigorenko y Sternberg (citados por Pinelo, 2007, p.13), clasifican los estudios de los estilos a partir de tres enfoques: primero mencionan los enfoques centrados en la cognición, los cuales se relacionan con los estilos cognitivos y consisten en conocer la forma en que las personas perciben y realizan las actividades intelectuales. En segunda instancia se reconocen los enfoques centrados en la personalidad, en los que se incluyen los estilos de personalidad relacionados con la cognición. Por último, plantean los enfoques centrados en la actividad, en los que distinguen los estudios de estilos de aprendizaje y enseñanza y que tienen aplicaciones más prácticas en el aula.

Para estructurar la forma en que se ha desarrollado el concepto de estilo de enseñanza se plantean algunas de las propuestas más representativas: 1] la aplicación del estilo cognitivo a los comportamientos del docente; 2] la transferencia del estilo de aprendizaje a propuestas que definen estilos de enseñanza; 3] la aplicación de los estilos de liderazgo a la enseñanza

---

<sup>2</sup> Grupo de investigación inscrito al Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica en 1990. Coordinado por el Doctor Christian Hederich, docente investigador de la UPN

y 4] las conceptualizaciones pensadas desde la misma enseñanza. Se desarrollara cada uno de estos planteamientos en el siguiente apartado.

## De estilos cognitivos a estilos de enseñanza

Los estudios en el campo de los estilos cognitivos<sup>3</sup> plantean cómo, en el ejercicio de la enseñanza el estilo cognitivo del docente, se manifiesta en los comportamientos que lo caracterizan en el aula. En la Tabla 1, se recogen algunas de estas propuestas.

Tabla 1. Características del comportamiento docente según diferentes dimensiones de estilos cognitivos

Autor	Dimensiones	Estilos	Características
Wu (1967)	Interacción docente-estudiante	Independencia de Campo	Impersonal, directivo
		Dependencia de Campo	Contacto personal
Witkin (1977)	Interacción docente-estudiante	Independencia de Campo	Ambiente impersonal
		Dependencia de Campo	Énfasis en la interacción social
	Enfoque	Independencia de Campo	Centrado en el maestro
		Dependencia de Campo	Centrado en el estudiante
	Estrategias	Independencia de Campo	Organización estricta del salón, énfasis en el contenido, poca supervisión de los estudiantes
		Dependencia de Campo	Ambiente cálido de aprendizaje, participación de los estudiantes, supervisión constante de los estudiantes
Riding (2002)	Entorno de la clase	Holístico	Informal, trabajo en equipo, receptivo a sugerencias
		Analítico	Formal, control del proceso de enseñanza
	Manejo de contenidos	Holístico	Se trata el contenido de manera global, flexible
		Analítico	Se trata el contenido de forma sistemática

Por su parte Evans (2004) realiza una investigación con ochenta y cuatro docentes que adelantaban estudios para su titulación postgradual en educación, los cuales fueron

<sup>3</sup> El estilo cognitivo “es un modo habitual de procesar información y resulta ser una característica consistente y estable del individuo que se transluce en todas las tareas”. (Hederich, 2007, p.25).

estudiados buscando comprender el impacto que tiene el estilo cognitivo en el estilo de enseñanza del docente y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Evans trabaja bajo la premisa expresada por Saracho la cual plantea que:

...los maestros tienen su estilo personal de enseñar. Esto puede reflejar las características de su preparación, su situación instruccional y cómo estos procesan la información. Cada maestro responde a sus estudiantes en una forma única y particular. Los estilos cognitivos de los docentes motivan la selección que estos hacen de su estilo de enseñanza, adquiriendo una forma preferente (lectura y escritura), que impacta en todas sus esferas. (Evans, 2004, p.512).

En sus estudios para determinar el estilo cognitivo Evans (2004) opta por usar el *Cognitive Style Analysis* (CSA) instrumento que nace a partir de la teoría propuesta por Riding (Evans, 2004) y permite clasificar a los estudiantes en dos dimensiones principales: holístico-analítico (equivalente a dependiente-independiente de campo) y verbal-visual.

En cuanto a la identificación del estilo de enseñanza se emplea el *Teaching Styles Questionnaire* (TSQ). Este instrumento está basado en el trabajo de Messik y permite clasificar al docente en el estilo holístico y analítico. Al respecto, Evans realiza una comparación, entre los estilos cognitivos y de enseñanza a partir de la polaridad holístico/analítico, la cual usa como base para la elaboración del cuestionario de estilo de enseñanza (ver Tabla 2).

Tabla 2. Comparativo estilo cognitivo y de enseñanza holístico/analítico realizado por Evans

<b>HOLÍSTICO</b>	<b>ANALÍTICO</b>
Interacciona frecuentemente con los estudiantes de manera informal y espontánea	Estilo directivo que requiere mayor control de las personas y las situaciones
Maneja una organización informal del aula en relación a cómo y dónde se ubican los estudiantes	Maneja una organización formal del aula en relación a cómo y dónde se ubican los estudiantes
Prefiere el aprendizaje por descubrimiento	Prefiere el aprendizaje guiado
Se interesa más por los efectos globales que por los detalles	Se interesa más por los detalles
Maneja un pensamiento más divergente, mayor aceptación a respuestas alternativas	Maneja un pensamiento más estructurado, menor aceptación a respuestas alternativas
Social, afectivo e interesado en las relaciones interpersonales uno a uno	Impersonal, maneja relaciones más distantes, más direccionado a la interacción con la clase que uno a uno.
Requiere mayor asistencia en cuanto a las estrategias para la resolución de problemas	Requiere menor asistencia en cuanto a las estrategias para la resolución de problemas
Poco autosuficiente, prefiere el trabajo en grupo que le permita recibir retroalimentación externa	Prefiere tener el control sobre su propio proceso de aprendizaje empleando únicamente la

HOLÍSTICO	ANALÍTICO
	retroalimentación interna
Necesita información estructurada, que vaya de lo general a lo particular para comprenderla	Prefiere la información estructurada pero no tiene dificultades para comprenderla si viene sin estructura
Prefiere aproximarse a un problema de forma abierta permitiéndose explorarlo a través de diferentes métodos	Al aproximarse a un problema se enfoca en los detalles a través del razonamiento mental

El estudio concluye planteando que no existe una correlación significativa entre los resultados del CSA en relación al estilo analítico/holístico y el TSQ; pero sí se encuentra relación entre el TSQ y la escala visual/verbal. El estudio también encuentra que tanto el género como la edad influyen en el estilo de enseñanza, pero no permite confirmar la hipótesis de que el estilo de enseñanza este influenciado por el estilo cognitivo en esas dimensiones particulares.

### **De los estilos de aprendizaje a los estilos de enseñanza**

Dentro de las propuestas teóricas en estilos de enseñanza que se basan en los estilos de aprendizaje<sup>4</sup> se encuentran propuestas como la de Martínez, quien parte del hecho de que

[...] los estilos de enseñanza, desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje, son considerados como categorías de comportamiento de enseñanza que favorecen cada uno de los estilos y asiento fundamental en cuyo ámbito se desarrollan algunas de las intencionalidades del proceso enseñanza-aprendizaje. (2003, p.3).

Desde esta base, Martínez realiza una investigación en la cual propone un cuestionario de estilos de enseñanza basado en la teoría de Alonso, Gallego y Honey (1997). El estudio inicia por detectar cuáles son los comportamientos habituales que el docente desarrolla en el aula y que pueden favorecer uno u otro estilo de aprendizaje, planteando las siguientes relaciones:

- Estilo de enseñanza abierto favorece el estilo de aprendizaje activo
- Estilo de enseñanza formal favorece el estilo de aprendizaje reflexivo

---

<sup>4</sup> Los estilos de aprendizaje se entienden como el conjunto de características cognoscitivas, afectivas y fisiológicas que sirven como los indicadores relativamente estables de cómo el estudiante percibe, interactúa y responde al entorno de aprendizaje. (Keefe 1988, citado por Gallego, Alonso y Honey, 2007)

- Estilo de enseñanza estructurado favorece el estilo de aprendizaje teórico
- Estilo de enseñanza funcional favorece el estilo de aprendizaje pragmático

Por su parte Wheeler y Marshall citados por Pinelo (2008), partiendo de la propuesta de estilos de aprendizaje de Kolb, definen 4 tipos de estilo de instructor, a saber: oyentes, directores, intérpretes y entrenadores.

Los *oyentes* buscan crear contextos de aprendizaje afectivos en los que los estudiantes se sientan libres de expresar abiertamente sus necesidades personales. Están pendientes de sus estudiantes como individuos, permiten espacios de expresión y generan procesos altos de empatía facilitándose la expresión de sentimientos.

Por su parte, los *directores* buscan crear entornos de aprendizaje de tipo perceptual en los cuales los estudiantes tienen una participación limitada a partir de la estructura dada por el docente. Tienden a organizar y estructurar altamente la situación de aprendizaje y están constantemente vigilantes al plan trazado. Manejan un formato de tipo conferencia, en el cual el docente habla la mayor parte del tiempo.

Los *intérpretes* buscan crear entornos de aprendizaje simbólico en los que los estudiantes se preparen a través de la memorización en el dominio de términos, reglas y conceptos. Buscan la comprensión profunda de los hechos y se centran en análisis detallados relacionándolos con diversas temáticas y contextos.

Finalmente, los *entrenadores* buscan crear entornos de aprendizaje basados en el actuar en el que los estudiantes son alentados a participar activamente, a aprender y evaluar su propio progreso. Animán a los estudiantes a la experimentación práctica a través de ejercicios guiados y estructurados por el docente.

Esta clasificación estilística es complementada por la interpretación de la acción del docente en diferentes situaciones, las cuales se resumen en la

Tabla 3 y son la base para la elaboración del Trainer Type Inventory (TTI)

Tabla 3. Estructura Trainer Type Inventory

	Oyente	Director	Intérprete	Entrenador (Coach)
Ambiente de Aprendizaje	Afectivo	Perceptual	Simbólico	Conductual
Estilo de Aprendizaje Dominante	Empirista Concreto	Observador Reflexivo	Conceptualizador Abstracto	Experimentador Activo
Medios de Evaluación	Retroalimentación personal inmediata	Basados en la disciplina; Criterio externo	Criterio objetivo	Los juicios de los propios discípulos
Técnicas Instruccionales	Aplicaciones en la vida real	Conferencias	Estudio de casos, teoría, lectura	Actividades, tareas, problemas
Medios de Aprendizaje	Libre expresión de necesidades personales	Nuevas maneras de ver las cosas	Memorización: conociendo términos y reglas	Discusión con sus iguales
Contacto con los Discípulos	Autodirigido; Autónomo	Poca participación	Oportunidad para pensar sólo	Participación activa
Enfoque	«Aquí y ahora»	«Cómo y por qué»	«Ello es, y luego»	«Qué y cómo»
Transferencia del Aprendizaje	Personas	Imágenes	Simbolos	Acciones
Percepción Sensorial	Tacto	Vista y oído	Percepción	Habilidades motoras

Tomado de Pinelo (2007: 5)

## De los estilos de liderazgo a los estilos de enseñanza

En las últimas décadas ha venido cambiando la forma en la cual se define el liderazgo así como los elementos que lo componen. Se ha introducido el concepto de *estilos de liderazgo* haciendo alusión a la neutralidad de los mismos, pues las investigaciones no han logrado identificar un tipo característico de liderazgo que sea efectivo en todas las situaciones. En consecuencia, se plantea que diferentes estilos son necesarios para diferentes situaciones y que la calidad del líder está dada en su capacidad para reconocer su estilo particular y ser capaz de adaptarlo a diferentes situaciones contextuales. Lo anterior implica que no es posible definir un tipo de liderazgo eficaz pues la acción de liderar ocurre en un contexto complejo en el cual interactúan gran cantidad de variables.

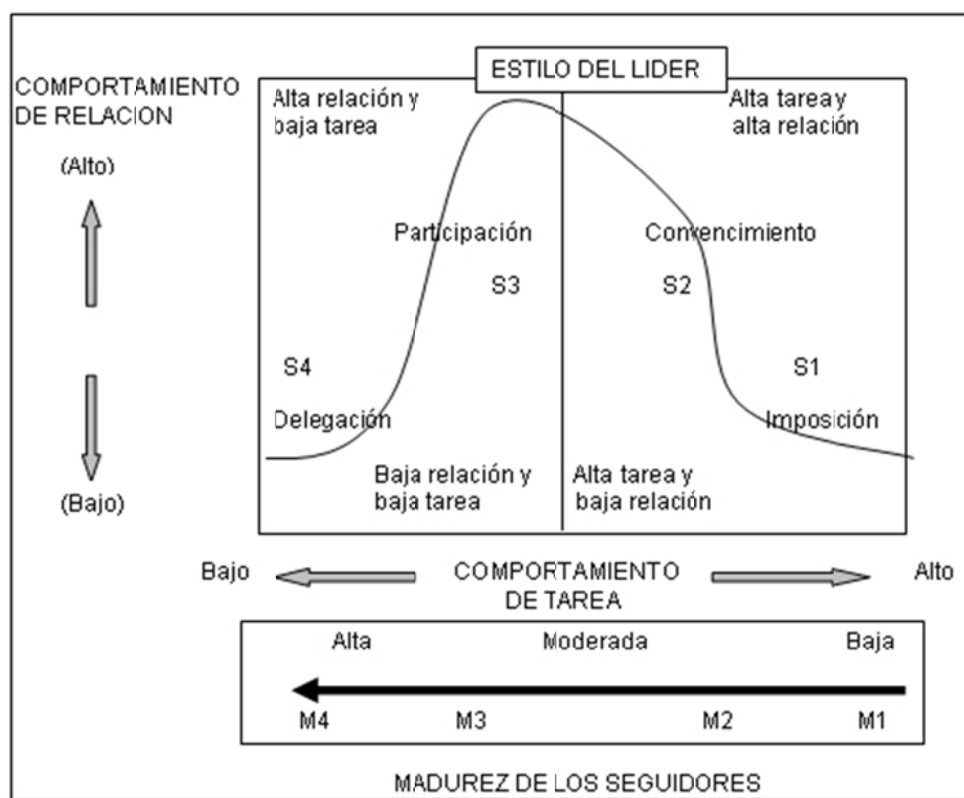
Hersey y Blanchard, citados por García (2006), desarrollaron el primer modelo de liderazgo situacional. En este modelo definen el estilo de liderazgo como un patrón de comportamiento constante que exhibe el líder y es percibido por otro cuando él o ella intenta influenciar las actividades del grupo. Los autores consideran que no existe un estilo



de liderazgo que sea más efectivo que otro, pues la eficacia del estilo está determinada por la situación en la cual se emplea.

De esa manera se plantea un modelo de liderazgo situacional que define cuatro estilos basados en la relación de dos dimensiones. La primera, representa el nivel de dirección y control (comportamiento en la tarea) que el líder proporciona en la realización de la tarea; y la segunda, representa el nivel de soporte emocional (comportamiento de la relación) que ofrece el líder. Los dos estilos resultantes corresponden con el nivel de madurez de los seguidores en cuanto a la motivación y experiencia en la tarea. La anterior correspondencia determina qué estilo de liderazgo es más conveniente para la madurez del grupo.

La Figura 1 resume el modelo



Tomado de [www.mailxmail.com](http://www.mailxmail.com)

Figura 1. Modelo situacional de Hersey y Blanchard.

En la figura, S1, S2, S3, y S4 se delimitan los cuatro estilos de liderazgo, desde el estilo impositivo, pasando por el convencimiento y la participación, hasta el estilo de delegación. En la parte inferior se representan los niveles de madurez de los seguidores, siendo M1 el más bajo y M4 el más alto.

Se entiende entonces que a menor nivel de madurez de los seguidores el líder debe asumir mayor control sobre la tarea, generando mayor distancia en la relación; en la medida que avanza el nivel de madurez de los seguidores, el líder debe disminuir el control sobre la tarea y aumentar el apoyo emocional.

Para la aplicación de este modelo en el contexto de la enseñanza, se podría pensar que, si el docente tiene un grupo de estudiantes a los cuales va a enfrentar a una nueva tarea, sería mejor para el grupo que el docente maneje un alto control sobre la tarea, direccionando los pasos y procedimientos a seguir y realizando constantes chequeos sobre sus progresos. Pero en tanto el estudiante domine los procedimientos puede disminuirse el control sobre la tarea dándole mayor libertad y responsabilidad al estudiante; abriéndose espacio a una relación docente-estudiante más cercana en la cual se le alienta hacia la autonomía.

A continuación la Tabla 4 resume la relación entre el nivel de madurez de los participantes con el tipo de liderazgo más apropiado.

Tabla 4. Relación nivel de madurez - tipo de liderazgo

Nivel de Madurez de Estudiante	Estilo de liderazgo mas apropiado
M1: Bajo nivel de madurez	S1: Impositivo
M2: Nivel medio de madurez, bajas habilidades	S2: Motivador / Convencimiento
M3: Nivel medio de madurez, altas habilidades, pero falta de confianza.	S3: Participativo / Apoyo
M4: Alto nivel de madurez	S4: Delegador

En el ámbito educativo se destaca por su influencia la propuesta de Lewin, Lippit y White (1939, citados por Murillo, 2002) quienes plantean tres estilos de liderazgo con relación al uso que el líder le da a la autoridad, estos son el autocrático, el democrático y laissez-faire. Estos autores centran su atención en la influencia del liderazgo ejercido por el adulto en las actitudes y comportamientos de los niños. En su estudio generan tres grupos de niños de 10

años en un club juvenil<sup>5</sup>. Asignan tres adultos quienes guían la actividad; cada adulto desde uno de los estilos de liderazgo planteados. Este estudio ha sido empleado en contextos educativos debido a que se lleva a cabo en un espacio de educación no formal, pese a que sus autores no intentaban observar las implicaciones educativas del modelo.

Lippit realiza posteriormente otros estudios (Sherman, Schmuck y Schmuck, 2004) partiendo de la misma base teórica en escuelas públicas en las cuales trabajó con maestros y administradores. A partir de un trabajo de investigación acción en torno a los estilos de liderazgo se buscaba mejorar las actitudes de los estudiantes hacia la escuela y sus rendimientos académicos.

A hora bien, para el presente estudio con el fin de acercarse a una propuesta estilística de la enseñanza, se hace la transposición de los estilos antes mencionados al contexto educativo; igualmente, siguiendo la premisa del liderazgo situacional se mencionan las situaciones en las cuales cada uno de los estilo se considera puede ser más efectivo.

Estilo de liderazgo autocrático: Éste a menudo se considera el enfoque clásico. Es aquel en el que el docente mantiene la mayor cantidad de poder y autoridad para tomar decisiones. Las decisiones no se consultan con los estudiantes, ni se les consulta sobre sus posibles aportes u opiniones. Por su parte, los estudiantes deben obedecer las órdenes sin mayor explicación. La estructura motivacional es definida mediante un conjunto estructurado de premios y castigos.

Aunque este tipo de liderazgo es debatido actualmente se considera que puede ser útil y eficaz en las siguientes situaciones

- Si se trabaja con estudiantes que recién ingresan al sistema educativo, como son los primeros semestres de las carreras.
- Cuando los estudiantes se enfrentan por primera vez a un tipo de tarea, situación en la cual el docente debe ser altamente directivo.
- Cuando los estudiantes exhiben patrones de comportamiento heterónomos.

---

<sup>5</sup> En el club juvenil se desarrolló una actividad artística en la cual los niños debían elaborar máscaras de Halloween.

- Si se manejan tareas repetitivas que exigen seguir un patrón altamente estructurado.
- Si hay tiempo limitado para la toma de decisiones.

Estilo de liderazgo democrático: El estilo de liderazgo democrático o participativo, es aquel en el cual el docente alienta a los estudiantes a formar parte de la toma de decisiones. El docente mantiene a los estudiantes informados sobre todo lo que afecta su trabajo compartiendo la toma de decisiones y la resolución de problemáticas. En este estilo el docente aún es la cabeza de las decisiones siendo el responsable final, pero recoge información alentando la participación de los estudiantes y teniéndolos en cuenta antes de tomar una decisión.

El estilo de liderazgo democrático es adecuado en las siguientes situaciones:

- Los estudiantes manejan al menos un nivel medio de autonomía.
- Los estudiantes tienen experiencia en el sistema educativo y en la institución.
- Se trabaja en una institución con filosofía participativa.
- Hay un clima social adecuado en el aula.
- El docente tiene flexibilidad en la toma de decisiones por parte de la institución educativa.
- Los estudiantes tienen conciencia y compromiso con los objetivos de la clase.

Estilo de liderazgo *laissez-faire*: En este estilo el docente brinda poca o ninguna dirección y proporciona a los estudiantes la mayor libertad posible, siendo ellos quienes determinan las metas, toman las decisiones y resuelven problemas. El docente en este caso solo apoya la ejecución de las voluntades de los estudiantes e interviene a sus solicitudes.

Este estilo es eficaz cuando:

- Los estudiantes están altamente calificados y tienen experiencia en el ciclo educativo y la institución, suele ser más útil en los ciclos avanzados
- Los estudiantes tienen un grado alto de autonomía

- Los estudiantes tienen un alto grado de seguridad en sus capacidades y conocimientos
- Hay un clima apropiado en el grupo de clase
- Los estudiantes tienen un alto grado de compromiso e interés con la temática

### **Los estilos de enseñanza pensados desde el contexto educativo**

Según Landsheere, en la medida en que los docentes “...adoptan, si no para toda la enseñanza, al menos para ciertas actividades, modos de acción de base estereotipada, prácticamente inmutables, cualquiera que sean los esfuerzos de renovación pedidos” (citado por Martín et al. 2005, p.2), es necesario esclarecer aquello que los estudios sobre estilos han considerado llamar estilo de enseñanza.

Dentro de las diferentes conceptualizaciones adelantadas que se han realizado sobre la acción docente, se encuentran propuestas planteadas desde los estilos educativos, estilos pedagógicos y estilos de enseñanza, algunas de estas definiciones son recogidas a continuación:

Weber (1976), plantea los estilos de educación como “...posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico, que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de practicas educativas”. (p.31)

Callejas (2005) define los estilos pedagógicos como “la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes”. (p.1). Se plantea así una manera característica de pensar el proceso educativo y orientar la labor docente.

B.B. Fisher y L. Fisher citados por Aguilar & Morales (2007), definen los estilos de enseñanza como un “...modo habitual de acercarse a los discentes con varios métodos de enseñanza”. (p.4)

Para Jonhston, citado por De León (2005), los estilos de enseñanza son “...todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel de educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos”. (p.76)

Guerrero, citado por De León (2005), conceptualiza el estilo de enseñanza como el “conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación maestro alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje”. (p.76)

Algunas de las propuestas más representativas de estilos que se plantean en los estudios desarrollados desde las investigaciones de carácter pedagógico se reseñan en la Tabla 5.

Tabla 5. Características del comportamiento docente según las teorías de estilos de enseñanza

<b>Autor</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Estilos</b>	<b>Características</b>
Bronstrom (1979) (contexto educación médica)	Función del docente	Doctor	Moldea el comportamiento mediante refuerzo
		Experto	Énfasis en el conocimiento
		Entrenador	Aplicación del conocimiento
		Humanista	Valora el auto-descubrimiento
	Forma de adquisición del conocimiento	Constructivista	Aprendizaje por descubrimiento
		Tradicional	Enseñanza formal por transmisión verbal
Martín Díaz y Kempa (1991) (contexto educación de las ciencias)	Trabajo practico	Constructivista	Trabajo practico con instrucciones claras y precisas
		Tradicional	Explicaciones teóricas
	Control del profesor vs control del estudiante	Constructivista	Alta oportunidad dada al estudiante para seguir su iniciativa
		Tradicional	Baja oportunidad dada al estudiante para seguir su iniciativa
	Organización de las actividades de aprendizaje	Constructivista	Trabajo en pequeños grupos
		Tradicional	Trabajo individual
Evaluación	Constructivista	Evaluación constante	
	Tradicional	Evaluación escasa	
Mosston y Ashworth (1986) (contexto de la educación física)	Grado en que el maestro o el estudiante asumen la responsabilidad	Mando directo	El maestro toma todas las decisiones
		De la practica	El estudiante lleva a cabo las tareas planteadas por el profesor
		Reciproco	Los estudiantes trabajan con sus pares, uno realiza la actividad, el otro provee retroalimentación
		Auto evaluación	El estudiante evalúa su propia actuación
		Inclusión	El maestro planea, los estudiantes monitorean su propio trabajo
		Descubrimiento guiado	El estudiante resuelve con ayuda del maestro los problemas planteados
		Divergente	Los estudiantes resuelven los problemas sin la ayuda del maestro

Callejas y Corredor (2002)		Individualizado	El maestro determina el contenido, el estudiante planea el programa
		Para iniciados	El estudiante diseña el programa, el maestro es consejero
		Auto enseñanza	El estudiante tiene plena responsabilidad por su proceso de aprendizaje
	Saber	Interés emancipatorio	Manejo del conocimiento con un interés emancipatorio
		Interés práctico	Manejo del conocimiento con un interés práctico
		Interés técnico	Manejo del conocimiento con un interés técnico
	Saber hacer	Interés emancipatorio	Define la práctica pedagógica en el aula con un interés emancipatorio
		Interés práctico	Define la práctica pedagógica en el aula con un interés práctico
		Interés técnico	Define la práctica pedagógica en el aula con un interés técnico
	Saber comunicar	Interés emancipatorio	Define una interacción dialógica en el aula con un interés emancipatorio
		Interés práctico	Define una interacción dialógica en el aula con un interés práctico
		Interés técnico	Define una interacción dialógica en el aula con un interés técnico
	Saber ser	Interés emancipatorio	Responsabilidad ética del docente de contribuir con la formación del estudiante con un interés emancipatorio
		Interés práctico	Responsabilidad ética del docente de contribuir con la formación del estudiante con un interés práctico
		Interés técnico	Responsabilidad ética del docente de contribuir con la formación del estudiante con un interés técnico
Grasha (2002)	Cercanía (interacción social)	Experto	Distante
		Autoridad Formal	Distante
		Modelo Personal	Cercano
		Facilitador	Cercano
		Delegador	Distante
	Control (actividades de clase)	Experto	Alto
		Autoridad Formal	Alto
		Modelo Personal	Moderado
		Facilitador	Baja – moderada
		Delegador	Baja
	Manejo de la información (Estrategias)	Experto	Información enfocada en el maestro y su conocimiento
		Autoridad Formal	Información enfocada en el maestro y su autoridad
		Modelo Personal	Modelamiento de las situaciones de aprendizaje a partir del maestro y su experiencia
		Facilitador	Procesos de aprendizaje centrados en el estudiante, énfasis en la colaboración
		Delegador	Procesos de aprendizaje centrados en el estudiante, énfasis en la autonomía

En general, se puede ver como las diferentes conceptualizaciones en esencia muestran su acuerdo al entender los estilos de enseñanza como aquellas diferentes formas de comportamiento que el docente manifiesta en el acto educativo. Para el caso particular de la presente investigación el estilo de enseñanza es entendido como: el conjunto de acciones habituales que realiza el docente en el aula y relativas a aspectos tales como la interacción con los estudiantes, el grado en que se controla y gestiona el aula y la tendencia didáctica que este prioriza en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### ***Los instrumentos para la determinación de los estilos de enseñanza y liderazgo***

Como resultado de diversos estudios se han desarrollado instrumentos cuyo propósito es identificar el estilo de enseñanza de los docentes. A continuación se revisan los instrumentos más relevantes.

#### **El TSQ**

Para la investigación de Evans (2004) que busca la relación entre el estilo cognitivo y el estilo de enseñanza se diseña el *Teaching Styles Questionnaire* (TSQ). Este cuestionario se basa en la propuesta de estilo cognitivo en su dimensión holístico-analítico<sup>6</sup>. El TSQ es un cuestionario de autoreporte con una escala tipo Likert de cinco opciones en términos del nivel de acuerdo en relación a una serie de afirmaciones. Está compuesto por 32 ítems en una única dimensión la cual evidencia la polaridad holístico-analítico, entonces, un puntaje bajo indica una tendencia hacia el estilo holístico y un puntaje alto una tendencia hacia el analítico. El cuestionario que en la investigación de Evans es diligenciado por 84 docentes arroja un alfa de 0,88.

Pese a que el TSQ parece mostrar un nivel de fiabilidad alto no se tiene registro de la estructura del cuestionario y sus ítems. El único reporte en relación con las cualidades psicométricas del instrumento lo refiere su autora quien no suministra mayor información a este respecto. Los planteamientos de Evans generan un punto de partida para conceptualizar

---

<sup>6</sup> Riding y Rayner plantean las polaridades holístico-analítico para referirse a la tendencia del individuo a organizar la información por partes o como un todo



el estilo de enseñanza aunque no dejan de ser una transposición del estilo cognitivo holístico/analítico, hacia el estilo de enseñanza sin generar resultados significativos en la correlación de las dos variables. Por otra parte, el cuestionario tiene la dificultad de ser autoreporte condición que limita los resultados a las percepciones propias del docente que lo diligencia. Además plantea una serie de acciones que el docente realiza antes de la clase, acciones que no es posible visibilizar ni concretar desde la percepción de los estudiantes.

### **Trainer Type Inventory (TTI)**

Wheeler y Marshall (1986) partiendo de la propuesta realizada por Kolb elaboran el *Trainer Type Inventory* (TTI). El instrumento está compuesto por 12 grupos de 4 palabras, cada una de las cuales corresponde a un tipo de instrucción. El sujeto debe asignar a cada palabra del grupo un número del 1 al 4 según sea la afinidad de la misma con sus comportamientos, asignando así 1 a la palabra más afín y 4 a la que es menos afín. Se generan así 48 ítems.

Este instrumento ha sido ampliamente utilizado en contextos organizacionales y se emplea frecuentemente para conocer el estilo directivo de una persona dentro de una organización y para conocer el estilo instruccional dentro de los procesos de capacitación. Pese a que las autoras comentan haber realizado un gran número de aplicaciones no se encuentran registros que reporten índices de fiabilidad u otros que permitan conocer las propiedades psicométricas del instrumento.

El TTI por su estructura valora los cuatro estilos planteados por igual, cumpliendo así con la característica de neutralidad propia de los estilos, el solicitar una jerarquización de las acciones permite evidenciar que todas estas son empleadas pero no con igual frecuencia, buscando así las acciones que son más frecuentes en el accionar. La neutralidad de la propuesta del TTI también se evidencia en la sección de instrucciones que se le da al sujeto para el diligenciamiento “el propósito de este inventario es describir el estilo de entrenamiento que usted emplea con mayor frecuencia, no la efectividad del mismo”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Traducido del inglés “the purpose of the inventory is to describe the style in which you train most often, not how effectively you train”

Permitiendo a este asumir el cuestionario como un ejercicio de caracterización y no de evaluación.

A pesar de que este instrumento se puede trasladar al aula, la fundamentación, al no estar planteada propiamente desde el contexto educativo, puede dejar por fuera variables propias de las dinámicas educativas.

### **Protocolo sobre comportamientos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje de Honey - Alonso**

Martínez (2009), en el trabajo realizado en su tesis doctoral plantea una propuesta de estilos de enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje propuestos por Alonso, Gallego y Honey, Martínez diseña un instrumento de autoreporte basado en un modelo Likert de 5 opciones en relación con el nivel de acuerdo o desacuerdo que el sujeto tiene sobre una serie de afirmaciones.

El instrumento cuenta con 40 ítems distribuidos para cada estilo: 1] formal, 2] abierto, 3] estructurado y 4] funcional. El autor plantea que los cuatro estilos se encuentran emparejados de la siguiente manera: abierto/formal y estructurado/funcional. Se definen así dos escalas, una para cada pareja, cada una compuesta por 20 ítems. Cada escala se encuentra encuadrada en seis dimensiones: planificación, dinámica de la clase, prueba de evaluación, contenidos, actividades y cuestiones personales.

El nivel de acuerdo o desacuerdo expresa la preferencia hacia uno u otro estilo de los dos pares de estilos que se plantean como contrarios. La forma de puntuación de las escalas pareciese indicar que los estilos son bipolares, pues a medida que se acerca más a un estilo se aleja del otro. En todo caso, en su investigación Martínez plantea que aunque los estilos propuestos son contrarios no se consideran bipolares. Plantea así una contradicción entre el modelo propuesto y la estructura del instrumento.

Con una muestra de 329 docentes de secundaria, el instrumento logra obtener para la primera escala un alfa de 0,61 y para la segunda 0,66, los cuales son puntajes relativamente aceptables, más no altos.

La propuesta de Martínez es una trasposición interesante del modelo de estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey. Tiene la limitante de estructurarse como autoreporte. Adicionalmente, las dimensiones propuestas no reconocen la interacción entre el docente y el estudiante. Por otra parte la dimensión *cuestiones personales* presenta una serie de ítems con relación a las preferencias de aprendizaje del docente y no se contextualizan dentro del espacio del aula.

### **Leader Effectiveness and Adaptability Descriptions (LEAD)**

Hersey y Blanchard (citados por Baquero y Sánchez, 2000) diseñan el cuestionario *Leader Effectiveness and Adaptability Descriptions* (LEAD) a partir de su modelo de liderazgo situacional. Este cuestionario tiene dos versiones. El “LEAD Yo” que mide la autopercepción del líder y el “LEAD otros” que mide la actuación del líder; cuestionario que debe ser diligenciado por los seguidores. Este último mide tres aspectos del comportamiento del líder: el estilo, la amplitud del estilo y la adaptabilidad del estilo.

El LEAD está compuesto por 12 ítems cada uno de los cuales hace referencia a una situación particular. Para cada ítem se brindan cuatro opciones de respuesta las cuales corresponden a cada uno de los cuatro estilos propuestos. El sujeto así debe elegir aquella opción de respuesta que más se acerque al comportamiento que llevará a cabo en relación con la situación planteada. Se considera que aquellos líderes que puntúan de forma similar en los cuatro estilos planteados, son más adaptables y por lo tanto más eficaces para enfrentar diversidad de situaciones.

Frente a las cualidades psicométricas del instrumento, éste ha obtenido bajos índices de fiabilidad y validez según el reporte de diferentes investigaciones (Graeff, 1983; Lueder, 1985; Butler, 1993; Sánchez Santa-Bárbara, 2000; Baquero y Sánchez Santa-Bárbara, 2001; citados por García, 2006). A éste respecto, los autores del LEAD refieren que el cuestionario no ha sido elaborado como herramienta de investigación, sino de capacitación.

Por su parte Vaquero y Sánchez (2000) realizan un estudio en torno a las cualidades psicométricas del LEAD. El estudio fue realizado con una muestra de 101 árbitros y auxiliares la Asociación Granadina de Árbitros y Auxiliares de Baloncesto, quienes diligenciaron el “LEAD Yo” en dos ocasiones, buscando obtener la fiabilidad a través del

test-retest y de la consistencia interna del instrumento. Finalmente, se encuentra que las correlaciones test-retest en relación con los cuatro estilos propuestos son superiores a 0,80, señalando los autores que hay una alta estabilidad de las medidas en los dos diligenciamientos del cuestionario. Por su parte, el instrumento completo arroja un alfa de 0,54 el cual no supera los valores aceptados internacionalmente los cuales están definidos en 0,70.

Se resalta del LEAD el contar con dos versiones dando importancia a la percepción que tiene los seguidores sobre el estilo de liderazgo ejercido por el líder así como a las propias percepciones de éste.

### **Encuesta grupo de investigación INVEDUSA**

El grupo INVEDUSA de la Universidad Sergio Arboleda desde su proyecto *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos*, plantea 4 estilos pedagógicos en educación superior, que se plantean en la Tabla 6.

Tabla 6. Estilos pedagógicos. INVEDUSA

<b>ESTILO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Directivo	Es caracterizado por la disciplina, la severidad, la autoridad y las clases magistrales; el maestro es el principal responsable del proceso; el alumno es pasivo y responde a los requerimientos del docente. Aquí predomina el contenido sobre el aprendizaje.
Tutorial	Aquí el maestro es un guía, un facilitador y mediador, que responde a los intereses y necesidades de los alumnos; el alumno, por su parte, es activo y autónomo. En este estilo se da un aprendizaje por descubrimiento, hay actitud dialogante, el aprendizaje parte de las necesidades e intereses del alumno; se maneja una conciencia crítica.
Planificador	El docente planea con anticipación sus actividades para apoyar a los alumnos, tomando en cuenta las diversas clases de aprendizaje e inteligencias y es un evaluador en el proceso; el alumno responde y es activo. Aquí predominan las estrategias y el aprendizaje.
Investigativo	Es aquel que está orientado a la generación de nuevos problemas científicos, con una mirada compleja e interdisciplinaria; el alumno es activo, exigente y está encaminado hacia la parte de científica. Los problemas son claves para el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje.

Tomado de INVEDUSA (2006)

El grupo realiza su investigación a partir de una metodología etnográfica con encuestas, entrevistas a profundidad y observaciones. De este proyecto se retoma la encuesta por ellos diseñada la cual se compone de 22 ítems distribuidos como lo muestra la Tabla 7.

Tabla 7. Estructura encuesta INVEDUSA

<b>ESTILO</b>	<b>No. ÍTEMS</b>
Directivo	9
Tutorial	4
Planificador	6
Investigativo	4

Los ítems se distribuyen aleatoriamente y su puntuación se da a partir del porcentaje de ítems contestados positivamente en relación con cada dimensión. El carácter cualitativo del estudio no implica la definición de las características psicométricas de la encuesta; sin embargo, resulta relevante revisar la propuesta teórica y los ítems planteados.

Esta investigación se retoma por ser la más conocida en relación a los estilos de enseñanza en Colombia, sin embargo, se encuentra enfocada metodológicamente a partir de instrumentos cualitativos y dentro de ese marco la encuesta referenciada es únicamente una información adicional, sobre la cual no se realizaron estudios de sus cualidades psicométricas. Por otra parte, los estilos planteados por el grupo INVEDUSA mezclan las acciones y conductas del docente con las concepciones pedagógicas y las creencias del mismo.

### **Registro de la acción docente del profesor**

Traver, Sales, Doménech y Moliner (2005) realizan una investigación en la cual se busca definir y configurar las perspectivas docentes. Perspectivas entendidas como estilos de enseñanza cognitivamente orientados, abarcan tanto las creencias de docente, como las acciones (instructivas y de gestión) que realiza en el aula. Para tal fin, emplean dos cuestionarios: el primero relacionado con las creencias del docente y el segundo con las acciones.

El primero es el cuestionario de “creencias psicopedagógicas del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” de Doménech, el cual emplea una escala Likert de seis opciones en relación al nivel de acuerdo y desacuerdo con una serie de afirmaciones. Está compuesto por 56 ítems distribuidos en cuatro dimensiones relacionadas con los paradigmas instructivos clásicos: 1] enfoque centrado en el profesor, 2] enfoque centrado en el producto, 3] enfoque centrado en alumno y 4] enfoque centrado en el proceso.

El segundo cuestionario empleado es diseñado por el grupo de investigación con el nombre de “registro de la acción docente del profesor”. El cuestionario emplea una escala Likert de tres opciones en relación con la frecuencia y está compuesto por 46 ítems, distribuidos en dos escalas en la forma como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8. Estructura “registro de la acción docente del profesor”

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>
Instrucción	Tareas
	Agrupamientos
	Actividades
	Materiales de apoyo
	Refuerzos
	Técnicas didácticas
	Técnicas de evaluación
Gestión en el aula	Proceso de aprendizaje
	Interacciones en el aula
	Rutinas
	Uso de materiales y recursos didácticos

Para este instrumento se obtiene una Alfa de 0,62 para la primera dimensión y 0,59 para la segunda. El estudio realizado a partir de la relación de los cuestionarios antes mencionados arroja datos interesantes que muestran cómo los docentes presentan incoherencias importantes entre lo que dicen creer y lo que dicen hacer.

Las conclusiones derivadas del estudio plantean que la creencia y la actuación del docente se estructuran como dos dimensiones distintas. Se hace evidente la necesidad de plantear cuestionarios para ser diligenciados por los estudiantes que permita cruzar la creencia del docente con su accionar en el aula. Finalmente, se resalta la estructura e ítems del “registro

de la acción docente del profesor” ya que estos se centran en las acciones que realiza el docente, siendo visibles y concretas.

## El Teaching Style Inventory

Grasha (2002) propone el *Teaching Style Inventory*. Este cuestionario de autoreporte está compuesto por 40 ítems cuya respuesta se solicita en con una escala tipo Likert de 7 opciones, en la cual se le pide al sujeto medir su nivel de acuerdo o desacuerdo sobre una serie de afirmaciones. Los estilos que definen la propuesta se plantean en la Tabla 9.

Tabla 9. Cinco estilos de enseñanza de Grasha

ESTILO	CARACTERIZACIÓN
EXPERTO	<p>El experto posee el conocimiento y especialización que los estudiantes necesitan. Se esfuerza por mantener el status de experto entre los estudiantes desplegando un conocimiento detallado y desafiando a los estudiantes para reforzar su competencia. Se preocupa por transmitir la información y asegurar que se preparen bien los estudiantes.</p> <p><i>La ventaja:</i> La información, conocimiento y habilidades que tales individuos poseen. <i>La desventaja:</i> Si se presenta con exceso, el despliegue de conocimiento puede estar intimidando a los estudiantes menos experimentados. No siempre se puede mostrar los procesos del pensamiento subyacentes que produjeron las respuestas.</p>
AUTORIDAD FORMAL	<p>Mantiene su status entre los estudiantes debido al conocimiento y rol dentro de la facultad. Se preocupa por proporcionar retroalimentación positiva y negativa, mientras establece las metas de aprendizaje, expectativas y reglas de conducta para los estudiantes. Tiene relación con las maneras correctas, aceptables y normales de hacer las cosas y con proporcionarles la estructura a los estudiantes que ellos necesitan aprender.</p> <p><i>La ventaja:</i> El enfoque en las expectativas claras y las maneras aceptables de hacer las cosas. <i>La desventaja:</i> Una inversión fuerte en este estilo puede llevar a la rigidez, estandarización y maneras menos flexibles de manejar los estudiantes y sus preocupaciones.</p>
MODELO PERSONAL	<p>Cree “en enseñar por el ejemplo personal” y establece un prototipo de cómo pensar y comportarse. Supervisa, guía y dirige mostrando cómo hacer las cosas y alienta a los estudiantes a observar y después emular el desempeño del instructor.</p> <p><i>La ventaja:</i> Un énfasis en la observación directa y seguimiento del rol del modelo. <i>La desventaja:</i> Algunos profesores pueden creer que su enfoque define la mejor manera de hacer las cosas por lo que algunos estudiantes se pueden sentir en desventaja, si sienten que no pueden estar a la altura de las expectativas y estándares que el profesor plantea.</p>
FACILITADOR	<p>Hace énfasis en la naturaleza personal de las interacciones maestro-estudiante. Guía y dirige a los estudiantes haciendo preguntas, explorando las opciones, haciendo pensar en las alternativas y animando a que ellos desarrollen su propio criterio para tomar decisiones. La meta global es desarrollar en los estudiantes la capacidad por la acción independiente, la iniciativa y la responsabilidad. Trabaja como consultor en los proyectos de los estudiantes e intenta proporcionar tanto apoyo y estímulo como</p>

	<p>posible.</p> <p><i>La ventaja:</i> La flexibilidad personal, el enfoque en las necesidades del estudiante y las metas y la disposición para explorar las opciones y alternativas de acción.</p> <p><i>La desventaja:</i> El estilo a menudo consume tiempo y a veces es empleado cuando se necesita un acercamiento más directo. Los estudiantes pueden sentirse inconformes si la orientación no se realiza de manera positiva.</p>
DELEGADOR	<p>Tiene relación con la capacidad de los estudiantes de aprender de manera autónoma. Los estudiantes trabajan independientemente en los proyectos o como parte de equipos autónomos. El maestro está disponible a la demanda de los estudiantes como un consultor.</p> <p><i>La ventaja:</i> Ayuda a los estudiantes a percibirse como aprendices independientes.</p> <p><i>La desventaja:</i> Puede que la adecuada disposición del estudiante por el trabajo independiente sea malinterpretada. Algunos estudiantes pueden ponerse ansiosos cuando se les da autonomía.</p>

Tomado de Grasha (2002)

El instrumento desarrollado por Grasha hace parte de un grupo de cuestionarios y registros propuestos por el autor que debe diligenciar el docente con el fin de favorecer el proceso de adaptación del estilo de enseñanza del docente al estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Grasha a través de sus estudios directos con docentes, identifica una serie de categorías que definen el estilo de enseñanza, pero al revisar el inventario a la luz de las categorías, estas no se hacen evidentes en el instrumento, quedando este reducido únicamente a la definición de los rasgos fuertes que caracterizan cada estilo. En palabras de Camargo y Hederich (2007) “al identificar los comportamientos del profesor en cada una de estas dimensiones, estas tipologías proponen rótulos que resultan ser imágenes más sugerentes que definitorias, y a las que les hace falta una descripción mas sistemática de las características estructurales que las precisarían”.

Por otro lado, aunque la conceptualización de los estilos realizada por Grasha pareciera en un inicio cumplir con las condiciones de ser estilos diferenciadores del comportamiento del docente, estables, integradores de distintas dimensiones y neutrales; al revisar una a una las categorías, se encuentra que estas no logran cumplir particularmente la condición de neutralidad. Esto se hace evidente en categorías como “habilidad para la enseñanza” y “calidad”.

A pesar de la trayectoria de los estudios realizados por Grasha, no se encuentran registros publicados que reporten índices de fiabilidad u otros datos que permitan conocer las propiedades psicométricas del instrumento.



Aparte de los instrumentos mencionados en este marco, es posible encontrar una diversidad de cuestionarios en el internet, los cuales no son referenciados debido a que no cuentan o reportan soporte teórico ni estadístico necesario para su estudio.

Finalmente, se evidencia que son pocos los estudios que se han centrado en la creación de instrumentos que le permitan al docente reconocer cual es su estilo de enseñanza. Por esta razón la generación de estudios en torno al tema se hacen necesarios para fortalecer la conceptualización y caracterización del estilo docente.

La revisión muestra además, la necesidad e importancia de que estos instrumentos permitan al docente contrastar sus percepciones con las percepciones de los estudiante; quienes finalmente son los receptores de sus acciones en el aula y pueden permitirle fortalecer las mismas aportando a su proceso reflexivo.

A su vez se observa que aun no se cuenta con un instrumento y modelo de estilos de enseñanza que cumpla con las características de la noción de estilo anteriormente planteadas, especialmente en su característica de neutralidad. Se deben así superar las propuestas que finalmente clasifican a los docentes en términos de buenos o malos.

## **CAPÍTULO 3**

### **EL MARCO METODOLÓGICO**

#### ***Diseño***

Con el fin de caracterizar los estilos de enseñanza de los docentes universitarios a partir del diseño y validación de un modelo teórico e instrumental; se plantea un diseño mixto con prevalencia cuantitativa. Se definen así tres momentos que corresponden al diseño y validación de tres versiones del instrumento. Las dos primeras versiones contemplan técnicas tanto cualitativas como cuantitativas las cuales se apoyan cíclicamente para la construcción tanto del modelo teórico como de los ítems que componen el instrumento. La aplicación de estas técnicas genera como producto la última versión del instrumento. En el tercer momento o IEE.v3, se realiza la aplicación final del inventario en una población amplia que determina la confiabilidad y validez estadística del instrumento.

#### ***Población y muestra***

El proyecto en su totalidad se desarrolla con docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Bogotá. Se trabajó con diferentes grupos poblacionales en cada uno de los momentos, como se explica en la Tabla 10, más adelante.

Para seleccionar la muestra con la cual se aplicó el IEE.v3 se empleó un muestreo no probabilístico para el cual se tuvo en cuenta los siguientes criterios: en relación a la selección de los docentes se buscó igualar la muestra en cuanto al género y la formación inicial (licenciados y no licenciados). Para la selección de los espacios académicos se tomó en cuenta la naturaleza del espacio académico (práctica y/o teórica), producto de la revisión de los programas analíticos, y el ciclo al cual el espacio académico pertenece (fundamentación o profundización). Finalmente se trabaja con 24 docentes en 29 espacios académicos

## ***Técnicas e instrumentos de recolección de información***

### **Técnicas cualitativas**

Se trabajaron distintas técnicas de recolección de información cualitativa dependiendo del momento de la investigación (ver Tabla 10). A continuación se realiza la descripción de la cada una de ellas.

Clasificación Múltiple de Ítems (CMI): Es un tipo de “entrevista individual que se fundamenta en el surgimiento libre y espontáneo de criterios por parte del entrevistado para realizar clasificaciones cualitativas sobre un tema en particular” (Paramo, 2008, p.161). Este instrumento permite reconocer el sistema de organización conceptual que los estudiantes tienen en relación al actuar del docente en el aula. El objetivo de emplear este instrumento es identificar los criterios que emplean los estudiantes para definir los estilos de enseñanza de sus docentes con el fin de apoyar la definición de las dimensiones del modelo teórico e instrumental de estilos de enseñanza (ver Anexo 1).

Grupo Focal: Es un “tipo de entrevista basado en una discusión que produce un tipo particular de datos cualitativos” (Páramo, 2008, p.149) Se elige esta técnica ya que como entrevista grupal permite la discusión y confrontación de las percepciones individuales a medida que estas son compartidas y confrontadas con puntos de vista opuestos. Adicionalmente le permite diferenciar al investigador los puntos de vista colectivos de los individuales. El objetivo de emplear este instrumento es verificar la comprensión, neutralidad y estabilidad de los ítems del instrumento (Ver anexo 3).

### **Instrumentos cuantitativos**

Para la recolección de información de tipo cuantitativo se empleó, en cada uno de los momentos, una versión del inventario en construcción. En total se utilizaron tres versiones diferentes del inventario.

### **Análisis de datos**

En el análisis de datos se utiliza el programa SPSS versión 15.0.

En cuanto a la valoración psicométrica se han realizado los siguientes análisis.

### **Análisis de ítems**

Se lleva a cabo mediante el índice de homogeneidad tanto en las dimensiones como en las subdimensiones, se tienen en cuenta además las medidas descriptivas de frecuencias y varianzas. Los ítems han sido analizados a partir del índice de homogeneidad (correlación total-elemento). Para seleccionar los ítems a revisar se ha aplicado el criterio de que tengan una correlación ítem/factor inferior a 0.30 o bien que la correlación sea negativa cuando el sentido del ítem es positivo.

### **Análisis de fiabilidad**

Se utiliza el coeficiente de Alfa propuesto por Cronbach (1951) para medir la consistencia interna del inventario completo y de cada una de las dimensiones y subdimensiones.

### **Validez**

Validez de contenido: Ésta se llevó a cabo principalmente a través de recolección y análisis de información cualitativa proveniente de los estudiantes. Adicionalmente los ítems del inventario se sometieron a la valoración de cinco docentes investigadores pertenecientes a la línea de estilos cognitivos quienes evaluaron la redacción, el contenido y la clasificación de los ítems según las dimensiones.

Validez factorial: Se realizan análisis factoriales exploratorios, utilizando el método de componentes principales, KMO, test de Barlett con rotación varimax al conjunto de ítems de cada dimensión, explorando su estructura según la configuración de los factores específicos.

### ***Aspectos procedimentales***

Como se ha mencionado, se diferencian dentro del presente proyecto tres versiones del instrumento para la determinación de los estilos de enseñanza. En la Tabla 10, a continuación, se muestran los objetivos y los momentos correspondientes a estas tres versiones.

Tabla 10. Procedimiento del estudio

INSTRUMENTO Y VERSIÓN	OBJETIVOS	TÉCNICAS	FECHA	N Est.	N Doc.	PRODUCTO
IEE v1	Identificar los criterios con que los estudiantes definen los estilos de enseñanza de sus docentes, con el fin de apoyar la conceptualización	Clasificación Múltiple de Ítems	2007-I	3	7	IEE v1.1 (Ver anexo 1)
	Identificar las cualidades psicométricas	Análisis Alfa Análisis factorial	2007-II	40	6	IEE v1.2 (Ver anexo 2)
	Identificar las cualidades psicométricas	Análisis Alfa Análisis factorial	2009-II	38	3	IEE v2.1 (dimensiones social y de control y gestión del aula: Anexo 3)
IEE v2	Identificar las conductas caracterizadoras en los docentes, con el fin de aportar a la construcción de los ítems	Grupo focal A	2009-II	15	17	IEE v2.1 (dimensión didáctica)
	Identificar las cualidades psicométricas	Análisis Alfa Análisis factorial	2010-I	36	1	IEE v2.2 (dimensiones social y de control y gestión del aula. Anexo 4)
	Verificar la claridad de los ítems en las dimensiones social y control y gestión del aula.	Grupo focal B	2010-I	20		IEE v3 (dimensiones social y de control y gestión del aula)
	Favorecer las modificaciones de la dimensión didáctica					IEE v2.2 (dimensión didáctica)
IEE v2.2 dimensión didáctica	Verificar la pertinencia de los cambios realizados a la dimensión didáctica	Análisis Alfa Análisis factorial	2010-I	20	1	IEE v3 (dimensión didáctica)
IEE v3	Identificar las cualidades psicométricas	Análisis Alfa Análisis factorial	2010-I	571	24	Manual para la aplicación del IEE
	Describir la muestra final	Análisis descriptivo				Caracterización del estilo de enseñanza de la muestra

## **CAPÍTULO 4**

### **LOS RESULTADOS**

#### ***Un modelo teórico para la comprensión del estilo de enseñanza***

El presente estudio emplea como base epistemológica, para comprender el estilo de enseñanza y las diferentes acciones y actores que se involucran en este proceso, la Teoría General de los Sistemas (TGS) la cual fue plateada inicialmente por Von Bertalanffy (1976) quien buscaba plantear un marco conceptual y científico que fuese aplicable a los diversos campos disciplinares.

El concepto base de la TGS es el de sistema. Para esta teoría el sistema es entendido como un conjunto de elementos coordinados que generan acciones particulares e interactúan entre sí para alcanzar un objetivo común.

Frente a la amplitud y aplicabilidad del concepto Bertalanffy menciona:

En las últimas décadas hemos asistido al surgimiento del “sistema” como concepto clave en la investigación científica. Ni que decir tiene, desde hace siglos que se estudian sistemas, pero ha sido agregado algo nuevo... La tendencia a estudiar sistemas como entidades más que como conglomerados de partes es congruente con la tendencia de la ciencia contemporánea a no aislar ya fenómenos en contextos estrechamente confinados sino, al contrario, abrir interacciones para examinarlas y examinar segmentos de la naturaleza cada vez mayores. (p.5)

Lo anterior, ilustra la visión comprensiva y holística desde la cual se plantea el modelo y el inventario en relación con los estilos de enseñanza.

Ahora bien, entendiendo el aula como sistema, es necesario revisar cómo se da la dinámica al interior del mismo a partir de los principios que plantea la TGS. Este análisis se apoya en

los principios aplicados a la psicología, principalmente en grupos pequeños y las características fundamentales del aula de clase señaladas por Woolfolk (1996)<sup>8</sup>.

A continuación se realiza un análisis de los principios que se han retomado para la elaboración del modelo de estilo de enseñanza en relación con las características del aula de clase.

Principio de totalidad. Este principio señala que el todo es mayor que la suma de las partes; por lo tanto, no es posible hacer lecturas analíticas en las cuales se disgrega el sistema en sus elementos para su estudio. Es decir, el énfasis para la comprensión está en la relación, ya que cada elemento constitutivo del sistema se encuentra en constante cambio y éste inevitablemente afecta a los otros elementos. En este sentido, el aula es más que estudiantes y un docente en un espacio determinado. El aula como sistema es la red de relaciones que se teje entre los elementos, es la dinámica particular que surge en su interacción. En esta medida se puede afirmar que no es posible hablar de un docente con un comportamiento único frente a cada grupo de estudiantes, pues el sistema es afectado constantemente por cada uno de sus elementos; así el docente no actuará igual frente a estudiantes novatos que como lo hace frente a aquellos más experimentados; su comportamiento será diferente con estudiantes que se están formando en diferentes campos y a su vez también variará con relación al estado emocional que exhiban los individuos y el grupo.

La dinámica particular que se genera en el aula tiene su origen en la interacción que, indudablemente, está influenciada por el contexto y por las características individuales de cada sujeto.

En esta medida para identificar el estilo de enseñanza del docente resulta fundamental establecer cuáles son los comportamientos más estables que éste exhibe, aquellos que se tienden a mantener pese al cambio generado por las particularidades propias de una u otra aula de clase.

---

<sup>8</sup> 1] es un espacio multidimensional, 2] diversos eventos ocurren de forma simultánea, 3] los intercambios comunicacionales son masivos e inmediatos, 4] se pueden presentar eventos impredecibles, 5] es un espacio público e inmediato, 6] genera constantemente su propia dinámica e historia particular.

Principio de finalidad. Todo sistema tiene un objetivo común y todos los elementos del sistema actúan para conseguirlo. En el aula hay un fin claramente establecido, el cual es explícito y conocido por todos; el aprendizaje en relación con una temática específica. Tanto el docente como los estudiantes realizan acciones tendientes a lograr el aprendizaje. Específicamente, cuando se habla de estilos de enseñanza se hace referencia a las acciones que el docente realiza para cumplir tal fin.

Principio de la retroalimentación. Todo proceso viviente tiene regulaciones, controles que se establecen a través del proceso de la retroalimentación o *feedback*. El intercambio de información, como proceso que afecta mutuamente a todos los elementos del sistema cobra especial importancia dentro del tema de los estilos de enseñanza, pues se parte del hecho de que todos los sistemas poseen la capacidad de autorregulación a partir de la información recibida. El docente está en constante proceso de calibración de sus acciones a partir de la información que recibe del medio; entonces, si el docente observa que a medida que avanza su clase los estudiantes se alejan del objetivo de aprendizaje éste debe reestructurar sus estrategias de modo que asegure el logro del objetivo. En este caso, el docente como sistema recibe constantemente información la cual es usada para sopesar el éxito de sus acciones.

El instrumento de estilos de enseñanza permite al docente, de forma estructurada, conocer las percepciones de los estudiantes con relación a las conductas que realiza para lograr el fin que persigue. Esta información le permitirá contrastar con sus percepciones internas, con sus intencionalidades y generar a su vez las acciones de cambio que a su juicio considere pertinente.

Principio de procesos. Son las operaciones o acciones que los protagonistas del sistema llevan a cabo para lograr la finalidad. Para el caso del aula se identifican las acciones que lleva a cabo el docente y que llevan a cabo los estudiantes; siendo las primeras en las cuales se centra el estilo de enseñanza. Ahora bien, teniendo en cuenta este principio, en el modelo de estilo de enseñanza se hace referencia a las acciones ejecutadas visiblemente en el aula por el docente con el fin de lograr el aprendizaje de los estudiantes. Estas acciones están relacionadas directamente con las metodologías y estrategias que el docente implementa en



cada una de sus intervenciones, estando más ligadas al quehacer didáctico que al pedagógico.

Principio de orden jerárquico. Implica la organización interna del sistema, respecto a los límites, las jerarquías y el poder. Claramente, el aula es un sistema jerárquico el cual se encuentra establecido de forma predeterminada por el sistema educativo. Como lo señala Vázquez y Martínez (1996), al docente se le otorga el poder vertical, el cual lleva implícita la autoridad para determinar las acciones a desarrollar en el aula y establecer inicialmente los límites interacción docente–estudiante. Igualmente, dentro del sistema de estudiantes se establecen relaciones de poder las cuales a su vez son influenciadas por la actuación del docente.

Principios de los elementos. Son las partes o componentes que operan y llevan a cabo las funciones necesarias para lograr la finalidad del sistema. Se retoma a Chevallard (1997) y su definición del sistema didáctico teniendo en cuenta que plantea las interrelaciones entre *el docente, el estudiante y el saber enseñado* como los componentes de este sistema; haciendo evidente la interacción entre los protagonistas (el estudiante y el docente) en relación directa con el objeto de conocimiento (el saber enseñado). Dentro de los elementos que componen el sistema tal como lo plantea Chevallard es necesario, para el caso de comprender el modelo explicativo del estilo de enseñanza aquí expuesto, reconocer el subsistema grupo conformado por el conjunto de estudiantes.

La interacción de estos elementos le da la particularidad al sistema, centrando el instrumento únicamente en describir los comportamientos que realiza el docente al interior del sistema.

En la Figura 2 se estructuran las dimensiones a partir de una pirámide de base triangular, que en su cúspide ubica al docente y en cada una de sus caras se representan las dimensiones del estilo de enseñanza.

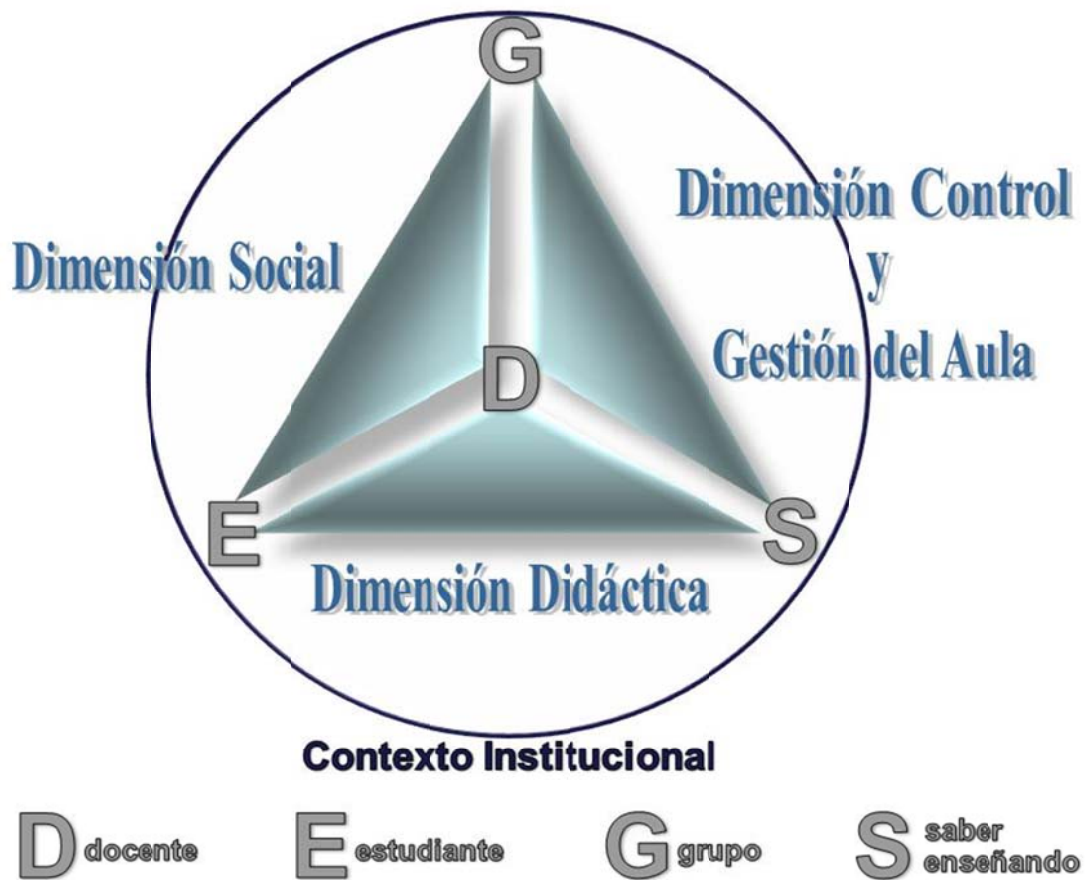


Figura 2. Modelo de Estilo de Enseñanza

Es así como se generan las siguientes interacciones: a) *docente-estudiante-grupo*, que dan cuenta de la dimensión *social*. b) *docente-grupo-saber enseñado*, componentes que en su interacción definen la dimensión *control y gestión del aula* y c) *docente-estudiante-saber enseñado*, que definen la dimensión *didáctica*.

Teniendo en cuenta que la definición del estilo se realiza para el contexto universitario se retoma a Zerpa quien describe el aula de clases universitaria como:

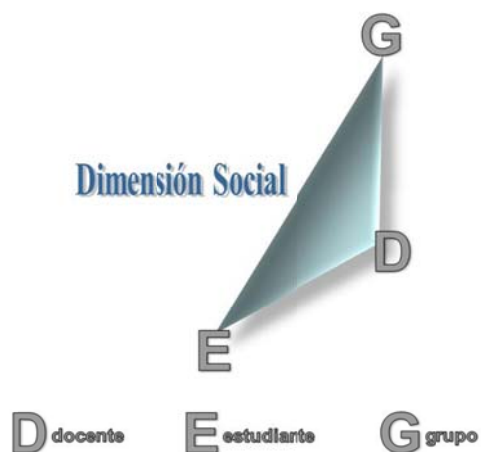
[...] entorno en el que las personas establecen diversas transacciones poniendo en escena lo que traen como sujetos pertenecientes a una comunidad o cultura particular, lo que adquieren y han adquirido como conocimiento en su experiencia académica y lo que, como sujetos, sencillamente han construido como parte de su subjetividad: personalidad,

motivaciones; pero también sus conflictos internos, carencias afectivas, deseos, expectativas, anhelos y más aun, su ética personal. (2007, p.3)

Esta descripción engloba lo que sucede en un aula de clases, que al igual que los principios sistémicos antes expuestos ilustran la complejidad relacional que se da en su interior, debido a que las interacciones entre los sujetos están mediadas por sus procesos internos y el contexto en un marco institucional.

A continuación se realiza una revisión de cada una de las dimensiones a la luz del modelo planteado

### Dimensión social



En esta dimensión se agrupan todos aquellos comportamientos que se dan en la interacción social entre el docente y el grupo o el docente y uno de los miembros del grupo. Claramente los estudiantes en los ejercicios cualitativos realizados (ver Anexo 1 y Anexo 3) hacen referencia a docentes cercanos o distantes, generando una categorización definida en términos del nivel de afectividad y cercanía emocional que logra desarrollar el docente con los estudiantes o con el grupo.

El estudio realizado por Covarrubias y Piña (2004) sobre las representaciones sociales de los estudiantes, en cuanto a la interacción con sus profesores y la influencia en la percepción de sus propio aprendizaje, señala, con relación a la interacción maestro alumno, que los estudiantes describen esta relación en términos de lejanía o cercanía. Los estudiantes hacen referencia a que la mayoría de los maestros tienden a ser lejanos; centrándose únicamente en lo concerniente a las actividades de clase y colocando desde el

inicio una barrera comunicacional pues el “usted” en la conversación hace sentir al estudiante que el trato es formal y distante. Adicionalmente, señalan que hay una serie de docentes que se centra únicamente en la clase iniciándola rápidamente lo que no permite que haya un acercamiento hacia el docente por parte de los estudiantes previo al inicio de la actividad pedagógica. Por otro lado, se menciona a los docentes cercanos, los cuales son percibidos por los estudiantes “no solo como el comisionado de la transmisión de conocimiento, sino además, como un concejero personal” (p.19), son así maestros que inspiran confianza en los estudiantes y se presentan como emocionalmente accesibles.

Por su parte Grasha (2002), en su teoría sobre estilos de enseñanza realiza un análisis en torno al tamaño y la distancia psicológica que perciben los estudiantes con el docente en el aula de clase. Utiliza para ello el Grasha-Ichihama Psychological Size and Distance Scale (GIPSDS), el cual es un test de dibujo proyectivo que usa el dibujo de círculos para representar las relaciones personales y una escala de autoreporte que permite identificar el estatus y los efectos de los hallazgos realizados por medio del dibujo.

Grasha plantea cómo las acciones del docente afectan el tamaño y la distancia psicológica con los estudiantes en la interacción docente-grupo y en la interacción individual docente-estudiante. Lo anterior permite ver los dos niveles de interacción que se desarrollan al interior del aula, los cuales son percibidos tanto por el docente como por el estudiante, como mutuamente influyentes pero claramente diferenciados.

Finalmente establece tres categorías referidas al aspecto social:

- Interacción docente-grupo: el docente promueve la discusión académica en la cual se comparten diversas ideas y puntos de vista
- Interacción individual docente-estudiante: el docente es accesible, respetuoso e interesado por los estudiantes
- Empatía docente-estudiante: hace referencia a la naturaleza y calidad de la interacción en el aula

Al retomar la idea del aula como sistema y las propuestas antes mencionadas, se identifican dos subsistemas claros en su interior: a) docente y b) estudiantes; este último a su vez es un sistema compuesto por la individualidad de cada uno de los estudiantes. Se establecen así

dos posibles tipos de interacción social al interior del aula en las cuales participa el docente como se aprecia en la Figura 4.

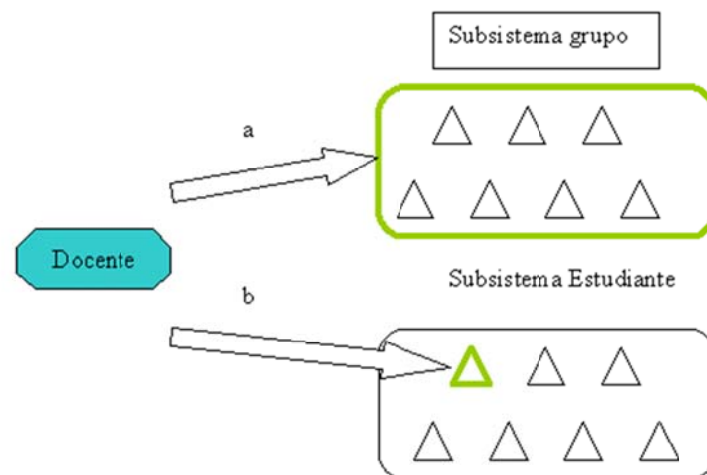


Figura 4. Interacciones en el aula en las que interviene el docente

Las interacciones que tiene el docente, ya sea con el grupo de estudiantes o con uno en particular, están regidas por los límites que ambos sistemas establecen en la relación. Los límites están compuestos por un conjunto de reglas que cada sistema define respecto a la cantidad de información que comparte con otro sistema; es decir, qué tanto intercambio permite. Así cada sistema establece límites distintos con cada uno de los sistemas que se relaciona, protegiendo su integridad. Los límites pueden ser clasificados en términos de la permeabilidad y de la claridad.

En cuanto a la permeabilidad esta hace referencia a la cantidad de información que permite los sistemas compartir en la interacción; es decir, al nivel de intimidad que guarda cada uno en la relación. A continuación se presentan las dos polaridades.

Rígidos: es poca la información que se comparte entre los sistemas, se establece una relación altamente instrumental dominada por la razón y la practicidad; orientada a la resolución de problemas reales, esenciales y concretos. Por ejemplo, la interacción se cierra a temas operativos que se comparten, a situaciones concretas de la clase.

Flexibles: Se comparte una gran cantidad de información entre los sistemas, se establece una relación expresiva entorno al mundo emocional y a las necesidades afectivas; prevalece una actitud empática frente a las dificultades y vivencias del otro, sobrepasando lo instrumental. Por ejemplo, compartir sueños, esperanzas, sentimientos que buscan a su vez una solución y un desahogo emocional.

La claridad por su parte, hace referencia a la medida en que los participantes de una relación conocen los límites establecidos explícita o implícitamente.

Finalmente, después de la revisión teórica y el proceso de recolección y procesamiento de información cualitativa y cuantitativa se definen dos subdimensiones para la dimensión *social*

Subdimensión *interacción docente-grupo*: Hace referencia al nivel de permeabilidad que el docente propone y permite en la relación con el grupo. Reúne las conductas tendientes a reconocer el conglomerado por sus particularidades y a partir de éstas, plantea interacciones.

Subdimensión *interacción docente-estudiante*: Está relacionada con el nivel de permeabilidad que el docente propone y permite en la relación con el estudiante como persona. Agrupa comportamientos relacionados con favorecer la interacción emocional y personal con el estudiante, más allá del contexto académico

## Dimensión control y gestión del aula



Esta dimensión se define a partir de dos aspectos: por un lado, de la interacción entre el docente y el grupo mediada por las reglas; y por otro, la estructura que propone el docente en la interacción entre el grupo y el saber enseñado. Frente a las interacciones y cómo éstas se constituyen a partir de la jerarquía en el aula, Vázquez y Martínez (1996) mencionan que el maestro

ión del

es quien representa la autoridad dada por la institucionalidad. En consecuencia, tiene el poder de iniciar, mantener y terminar las interacciones en el aula así como determinar su naturaleza. De esta manera, el docente representa el poder, la autoridad y la ley; determinando las reglas explícitas e implícitas en cuanto a la interacción.

En esta medida, el aula se sume como un sistema regulado por reglas entendidas como los “acuerdos relacionales que prescriben o limitan los comportamientos individuales en una amplia gama de áreas comportamentales, organizando su interacción en un sistema razonablemente estable” (Jackson citado por Blázquez, Fuentes & Costa, 2004).

Para la comprensión del modelo de estilo de enseñanza se retoma la clasificación realizada por Jackson además de la planteada por Roche y Arozarena, citados por Blázquez, Fuentes y Costa (2004), los cuales plantean que las reglas pueden ser de carácter explícito/implícito e impuestas/negociadas, tal como se definen a continuación:

Reglas explícitas: Son aquellas que se plantean de forma pública y directa desde el inicio de la existencia del sistema. Estas reglas bien pueden ser adoptadas del sistema superior, como las escritas en los reglamentos estudiantiles (número de fallas permitido) o ser reglas planteadas únicamente para este sistema en particular (hora de inicio de la clase).

Reglas implícitas: Son el conjunto de reglas que todos conocen pero las cuales no han sido expuestas explícitamente; muchas de ellas son tomadas de la cultura circundante o creadas a partir de la cotidianidad expresada en los rituales de relación. Por ejemplo, saludar al llegar a clase, solicitar turno para hablar, respetar al docente.

Reglas impuestas: Son creadas y aplicadas por el actor de mayor autoridad, que en el caso del aula es el docente. Éste las dicta y deben ser seguidas por los estudiantes sin reparo.

Reglas negociadas: Se crean de forma conjunta entre todos los participantes del sistema. En el caso del aula, el docente pone a consideración con los estudiantes las normas así como las consecuencias de la violación de las mismas.

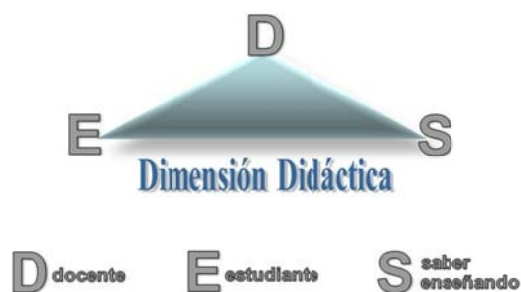
Para la dimensión *control y gestión del aula*, la interacción establecida entre el docente y el grupo mediada por las reglas de tipo explícito e implícito caracterizan la subdimensión

*control del comportamiento.* Subdimensión que se centra en la importancia de las reglas normativas por parte del docente, que son aquellas relacionadas con el control conductual.

Por su parte, la interacción del docente con el grupo, mediada por las reglas impuestas/negociadas, caracterizan la subdimensión *toma de decisiones.* Subdimensión que define el nivel en cual el docente comparte con los estudiantes la toma de decisiones sobre diferentes aspectos.

Ahora bien, la interacción entre el grupo y el saber enseñado, mediada por la estructura que propone el docente para favorecer el aprendizaje, define el poder asignado al docente en el aula; en este caso, frente a las actividades de enseñanza. Se hace entonces referencia al nivel en cual el docente explicita la estructura tanto de la sesión de clase, del curso completo, así como el grado de vigilancia y control que ejerce sobre el estudiante en relación con las actividades que debe desarrollar, según lo planteado por el docente.

## Dimensión didáctica



Aquello que caracteriza la dimensión didáctica es la dinámica establecida entre: el estudiante que aprende; el saber enseñado; y las acciones, estrategias y recursos que propone el docente para favorecer el proceso de aprendizaje.

Es una dimensión de carácter complejo, estructurada a partir de dos componentes: los elementos de la acción docente en el aula y los comportamientos de enseñanza según el estilo de aprendizaje. En el primer componente se asumen las acciones visibles durante el transcurso de la clase con relación a las estrategias, metodologías y recursos que plantea el docente. Para esta propuesta los elementos de la acción docente se definieron a partir de los procesos cualitativos desarrollados en la aplicación del inventario en su versión 1 y 2 (ver Anexos del 1 al 4).



## Elementos de la acción docente en el aula

**Expectativas y propósitos del docente:** Tanto las expectativas que tiene el docente como el propósito de las actividades dentro de la programación didáctica contestan a la pregunta de para qué enseña. Para Zabala “Las finalidades, los propósitos, los objetivos generales o las intenciones educativas, o como se quieran llamar, constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica” (2007, p. 20).

Para caracterizar el estilo de enseñanza, lo primordial son las expectativas y propósitos que se hacen explícitos para el estudiante a partir de afirmaciones, acciones o exigencias realizadas por el docente durante la clase.

**El método:** El tipo de estrategias, la naturaleza de las actividades, la forma en que el docente aclara las dudas de los estudiantes y utiliza los ejemplos son elementos que dan cuenta del cómo enseña y en consecuencia buscan responder a los objetivos y a los contenidos educativos.

**La evaluación:** Para Zabala la evaluación siempre incide en el aprendizaje convirtiéndose en pieza clave para determinar las características de una metodología particular; independientemente del sentido desde el que se aborde la evaluación, ya sea vista solo como control del aprendizaje o a partir de una concepción global de proceso de enseñanza-aprendizaje:

[...] la manera de valorar los trabajos, el tipo de retos y ayudas que se proponen, las manifestaciones de las expectativas depositadas, los comentarios a lo largo del proceso, las valoraciones informales sobre el trabajo que se realiza, la manera de disponer o de distribuir los grupos, etc., son factores estrechamente ligados a la concepción que se tienen de la evaluación y que tienen, aunque muchas veces de manera implícita, una fuerte carga educativa que la convierte en una de las variables metodológicas más determinantes (2007, p. 19).

Variable que para el propósito de definir el estilo de enseñanza del docente determina énfasis particulares en lo que el docente evalúa, así como el tipo de evaluaciones que propone a sus estudiantes.

Por otro lado, el segundo componente se define desde la propuesta estilística de Alonso, Gallego y Honey (1997), quienes plantean una propuesta de estilos de aprendizaje que pretende ser más detallada y basada en la acción propia de los sujetos, planteando entonces la definición de los estilos de aprendizaje como la interiorización que realiza el sujeto de una etapa determinada del ciclo de aprendizaje.

### **Características de los estilos de aprendizaje**

**Activo:** En este estilo se identifican personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias; de mente abierta, poco escépticos y entusiastas frente a tareas nuevas. Viven el aquí y ahora y les encantan las nuevas experiencias. Llenan sus días de actividad. Al descender la excitación frente a una actividad, comienzan a buscar otra. Se fortalecen frente a los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos.

**Reflexivo:** Las personas que presentan este tipo de estilo, gustan considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos y los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes. Consideran siempre todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observar y escuchar a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.

**Teórico:** Las personas identificadas con este estilo se adaptan e integran las observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas. Los problemas los enfocan de manera vertical, escalonada y por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas, a integrar los hechos en teorías coherentes y gustan analizar y sintetizar. En su sistema de pensamiento son profundos cuando se trata de establecer principios, teorías y modelos. Para estas personas, si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

**Pragmático:** En este estilo se identifican personas para las que predomina la aplicación práctica de las ideas. Buscan el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la oportunidad para experimentarlas. Actúan con rapidez y seguridad frente a aquellas ideas y proyectos que les atraen. Son impacientes frente a personas que teorizan. Se les facilita tomar decisiones o resolver problemas en el momento. Su filosofía es "siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno".

En la Tabla 11 se presentan los ítems que caracterizan la dimensión didáctica del docente a partir del cruce de los dos componentes.

Tabla 11. Componentes de la dimensión didáctica

	COMPORTAMIENTO DE ENSEÑANZA SEGÚN EL ESTILO DE APRENDIZAJE				
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	
<b>ELEMENTOS DE LA ACCIÓN DOCENTE EN EL AULA</b>	<b>Expectativa del docente</b>	aprendan de sus experiencia durante las actividades prácticas	presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase	evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas
	<b>Propósito de las actividades</b>	generen conocimiento desde la acción	realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas
	<b>Tipo de estrategias</b>	exploren su entorno sin limitaciones formales	recojan información para analizarla y establecer conclusiones	lean textos a profundidad relacionando los conceptos en esquemas (mapas conceptuales o mentales, cuadros comparativos, resúmenes analíticos...)	proponen las acciones a seguir a partir de situaciones del ejercicio profesional
	<b>Naturaleza de la actividad</b>	el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	el dialogo constante entre el docente y los estudiantes	el discurso del docente	la revisión de casos a través de guías de trabajo estructuradas
	<b>Forma de aclarar dudas</b>	proponiendo nuevas actividades que luego se retoman para la explicación	devolviendo nuevas preguntas en las que se apoya para dar la explicación	retomando la explicación teórica	Volviendo al problema y analizándolo paso por paso
	<b>Forma de ejemplificar</b>	las vivencias de los estudiantes	analogías y metáforas	planteamientos teóricos	anécdotas de su experiencia profesional
	<b>Énfasis de la evaluación</b>	la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras	la reflexión crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase	los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas
	<b>Tipo de evaluación</b>	preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido	escritos individuales donde se desarrolle y argumente un tópico a profundidad	preguntas y problemas cerrados y de contenido específico	análisis y resolución de estudios de caso

En tanto los diferentes elementos de la acción docente en el aula se ven matizados por los comportamientos de enseñanza definidos para cada estilo de aprendizaje se generan tendencias que dan cuenta del componente diferenciador de la dimensión *didáctica*, las cuales serán explicadas a continuación:

**Tendencia didáctica activa:** Hace referencia al nivel en el cual el docente prioriza la experiencia como estrategia didáctica. Caracteriza un docente que busca que el aprendizaje se genere desde la acción propia del estudiante. Promueve la exploración libre y el uso de las estrategias propias del estudiante. Valora la capacidad de los estudiantes de plantear propuestas y soluciones innovadoras

**Tendencia didáctica reflexiva:** esta tendencia hace referencia a los aspectos en los cuales el docente prioriza la reflexión como estrategia didáctica. Caracteriza a un docente que busca que el aprendizaje se genere a partir del análisis detallado y a profundidad de las situaciones o temáticas planteadas en la clase. Promueve la búsqueda de información y el diálogo constante con los estudiantes. Valora la reflexión crítica y la capacidad de argumentar del estudiante.

**Tendencia didáctica teórica:** Hace referencia al nivel en que el docente prioriza el estudio de teorías lógicas y complejas como estrategia didáctica. Caracteriza a un docente que busca que el aprendizaje se genere a partir de la revisión y análisis de modelos teóricos. Promueve la lectura analítica, la relación de conceptos a partir de herramientas de síntesis. Valora los conocimientos adquiridos por los estudiantes y su capacidad de relacionarlos entre sí.

**Tendencia didáctica pragmática:** Hace referencia al nivel en que el docente prioriza el modelamiento como estrategia didáctica. Caracteriza a un docente que busca que el aprendizaje se genere a partir de la acción estructurada y guiada por el docente. Promueve el análisis de casos, analizando paso por paso los procedimientos adecuados. Valora el desempeño de los estudiantes en la ejecución de procedimientos que den solución a situaciones prácticas.

## ***Inventario de Estilos de Enseñanza, versión 3 (IEE v3)***

### **Características del inventario**

Para el diseño del inventario se toma en cuenta la revisión teórica, el análisis psicométrico y el análisis cualitativo producto del diseño y aplicación de las versiones 1 y 2 del IEE (ver Anexos del 1 al 4). En la Tabla 12 se resumen las dimensiones de la propuesta.

Tabla 12. Dimensiones del estilo de enseñanza

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUBDIMENSIONES</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>
Social	Interacción docente-estudiante	Nivel de involucramiento emocional en la interacción con el estudiante
	Interacción docente-grupo	Nivel de involucramiento emocional en la interacción con el grupo
Control y Gestión del Aula	Estructuración de la enseñanza	Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula
	Control comportamiento	Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase
	Toma de decisiones	Nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>TENDENCIA</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>
Didáctica	Didáctica activa	Nivel en que el docente prioriza la experiencia como estrategia didáctica
	Didáctica reflexiva	Nivel en que el docente prioriza la reflexión como estrategia didáctica
	Didáctica teórica	Nivel en que el docente prioriza el estudio de teorías lógicas y complejas como estrategia didáctica
	Didáctica pragmática	Nivel en que el docente prioriza el modelamiento como estrategia didáctica

El IEE v3 (Anexo 5) cuenta con 41 ítems, distribuidos a través de las cuatro dimensiones propuestas como lo muestra la Tabla 13.

Tabla 13. Distribución ítems IEE v3

<b>Dimensiones</b>	<b>Cantidad de ítems</b>	<b>Numero de los ítems</b>
Didáctica	8 ÍTEMS	(1 a 8)
Social	11 ÍTEMS	(9 a 19)
Control	22 ÍTEMS	(20 a 41)

El inventario está organizado en dos partes. La primera parte está compuesta por la dimensión *didáctica* en la cual se le solicita al estudiante jerarquizar para cada ítem 4 conductas que el docente evidencia en el aula según la frecuencia con que estas ocurren. Se debe asignar el número 1 a la conducta de mayor frecuencia y el número 4 la de menor frecuencia o que nunca realiza. A continuación se expone uno de los ítems a modo de ejemplo.

2. El docente promueve ...	
la socialización del trabajo entre equipos	4
el intercambio de opiniones entre todos los estudiantes de la clase	1
el trabajo individual	2
el trabajo en pequeños grupos	3

La segunda parte que incluye los ítems del 9 al 41 se encuentra organizado en una escala tipo Likert de cuatro opciones en la que se solicita al estudiante marcar con una X su nivel de acuerdo a partir de la siguiente escala: 1] total acuerdo; 2] moderado acuerdo; 3] moderado desacuerdo; 4] total desacuerdo. El siguiente es un ejemplo de la estructura.

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
9	Actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	TA	MA	MD	TD

## Muestra

El inventario es diligenciado por estudiantes pertenecientes a la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional de diversos semestres y espacios académicos. La información de los docentes fue codificada con el fin de realizar un análisis más objetivo de los resultados, teniendo en cuenta que las investigadoras son compañeras de trabajo de los docentes que hacen parte de la muestra. A continuación se presenta la Tabla 14 en la cual se resume la muestra con que se trabajó.

Tabla 14. Muestra de docentes y espacios académicos seleccionados para la aplicación del IEE v3

CÓDIGO DOCENTE	CÓDIGO ESPACIO ACADÉMICO	NOMBRE DEL ESPACIO ACADÉMICO	No. DE IEE APLICADOS
1	1	Educación para el movimiento y la expresión deportiva	21
	5	Neurodesarrollo, integración y alteraciones sensoriales y motoras	20
	1	Educación para el movimiento y la expresión deportiva	10

<b>CÓDIGO DOCENTE</b>	<b>CÓDIGO ESPACIO ACADÉMICO</b>	<b>NOMBRE DEL ESPACIO ACADÉMICO</b>	<b>No. DE IEE APLICADOS</b>
2	15	Comunicación, lenguaje y excepcionalidad	17
3	2	Epistemología y pedagogía	17
4	3	Evaluación y tendencias en la educación especial I	14
5	3	Evaluación y tendencias en la educación especial I	36
6	2	Epistemología y pedagogía	31
7	4	Epistemología de la investigación y praxis I	23
8	6	Teorías y estilos de los aprendizajes	24
9	7	Sensibilización y expresión artística	20
10	8	Dimensión cognitiva y educación	13
11	9	Tifloeducación	14
12	10	Fundamentos y didácticas de las matemáticas	29
13	11	Valoración y evaluación	27
14	12	Expresión, cuerpo y movimiento	27
15	13	Enfoque y teorías del autismo	15
	14	Praxis II autismo	11
16	10	Fundamentos y didácticas de las matemáticas	15
17	17	Fundamentos y didáctica para la enseñanza de la lengua propia	28
18	18	Comportamiento individual y social e interacción societal	19
19	19	Praxis III talentos	8
	26	Expresión artística y excepcionalidad	24
20	20	Demografía y poblaciones especiales	26
21	21	Funcionamiento intelectual e inteligencia emocional	13
	23	Profesionalismo, ética, comunidad y convivencia	20
22	22	Comunicación y socialización en PCTE	13
23	24	Pensamiento creativo y resolución de problemas	27
24	25	Proyecto pedagógico investigativo II	9
24	25		571

En cuanto a las características la muestra frente a los criterios de selección se encuentra lo siguiente: en relación a los docentes, 14 son mujeres y 10 son hombres; 13 son licenciados y 11 no son licenciados. En relación a los espacios académicos, se conto con 12 espacios del ciclo de fundamentación y 13 del ciclo de profundización; 13 de ellos son de naturaleza teórica y 12 de naturaleza práctica.



## Características del análisis

Para la v3 del IEE se realiza una versión del instrumento para ser diligenciado por el docente (ver Anexo 6). El instrumento tiene el mismo número de ítems así como el contenido, diferenciándose únicamente por cambios en la redacción de los mismos. De los 24 docentes de la muestra total solo 17 de ellos diligencian este inventario.

Para los ítems 27, 29 y 41 fue invertida la escala en el análisis pues estaban enunciados en negativo en relación con el resto de ítems.

Para el cálculo de la confiabilidad del instrumento, entendida ésta en términos de su consistencia interna, se utiliza el coeficiente de Alfa de Cronbach del inventario completo y de cada una de las dimensiones que lo constituyen. La Tabla 15 que se encuentra a continuación presenta los coeficientes de fiabilidad.

Tabla 15. Fiabilidad IEE v3

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
Social	Interacción docente-estudiante	0,88
	Interacción docente-grupo	0,76
Control	Estructuración de la enseñanza	0,75
	Control comportamiento	0,57
	Toma de decisiones	0,64
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>TENDENCIA</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
Didáctica	Didáctica activa	0,61
	Didáctica reflexiva	0,34
	Didáctica teórica	0,60
	Didáctica pragmática	0,33

A continuación se presenta el análisis detallado de cada dimensión a partir de los coeficientes de fiabilidad.

### Dimensión social

La dimensión incluye 11. En el Anexo 7 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta dimensión.

Los resultados muestran que la dimensión en su totalidad mantiene niveles altos de fiabilidad, lo que era de esperarse de acuerdo a los resultados del IEE v2.1 (ver Anexo 3),

en el cual se realizaron las últimas modificaciones a esta dimensión. Se evidencia que es mayor el nivel de fiabilidad de la dimensión que al realizar el análisis por subdimensiones, lo cual se da en parte por el número total de ítems.

Subdimensión interacción docente-estudiante. La subdimensión incluye seis ítems y obtiene un alfa total de 0.88. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems<sup>9</sup>. En el Anexo 8 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta subdimensión.

Se observa que la subdimensión es estable, no presenta ítems negativos o por debajo de los niveles de validez definidos. El ítem 12 (*manifiesta interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico*) es el más representativo de la subdimensión y el ítem 9 (*actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes*) aquel que más bajo correlaciona.

Subdimensión interacción docente-grupo. La subdimensión incluye cinco ítems y obtiene un alfa total de 0.76. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems. En el Anexo 9 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta subdimensión.

Los resultados muestran que la subdimensión se mantiene estable en relación al IEE v2.1 (ver Anexo 3). No hay ítems que correlacionen negativamente o por debajo de los niveles de validez definidos. El ítem 9 (*se preocupa por el progreso individual de los estudiantes*) es el más representativo de la subdimensión y el ítem 6 (*genera un espacio de socialización antes de iniciar la clase*) aquel que más bajo correlaciona.

### **Dimensión control y gestión del aula**

La dimensión incluye 22 ítems. En el Anexo 10 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta dimensión.

---

<sup>9</sup> Tradicionalmente se aceptan valores superiores a 0.7.

Los resultados muestran que a pesar de invertir para el análisis los ítems 29 (*permite el ingreso de los estudiantes después de la hora acordada*) y 41 (*al realizar trabajos en grupo el docente decide la conformación de los mismos*); estos correlacionan de forma negativa con la dimensión. Por su parte los ítems 33 (*establece cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón*) y 34 (*recuerda constantemente las normas de la clase*) correlacionan por debajo de los niveles establecidos (0,30). Las particularidades mencionadas serán analizadas detalladamente más adelante al analizar los datos de cada subdimensión.

Subdimensión estructuración de la enseñanza. La subdimensión incluye siete ítems y obtiene un alfa total de 0.75. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems. En el Anexo 11 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta subdimensión.

Los resultados muestran que la subdimensión se mantiene estable en reacción al IEE v2.1 (ver Anexo 3). No presenta ítems que correlacionen negativamente o por debajo de los niveles de validez definidos. El ítem 23 (*desarrolla la clase siguiendo una estructura clara*) es el más representativo de la subdimensión.

Subdimensión control del comportamiento. La subdimensión incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.57. Este valor se considera que está por debajo de lo aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems. En el Anexo 12 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta subdimensión.

Los resultados muestran que los ítems 27 (*le es indiferente si un estudiante llega tarde a clase*), 29 (*permite el ingreso de los estudiantes después de la hora acordada*), 31 (*es puntual para comenzar la clase*) y 33 (*establece cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón*) tiene niveles de correlación por debajo de los niveles de confiabilidad definidos.

Con respecto a los ítems 31 y 33, se decide dejarlos en la subdimensión ya que la eliminación de los mismos no influye significativamente en la fiabilidad de la

subdimensión. Por otra parte, se decide eliminar el ítem 29 tanto en el análisis descriptivo como en futuras aplicaciones, debido a que este correlaciona negativamente (-0,07) en el análisis de fiabilidad de la dimensión completa, adicionalmente se considera que su contenido es similar al ítem 27 el cual correlaciona positivamente en el análisis de la dimensión completa. Finalmente la subdimensión arroja un alfa de 0,56.

Subdimensión toma de decisiones. La subdimensión incluye siete ítems y obtiene un alfa total de 0.64. Este valor se considera por aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems. En el Anexo 13 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas; correspondiente a los ítems de esta subdimensión.

Los resultados muestran que la subdimensión se mantiene estable en relación al IEE v2.1 (ver Anexo 3). Sin embargo, el ítem 41 (*escucha y toma en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla*) a pesar de ser invertido no logra correlacionar positivamente; esto ocurre tanto en el análisis de la dimensión completa como en la subdimensión. Se opta por eliminar el ítem, tanto en el análisis descriptivo como en futuras aplicaciones, lo que aumenta el alfa de la subdimensión a 0,75.

### **Dimensión didáctica**

A continuación se da cuenta del análisis de fiabilidad realizado en cada tendencia.

Tendencia didáctica activa. La tendencia incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.61. Este valor se considera aceptable aunque moderado en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems. En el Anexo 14 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta tendencia.

Se observa que la tendencia logra subir su nivel de fiabilidad con respecto al obtenido en el IEE v2.2, de 0,54 a 0,61, (ver Anexo 4). Aun así los ítems 5 (*el docente aclara las dudas de los estudiantes...proponiendo nuevas actividades que luego se retoman para la explicación*), 6 (*cuando el docente ejemplifica se apoya en...las vivencias de los estudiantes*) y 8 (*el docente evalúa a través de...preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido*)

arrojan una correlación por debajo de los niveles de validez definidos. El ítem 7 (*en las evaluaciones el docente enfatiza en...la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras*) es el más representativo de la tendencia.

Tendencia didáctica reflexiva. La tendencia incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.33. Este valor se considera por debajo de lo aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems. En el Anexo 15 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta tendencia.

Se observa que la tendencia logra subir su nivel de fiabilidad con respecto al obtenido en el IEE v2.2 pasando de -0,50 a 0,33 (ver Anexo 4). El ítem 5 (*el docente aclara las dudas de los estudiantes...devolviendo nuevas preguntas en las que se apoya para dar la explicación*) arroja una correlación negativa con respecto a los demás ítems de la tendencia.

Los ítems 2 (*el tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas*) y 7 (*en las evaluaciones el docente enfatiza en...la reflexión crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase*) son los más representativos de la tendencia.

No se realizan cambios en esta tendencia para el análisis descriptivo pero es necesario realizar modificaciones para una próxima aplicación.

Tendencia didáctica teórica. La tendencia incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.60. Este valor se considera ligeramente por debajo de lo aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems. En el Anexo 16 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas; correspondiente a los ítems de esta tendencia.

Se observa que la tendencia disminuye su nivel de fiabilidad con respecto al obtenido en el IEE v2.2 de 0,69 a 0,60, (ver Anexo 4). Los ítems 1 (*el docente espera que los estudiantes...evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase*), 3 (*el docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...lean textos a profundidad relacionando los conceptos en esquemas*), 6 (*cuando el docente ejemplifica se apoya en...planteamientos teóricos*) y 8 (*el docente evalúa a través de.....preguntas y*

*problemas cerrados y de contenido específico*) arrojan una correlación por debajo de los niveles de validez definidos. El ítem 5 (*el docente aclara las dudas de los estudiantes...retomando la explicación teórica*) es el más representativo de la tendencia.

No se realizan cambios en esta tendencia para el análisis descriptivo, mas se hace necesario llevar a cabo modificaciones para próximas aplicaciones.

Tendencia didáctica pragmática. La tendencia incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.33. Este valor se considera por debajo de lo aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems. En el Anexo 17 puede verse la tabla de correlaciones ítem-total corregidas, correspondiente a los ítems de esta tendencia

Se observa que la tendencia aumenta su nivel de fiabilidad con respecto al obtenido en el IEE v2.2 pasando de 0,08 a 0,33 (ver Anexo 4). Aun así presenta un nivel bajo de fiabilidad, pues todos los ítems arrojan una correlación por debajo de los niveles de validez definidos. El ítem 7 (*en las evaluaciones el docente enfatiza en...el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas*) es el más representativo de la subdimensión.

No se realizan cambios en esta tendencia para el análisis descriptivo, pero es necesario realizarlos para una posterior aplicación.

### **Análisis factorial**

El análisis factorial se corre para la identificación de relaciones subyacentes entre los ítems. Al examinar los ítems de una dimensión un resultado muy deseable es la identificación de un único factor, Esto indicaría una única dimensión sin subdimensiones componenciales así como una alta consistencia interna en la dimensión. Por lo contrario la identificación de varias subdimensiones de esta dimensión podría estar indicando escasa consistencia interna, o bien una estructura compleja en la dimensión.

### **Dimensión social**

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 11 ítems indican la pertinencia de considerar un solo factor (por el criterio del autovalor mayor que 1) el cual explica el 52,08% de la varianza. Esto muestra que existe una consistencia interna en la dimensión.

Pese a que la dimensión se plantea con dos subdimensiones el análisis no arroja componentes diferenciados. Sin embargo se considera importante la diferenciación teórica que se hace al formular las dos subdimensiones.

### **Dimensión control y gestión del aula**

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 20 ítems sobrevivientes del proceso anterior indican la pertinencia de considerar seis factores (por el criterio del autovalor mayor que 1) claramente diferenciados. El primero explicando el 24,21%, el segundo 10,00%, el tercero 6,84%, el cuarto 6,60%, el quinto 5,60% y el sexto el 5,71% de la varianza, para un total de 58,30%. En la Tabla 16 se describe la conformación de los mismos.

Tabla 16. Análisis factorial final de la dimensión control y gestión del aula. IEE v3

<b>FACTOR</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Factor 1	35 Es flexible con las actividades propuestas en el programa	Se agrupan los ítems de la subdimensión <i>toma de decisiones</i> menos el ítem 37.
	36 Prefiere llegar a acuerdos que imponer decisiones	
	38 Frente a situaciones imprevistas, el docente acuerda con los estudiantes las acciones a seguir	
	39 Adapta las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	
	40 Escucha y toma en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	
Factor 2	22 Revisa y devuelve corregidos los trabajos escritos con instrucciones para mejorarlos	El factor lo componen cuatro ítems de la subdimensión <i>estructuración de la enseñanza</i> que hacen referencia a las acciones de seguimiento del docente frente a las actividades propuestas
	24 Retroalimenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	
	25 Verifica que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	
	26 Realiza las evaluaciones planteadas en el programa	

Factor 3	20 Introduce la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	El factor lo componen los tres ítems faltantes de la subdimensión <i>estructuración de la enseñanza</i> que no se agruparon en el factor 2 y hacen referencia a las acciones de organización de las actividades de aprendizaje
	21 Lleva a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	
	23 Desarrolla la clase siguiendo una estructura clara	
Factor 4	28 Es estricto con las fechas de entrega de trabajos	El factor lo componen cuatro ítems de la subdimensión <i>control del comportamiento</i> y el ítem 37 que pertenece a la subdimensión <i>toma de decisiones</i> . Se puede ver como este ítem se integra adecuadamente pues las normas y la forma en que estas se plantean están relacionadas con el control del comportamiento.
	30 Está pendiente de la asistencia de los estudiantes a clase	
	31 Es puntual para comenzar la clase	
	32 Exige de sus estudiantes un "comportamiento adecuado durante la clase"	
Factor 5	37 En consenso con los estudiantes se plantean las normas de la clase (hora de ingreso, comer, uso del celular)	Estos dos ítems que hacen parte de la subdimensión <i>control del comportamiento</i> se han caracterizado a lo largo del proceso por presentar problemas en diversos análisis. Adicionalmente no se consideran pertinentes para el contexto universitario, por que se sugiere eliminarlos
	33 Establece cual debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón	
	34 Recuerda constantemente las normas de la clase	
Factor 6	27 Le es indiferente si un estudiante llega tarde	Este ítem hace parte de la subdimensión <i>control del comportamiento</i> , aunque no es el único ítem que hace referencia a la puntualidad no logra agruparse con los ítems de la misma subdimensión.

Se observa que no se logran agrupar únicamente tres factores, lo que se esperaría en correspondencia con las tres subdimensiones planteadas, el análisis factorial arroja seis factores de los cuales los cuatro primeros parecen dar cuenta de la estructura de la dimensión.

El primer factor está compuesto por casi todos los ítems de la subdimensión *toma de decisiones* el cual parece definir principalmente la dimensión.

En cuanto a la subdimensión *estructuración de la enseñanza*, esta se agrupa en su totalidad en el factor 2 y 3, sugiriendo con esta separación dos elementos constitutivos de esta subdimensión en términos de las acciones de seguimiento y la organización de las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, se observan dificultades en la subdimensión *control del comportamiento* que se distribuye en los 3 factores restantes. El factor cuatro agrupa la mitad de los ítems de esta



subdimensión; el factor cinco agrupa ítems que parecen no tener relevancia en el contexto educativo universitario y el último factor lo compone un solo ítem, planteando revisar la pertinencia de mantenerlo dentro de esta subdimensión.

### **Dimensión didáctica**

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 32 ítems, indican la pertinencia de considerar 16 factores (por el criterio del autovalor mayor que 1) claramente diferenciados. Explicando el factor 1 el 7,39% y el factor 16 el 4,26% de la varianza, para un total de 79,32%. En la Tabla 17 se describe la conformación de los factores.

Tabla 17. Análisis factorial final de la dimensión didáctica. IEE v3

<b>FACTOR</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Factor 1	2A El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes... generen conocimiento desde la acción	Este factor agrupa ítems que se relacionan con el tipo de actividades que propone el docente y las estrategias que utiliza con mayor frecuencia. Los ítems (2A) y (2T) hacen referencia al tipo de actividades. El ítem (2A) que corresponde a la tendencia <i>didáctica activa</i> , correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (2T) de la tendencia <i>didáctica teórica</i> que muestra una correlación positiva. Los ítems (3 <sup>a</sup> ) y (3T) por su parte, hacen referencia a las estrategias. El ítem (3A) que corresponde a la tendencia <i>didáctica activa</i> , correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (3T) de la tendencia <i>didáctica teórica</i> que muestra una correlación positiva. El ítem 4A, al igual que todos los ítems de la tendencia <i>didáctica activa</i> , correlaciona negativamente frente a los ítems de la tendencia <i>didáctica teórica</i> . El comportamiento anterior, es un resultado esperado y coherente con la teoría. Se debe revisar la posibilidad de fusionar en esta dimensión los enunciados 2 ( <i>el tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...</i> ), 3 ( <i>el docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...</i> ) y 4 ( <i>durante la clase predomina...</i> ), ya que podrían estar caracterizando el mismo comportamiento del docente
	2T El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes... integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	
	3A El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes... exploren su entorno sin limitaciones formales	
	3T El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes... lean textos a profundidad relacionando los conceptos en esquemas (mapas conceptuales o mentales, cuadros comparativos, resúmenes analíticos...)	
Factor 2	4A Durante la clase predomina... el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	Los ítems que agrupa este factor muestran una correlación negativa. Ambos corresponden a la
	4T Durante la clase predomina... el discurso del docente	

	5T El docente aclara las dudas de los estudiantes... retomando la explicación teórica	tendencia <i>didáctica teórica</i> .
Factor 3	1A El docente espera que los estudiantes... aprendan de sus experiencias durante las actividades prácticas 1T El docente espera que los estudiantes... evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	Este factor agrupa dos de los cuatro ítems que hacen referencia a lo que el docente espera de sus estudiantes. El ítem (1A) que corresponde a la tendencia <i>didáctica activa</i> , correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (1T) de la tendencia <i>didáctica teórica</i> que muestra una correlación positiva.
Factor 4	7T En las evaluaciones el docente enfatiza en... los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	Este ítem de la tendencia <i>didáctica teórica</i> además de mostrar una correlación negativa no logra agruparse con ningún otro ítem.
Factor 5	8R El docente evalúa a través de... escritos individuales donde se desarrolle y argumente un tópico a profundidad	Este ítem de la tendencia <i>didáctica reflexiva</i> además de mostrar una correlación negativa no logra agruparse con ningún otro ítem.
Factor 6	6A Cuando el docente ejemplifica se apoya en... las vivencias de los estudiantes 6T Cuando el docente ejemplifica se apoya en... planteamientos teóricos 8T El docente evalúa a través de... preguntas y problemas cerrados y de contenido específico	Los dos primeros ítems que agrupa este factor hacen referencia a la forma en que el docente usa los ejemplos en la clase. El ítem (6T) que corresponde a la tendencia <i>didáctica teórica</i> , correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (6A) de la tendencia <i>didáctica activa</i> que muestra una correlación positiva. El ítem (8T), a pesar de pertenecer a la misma subdimensión del (6T) no tiene relación clara con los demás ítems.
Factor 7	2R El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes... realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas 2P El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes... mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	Este factor agrupa dos de los cuatro ítems que hacen referencia al tipo de actividades que propone el docente. El ítem (2R) que corresponde a la tendencia <i>didáctica reflexiva</i> , correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (2P) de la tendencia <i>didáctica pragmática</i> que muestra una correlación positiva.
Factor 8	1R El docente espera que los estudiantes... presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase 1P El docente espera que los estudiantes... den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas	Este factor agrupa dos de los cuatro ítems que hacen referencia a lo que el docente espera de sus estudiantes. Los otros dos ítems que completan la agrupación se organizaron en el factor 3. El ítem (1R) que corresponde a la tendencia <i>didáctica reflexiva</i> , correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (1P) de la tendencia <i>didáctica pragmática</i> que muestra una correlación positiva.
Factor 9	5R El docente aclara las dudas de los estudiantes... devolviendo nuevas preguntas en las que se apoya para dar la explicación 5P El docente aclara las dudas de los estudiantes... volviendo al problema y analizándolo paso por paso	Este factor agrupa dos de los cuatro ítems que hacen referencia a la forma en que el docente aclara las dudas de los estudiantes. El ítem (5R) que corresponde a la tendencia <i>didáctica reflexiva</i> , correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (5P) de la tendencia <i>didáctica pragmática</i> que muestra una correlación positiva.

Factor 10	<p>4R Durante la clase predomina... el diálogo constante entre el docente y los estudiantes</p> <hr/> <p>4P Durante la clase predomina... la revisión de casos a través de guías de trabajo estructuradas</p>	<p>Este factor agrupa dos de los cuatro ítems que hacen referencia a la acción del docente que predomina en la clase. El ítem (4P) que corresponde a la tendencia <i>didáctica pragmática</i>, correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (4R) de la tendencia <i>didáctica reflexiva</i> que muestra una correlación positiva.</p>
Factor 11	<p>5A El docente aclara las dudas de los estudiantes... proponiendo nuevas actividades que luego se retoman para la explicación</p> <hr/> <p>7A En las evaluaciones el docente enfatiza en... la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras</p>	<p>Los ítems que agrupa este factor muestran una correlación negativa. Ambos corresponden a la tendencia <i>didáctica activa</i>.</p>
Factor 12	<p>8A El docente evalúa a través de... preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido</p> <hr/> <p>8P El docente evalúa a través de... análisis y resolución de estudios de caso</p>	<p>Este factor agrupa dos de los cuatro ítems que hacen referencia a la forma en que el docente evalúa. El ítem (8P) corresponde a la tendencia <i>didáctica pragmática</i> y correlaciona negativamente. El ítem (8A) de la tendencia <i>didáctica activa</i> por su parte, muestra una correlación positiva. Para la propuesta teórica los comportamientos que reflejan estos ítems no deberían oponerse. La revisión de estos ítems podría favorecer las cualidades psicométricas de esta dimensión.</p>
Factor 13	<p>3R El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes... recojan información para analizarla y establecer conclusiones</p> <hr/> <p>3P El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes... proponen las acciones a seguir partir de situaciones del ejercicio profesional</p>	<p>Este factor agrupa dos de los cuatro ítems que hacen referencia a las estrategias que usa con mayor frecuencia el docente. El ítem (3P) que corresponde a la tendencia <i>didáctica pragmática</i>, correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (3R) de la tendencia <i>didáctica reflexiva</i> que muestra una correlación positiva.</p>
Factor 14	<p>6R Cuando el docente ejemplifica se apoya en... analogías y metáforas</p>	<p>Este ítem de la tendencia <i>didáctica reflexiva</i>, no logra agruparse con ningún otro ítem</p>
Factor 15	<p>6P Cuando el docente ejemplifica se apoya en... anécdotas de su experiencia profesional</p>	<p>Este ítem de la tendencia <i>didáctica pragmática</i>, no logra agruparse con ningún otro ítem</p>
Factor 16	<p>7R En las evaluaciones el docente enfatiza en... la reflexión crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase</p> <hr/> <p>7P En las evaluaciones el docente enfatiza en... el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas</p>	<p>Este factor agrupa dos de los cuatro ítems que hacen referencia al énfasis que realiza el docente al evaluar. El ítem (7P) que corresponde a la tendencia <i>didáctica pragmática</i>, correlaciona negativamente en clara oposición al ítem (7R) de la tendencia <i>didáctica reflexiva</i> que muestra una correlación positiva.</p>

Finalmente se concluye que los factores se organizan principalmente bajo la lógica dada por la oposición teórica entre las tendencias *didáctica activa* y *didáctica teórica* así como la

que se presenta entre la tendencia *didáctica reflexiva* y *didáctica pragmática*, en concordancia con la propuesta teórica y los resultados de Martínez (2009).

Los resultados muestran que cinco factores (7, 8, 9, 10 y 16) se organizan agrupando ítems con una relación inversa entre las tendencias *didáctica reflexiva* y *la didáctica pragmática*. Por otro lado, 3 factores (1, 3 y 6) muestran relación inversa entre las tendencias *didáctica teórica* y *la didáctica activa*.

Los factores 2 y 11 muestran la agrupación de parejas de ítems que corresponden a tendencias iguales (*didáctica teórica* y *didáctica activa* correspondientemente), lo que plantea la revisión de estos ítems buscando clarificar la diferencia entre los comportamientos que definen.

Igualmente se plantea la revisión de las siguientes situaciones: 1] la posibilidad de fusionar los enunciados 2 (*el tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...*), 3 (*el docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...*) y 4 (*durante la clase predomina...*), ya que podrían estar caracterizando el mismo comportamiento del docente de acuerdo a la agrupación resultante del factor 1; 2] los ítems 8A (*el docente evalúa a través de... preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido*) y 8P (*el docente evalúa a través de... análisis y resolución de estudios de caso*) pues para la propuesta teórica los comportamientos que reflejan estos ítems no deberían oponerse y 3] los ítems que no se agrupan.

Lo anterior podría favorecer las cualidades psicométricas de esta dimensión.

Finalmente se realiza una correlación bivariada con el fin de verificar si la estructura planteada en el instrumento corresponde al modelo teórico propuesto y a los supuestos que a este subyacen.

Los resultados muestran que todas las tendencias correlacionan negativamente unas con otras. Lo anterior tiene relación con la propuesta teórica planteada por Kolb y sobre la cual Alonso, Gallego y Honey generan su propuesta de estilos de aprendizaje. Y es a partir de la caracterización que realizan estos autores que se definen para el modelo los comportamientos de enseñanza según el estilo de aprendizaje.

Y así como las tendencias son definidas como polaridades de la siguiente manera:

- tendencia *didáctica activa* / tendencia *didáctica teórica*
- tendencia *didáctica reflexiva* / tendencia *didáctica pragmática*

Igualmente se resalta que la dimensión *didáctica* planteada en el instrumento genera una visión conjunta de las tendencias didácticas preferidas por el docente; partiendo de la premisa que estas las hace uso de todas en algún momento de la clase.

A continuación se muestra la Tabla 18 con los resultados arrojados por la correlación bivariada.

Tabla 18. Correlaciones bivariadas dimensión didáctica

		Tendencia D. Activa	Tendencia D. Reflexiva	Tendencia D. Teórica	Tendencia D. Pragmática
Tendencia D. Activa	Correlación de Pearson	1	-,361(**)	-,702(**)	-,046
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,293
	N	533	533	533	533
Tendencia D. Reflexiva	Correlación de Pearson	-,361(**)	1	-,036	-,476(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,407	,000
	N	533	533	533	533
Tendencia D. Teórica	Correlación de Pearson	-,702(**)	-,036	1	-,347(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,407		,000
	N	533	533	533	533
Tendencia D. Pragmática	Correlación de Pearson	-,046	-,476(**)	-,347(**)	1
	Sig. (bilateral)	,293	,000	,000	
	N	533	533	533	533

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La diada tendencia *didáctica activa* y la *didáctica teórica* tiene una correlación negativa significativa (-0.702), siendo la más alta presentada. Este resultado está en concordancia con el modelo planteado que ubica estas dos tendencias como polaridades contrarias.

Por su parte la diada tendencia *didáctica pragmática* y *didáctica reflexiva* muestra de la misma manera una correlación negativa significativa (-0.347). Este resultado concuerda con el supuesto del modelo propuesto en el cual se esboza que las tendencias mencionadas son opuestas.

Finalmente es posible afirmar, a partir de los datos arrojados por la correlación bivariada, que la estructura de la dimensión corresponde al modelo teórico planteado.

### ***Análisis descriptivo de los resultados de la muestra***

En este apartado se realiza el análisis de cada una de las subdimensiones y tendencias con la totalidad de los datos recogidos. Para realizar el análisis de los resultados se optó por igualar los puntajes de las diferentes subdimensiones a una escala del 1 al 10 siendo 10 el valor más alto. En el Anexo. 18 se puede ver la tabla con todas las medias estadísticas y desviaciones estándar obtenidas por cada docente y espacio académico.

### **Análisis específico de los docentes**

El análisis descriptivo de la muestra se realiza con base en cuartiles ya que la puntuación directa no es interpretable por sí sola. Es necesario hacer la interpretación en relación a los puntajes obtenidos por la totalidad de sujetos que hacen parte del grupo. Se establecen así los cuartiles de forma que cada puntuación directa obtenida en una determinada subdimensión o tendencia tiene una posición en relación con la distribución de frecuencia de los puntajes obtenidos por los sujetos del grupo. Los cuartiles se clasifican en: bajo, medio bajo, medio alto y alto. La tabla con los cuartiles definidos para cada subdimensión o tendencia se encuentra en el Anexo 19

Para facilitar la lectura de las figuras que resumen los datos, se optó por generar una codificación de las subdimensiones y tendencias las cuales es necesario tener en cuenta para su interpretación (ver Tabla 19).

Tabla 19. Codificación de las subdimensiones para el análisis descriptivo.

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Código</b>
Social	Interacción docente-estudiante	S.IDE
	Interacción docente-grupo	S.IDG
Control y gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	C.EE
	Control del comportamiento	C.CC
	Toma de decisiones	C.TD
<b>Dimensión</b>	<b>Tendencia</b>	<b>Código</b>
Didáctica	Didáctica activa	D.DA
	Didáctica reflexiva	D.DR

Dimensión	Subdimensión	Código
	Didáctica teórica	D.DT
	Didáctica pragmática	D.DP

### Comparativo entre dos espacios académicos diferentes con un mismo docente

Se realiza el análisis de docentes que han sido caracterizados en dos espacios académicos diferentes.

Docente 1. Se analiza en la Figura 7 la comparación entre los espacios académicos de educación para el movimiento y la expresión deportiva (1) y neurodesarrollo, integración y alteraciones sensoriales y motoras (5)

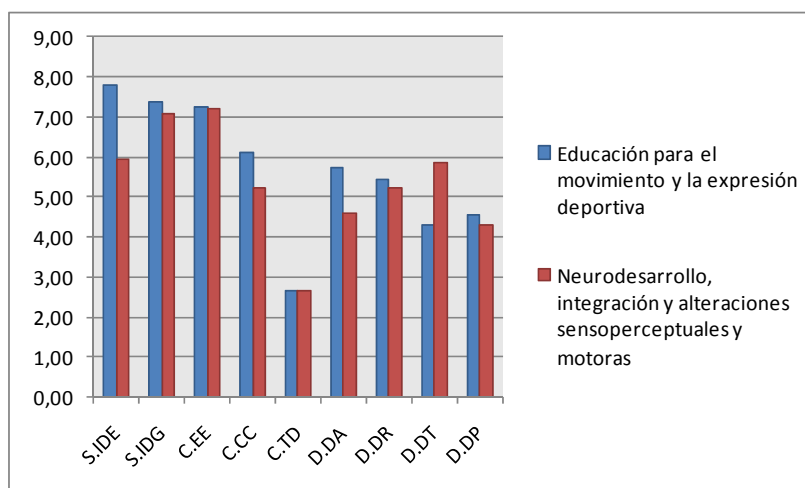


Figura 7. Comparativo espacios académicos docente 1

En la dimensión *social* se encuentra diferencia entre los dos espacios académicos. En la subdimensión *interacción docente-estudiante* en el espacio 1 el docente queda ubicado en un nivel alto (7,78) y para el espacio académico 5 en medio bajo (7,37). Para la subdimensión *interacción docente-grupo* el docente queda ubicado para el espacio académico 1 en el nivel medio alto (5,94) y para el 5 en el nivel medio bajo (7,09).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula*, en la subdimensión *estructuración de la enseñanza* el docente queda ubicado en ambos espacios académicos en el nivel medio bajo (7,24 - 7,22). En la subdimensión *control del comportamiento* el docente queda

ubicado para el espacio académico 1 en el nivel medio bajo (6,09) y para el espacio académico 5 en el nivel bajo (5,21). En la subdimensión *toma de decisiones* el docente queda ubicado para ambos espacios académicos en el nivel medio alto (2,65– 2,65).

En referencia a la dimensión *didáctica*, se observa que en la tendencia *didáctica activa*, el docente se ubica para el espacio académico 1 en un nivel alto (5,72) y en el 5 en un nivel medio bajo (4,60). En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* para el espacio 1 se ubica en medio alto (5,44) y para el espacio 5 en medio bajo (5,23). En relación a la tendencia *didáctica teórica* en el espacio 1 se encuentra en un nivel medio bajo (4,30) y en el espacio 5 el nivel es medio alto (5,88). En cuanto a la tendencia *didáctica pragmática* para ambos espacios el docente se encuentra en un nivel medio bajo (4,54 – 4,29).

Se observa en general en la dimensión *didáctica* que el docente presenta mayor preferencia por las tendencias *didáctica activa* y *didáctica reflexiva* para el espacio 1, el cual es un espacio académico de naturaleza práctica<sup>10</sup>, y tendencia *didáctica teórica* para el espacio 5, el cual es de naturaleza teórica; Se observa aquí la relación que existe entre la naturaleza del espacio y la didáctica preferida por el docente.

Docente 2. Se analiza en la Figura 8 la comparación entre los espacios académicos de educación para el movimiento y la expresión deportiva (1) y comunicación, lenguaje y excepcionalidad (15).

---

<sup>10</sup> Para este estudio, se define la naturaleza del espacio a través de la revisión de los programas analíticos de cada asignatura. Entendiendo la naturaleza práctica de un espacio académico en la medida que se requiere que el estudiante ejecute, modele, ponga en práctica una serie de acciones para apropiarse los contenidos. Los espacios de naturaleza teórica se entienden como aquellos que hacen énfasis en la apropiación de contenidos de tipo teórico.



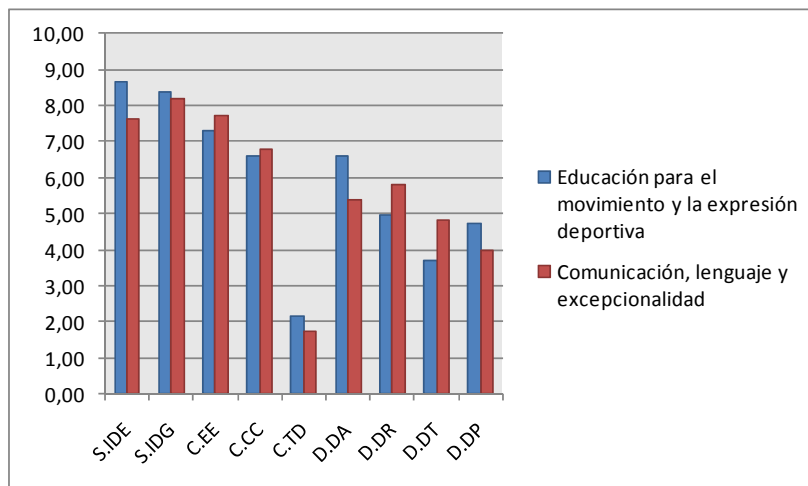


Figura 8. Comparativo espacios académicos docente 2

En la dimensión *social* se encuentra que para la subdimensión *interacción docente-estudiante* el docente se ubica para ambos espacios en un nivel alto (8,68 - 7,65), esto mismo ocurre en la subdimensión *interacción docente-grupo* ubicándose en los dos espacios en un nivel alto (8,40 – 8,18).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula*, en la subdimensión *estructuración de la enseñanza* el docente queda ubicado para el espacio académico 1 en un nivel medio bajo (7,29) y para el 15 en un nivel medio alto (7,71). En la subdimensión *control del comportamiento* el docente queda ubicado para el espacio académico 1 en el nivel medio alto (6,61) y para el 15 en el nivel alto (6,78). En la subdimensión *toma de decisiones* el docente queda ubicado para espacio académico en el nivel medio bajo (2,16) y para el 15 en el nivel bajo (1,73).

En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que en la tendencia *didáctica activa* el docente se ubica en un nivel alto (6,62) para el espacio 1 y medio alto (5,37) para el espacio 15. En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* para el espacio 1 se ubica en medio bajo (4,95) y para el espacio 15 en medio alto (5,78). Para la tendencia *didáctica teórica* en el espacio 1 se encuentra en un nivel bajo (3,70) y en el espacio 15 el nivel es medio bajo (4,83). En relación a la tendencia *didáctica pragmática* en el espacios 1 el docente se encuentra en un nivel medio alto (4,72) y para el espacio 15 un nivel medio bajo (4,00). Se

observa en general en la dimensión que el docente presenta mayor preferencia por la tendencia *didáctica activa* de forma marcada para el espacio 1, el cual es naturaleza práctica y para el espacio 15 de naturaleza teórica la preferencia es hacia la didáctica activa- reflexiva.

Docente 15. Se analiza en la Figura 9 la comparación entre los espacios académicos de enfoques y teorías del autismo (13) y praxis II autismo (14).

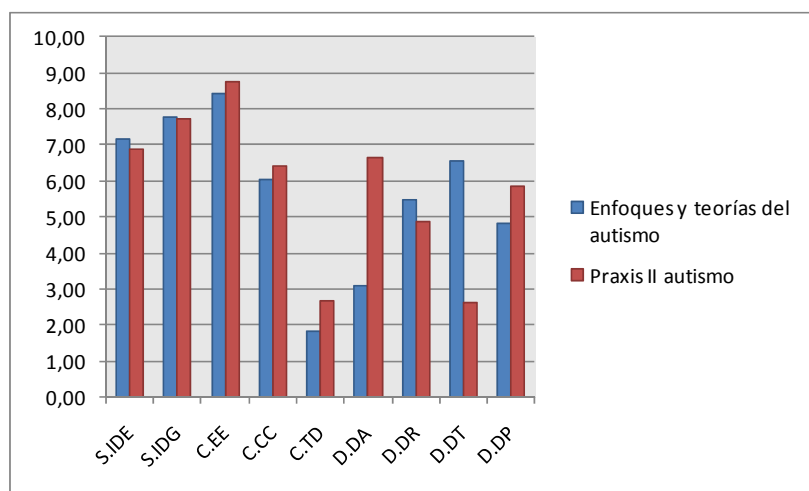


Figura 9. Comparativo espacios académicos docente 15

En la dimensión *social* se encuentra que hay coincidencia entre ambos espacios académicos, observándose ambas subdimensiones en un nivel medio alto. En la subdimensión *interacción docente-estudiante* obtiene puntajes de 7,15 – 6,87 y para la subdimensión *interacción docente – grupo* de 7,76 y 7,73.

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se evidencia coincidencia en ambos grupos para subdimensión *estructuración de la enseñanza* en el nivel alto (8,41 – 8,74). En la subdimensión *control del comportamiento* para el espacio 13 se encuentra un nivel medio bajo (6,05) y para el espacio 14 un nivel medio alto (6,41). En la subdimensión *toma de decisiones* para el espacio 13 se observa un nivel medio bajo (1,85) y el espacio 14 medio alto (2,68).

En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que en la tendencia *didáctica activa* el docente se ubica en un nivel bajo (3,11) para el espacio 13 y alto (6,67) para el espacio 14. En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* para el espacio 13 se ubica en medio alto (5,50) y para el espacio 14 en bajo (4,85). En cuanto la tendencia *didáctica teórica* en el espacio 13 se encuentra en un nivel alto (6,56) y en el espacio 14 el nivel es bajo (2,61). En la tendencia *didáctica pragmática* en el espacios 13 el docente se encuentra en un nivel medio alto (4,83) y para el espacio 14 un nivel alto (5,87).

Se observa en general en la dimensión que el docente presenta mayor preferencia por las tendencias *didáctica activa* y *didáctica pragmática* en el espacio 14 y para el espacio 13 una preferencia hacia la *didáctica teórica*. Se evidencia en este caso que la naturaleza de la clase influye en las preferencias del docente 15 en cuanto a la dimensión *didáctica*, es así como para la clase de naturaleza teórica puntúa en el nivel alto la tendencia *didáctica teórica* y en el nivel bajo la tendencia *didáctica activa*; en oposición se observan los resultados de la clase práctica en la cual puntúa en el nivel alto para la tendencia *didáctica activa* y en nivel bajo para la tendencia *didáctica teórica*.

Docente 19. Se analiza en la Figura 10 la comparación entre los espacios académicos de praxis III talentos (19) y expresión artística y excepcionalidad (26).

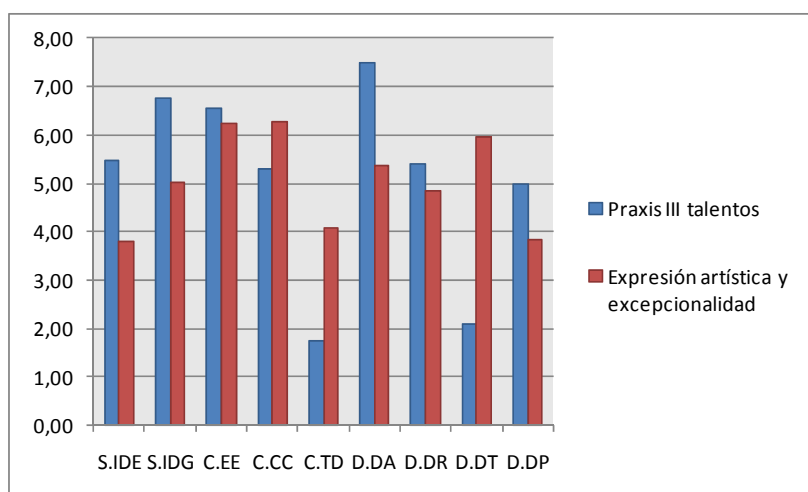


Figura 10. Comparativo espacios académicos docente 19

En la dimensión *social* se encuentra que en la subdimensión *interacción docente-estudiante* el docente está ubicado en un nivel medio bajo (5,48) para el espacio 19 y bajo (3,82) para el espacio 26. En la subdimensión *interacción docente-grupo* el docente se ubica en el espacio 19 en un nivel medio bajo (6,75) y en el espacio 26 en un nivel bajo (5,03).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se evidencia coincidencia en ambos espacios para la subdimensión *estructuración de la enseñanza* en el nivel bajo (6,55 –6,23). En la subdimensión *control del comportamiento* para el espacio 19 se encuentra un nivel bajo (5,31) y para el espacio 26 un nivel medio bajo (6,27). En la subdimensión *toma de decisiones* para el espacio 19 se observa un nivel bajo (1,74) y el espacio 14 un nivel alto (4,07).

En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que en la tendencia *didáctica activa* el docente se ubica en un nivel alto (7,50) para el espacio 19 y medio alto (5,36) para el espacio 26. En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* para el espacio 19 se ubica en medio alto (5,42) y para el espacio 26 en medio bajo (4,83). En la tendencia *didáctica teórica* en el espacio 19 se encuentra en un nivel bajo (2,08) y en el espacio 26 el nivel es medio alto (5,97). En relación a la tendencia *didáctica pragmática* en el espacio 19 el docente se encuentra en un nivel medio alto (5,00) y para el espacio 26 en un nivel medio bajo (3,84).

Se observa en general en la dimensión que el docente presenta mayor preferencia por la tendencia *didáctica activa* para el espacio 19 y para el espacio 26 tendencia *didáctica activa* y *didáctica teórica*. Se evidencia que la naturaleza de la clase influye en las preferencias del docente 19 en cuanto a la tendencia *didáctica teórica* la cual está en alto nivel en la clase de naturaleza teórica y en bajo nivel en la clase de naturaleza práctica.

Docente 21. Se analiza en la Figura 11 la comparación entre los espacios académicos de funcionamiento intelectual e inteligencia emocional (21) y profesionalismo, ética, comunidad y convivencia (23).

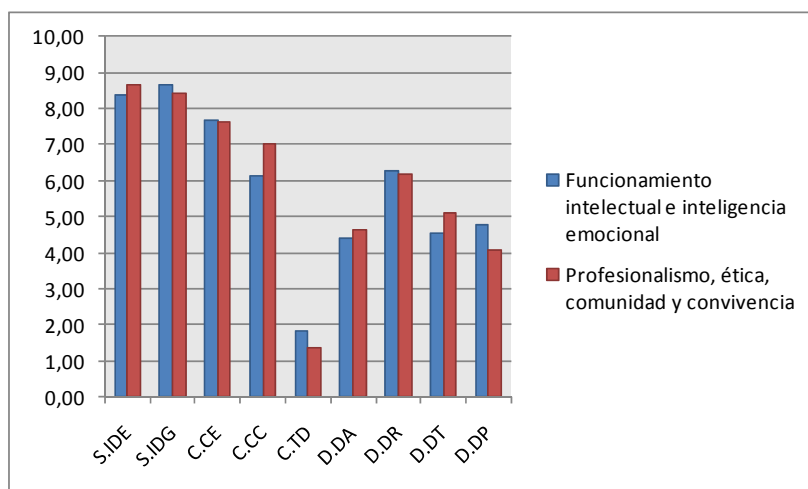


Figura 11. Comparativo espacios académicos docente 21

En la dimensión *social* se encuentra que para ambas subdimensiones el docente está ubicado en un nivel alto, con los siguientes resultados: subdimensión *interacción docente-estudiante* 8,38 y 8,67 respectivamente y en la subdimensión *interacción docente-grupo* 8,67 y 8,43.

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se evidencia coincidencia en ambos espacios para la subdimensión *estructuración de la enseñanza* en el nivel medio alto (6,77 – 7,64). En la subdimensión *control del comportamiento* para el espacio 21 se encuentra un nivel medio bajo (6,15) y para el espacio 23 un nivel alto (7,04). En la subdimensión *toma de decisiones* el docente se ubica en el nivel medio bajo para el espacio académico 21 (1,85) y para el 23 en el nivel bajo (1,36).

En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que la tendencia *didáctica activa* el docente se ubica para ambos espacios en un nivel medio bajo (4,41 - 4,65). En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* hay coincidencia en los dos espacios en el nivel alto (6,28 – 6,16). En la tendencia *didáctica teórica* hay coincidencia en el nivel medio bajo (4,55 – 5,09). En relación a la tendencia *didáctica pragmática* en el espacio 21 el docente se encuentra en un nivel medio alto (4,76) y para el espacio 23 un nivel medio bajo (4,10).

Se observa en general en la dimensión que el docente presenta mayor preferencia por la tendencia *didáctica reflexiva* para ambos espacios académicos, los cuales son de naturaleza teórica.

Finalmente se observa que en general las conductas de los docentes tienden a ser más estables en la dimensión *social* siendo sus puntajes similares en dos espacios académicos con características diferentes. Por su parte, en la dimensión *control y gestión del aula* se observa que los docentes exhiben comportamientos similares, siendo la subdimensión *control del comportamiento* la que muestra mayor variabilidad dependiendo las particularidades del espacio académico. En cuanto a la dimensión *didáctica* los datos muestran que los docentes tienden a variar sus acciones de forma notoria conforme la naturaleza del espacio académico; tendiendo más hacia una *didáctica activa* para aquellos de naturaleza práctica y más hacia la *didáctica teórica y reflexiva* para aquellos espacios de naturaleza teórica.

### **Comparativo entre docentes para el mismo espacio académico**

Se realiza a continuación la comparación de las caracterizaciones entre docentes que tienen a su cargo un mismo espacio académico.

Espacio académico 1. A continuación la Figura 12 muestra los datos de la comparación de los docentes 1 y 2 en el espacio académico educación para el movimiento y la expresión deportiva.

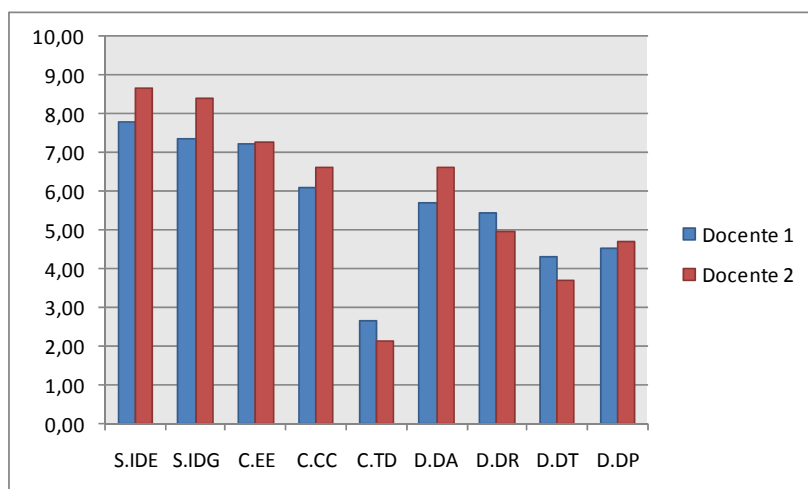


Figura 12. Comparativo entre el docente 1 y 2. Espacio académico 1

En la dimensión *social* se encuentra que en la subdimensión *interacción docente-estudiante* ambos docentes están ubicados en un nivel alto (7,78 - 8,68). En la subdimensión *interacción docente-grupo* ambos docentes son percibidos en el nivel medio alto (7,37 - 8,40).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se evidencia coincidencia en ambos docente para la subdimensión *estructuración de la enseñanza* en el nivel medio bajo (7,24 - 7,29). En la subdimensión *control del comportamiento* el docente 1 se encuentra un nivel medio bajo (6,09) y el docente 2 un nivel medio alto (6,61). En la subdimensión *toma de decisiones* el docente 1 se encuentra en el nivel medio alto (2,65) y el docente 2 en el nivel medio bajo (2,16).

En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que en la tendencia *didáctica activa* ambos docentes se ubican en un nivel alto (5,72 - 6,62). En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* el docente 1 se ubica en el nivel medio alto (5,44) y el docente 2 en el nivel medio bajo (4,95). La tendencia *didáctica teórica* muestra que ambos docentes se ubican en el nivel bajo (4,30 - 3,70). En relación a la tendencia *didáctica pragmática* el docente 1 se encuentra en un nivel medio bajo (4,54) y el docente 2 en un nivel medio alto (4,72).

En general se observa cercanía en los dos perfiles estilístico. Se encuentra coincidencia en las subdimensiones *interacción docente-grupo* y *estructuración de la enseñanza*, así como

una tendencia en la dimensión *didáctica* hacia la tendencia *didáctica activa* y baja preferencia hacia la tendencia *didáctica teórica*, en correspondencia con la naturaleza práctica del espacio.

Espacios académicos 14 y 19. A continuación la Figura 13 resume los datos de la caracterización de los dos docentes con estos espacios académicos afines.

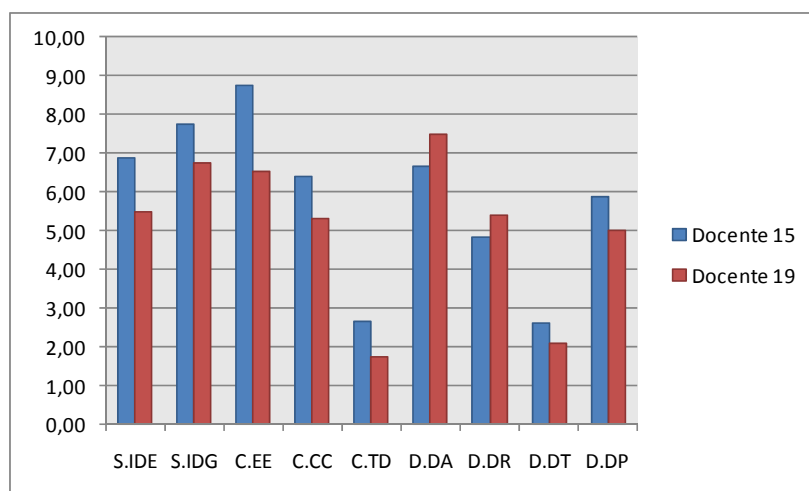


Figura 13. Comparativo entre el docente 15 y 19. Espacio académico 14 y 19

En la dimensión *social* se encuentra que en la subdimensión *interacción docente-estudiante* hay diferencias en los docentes. El 15 se encuentra ubicado en un nivel medio alto (6,67) y el 19 está ubicado en un nivel medio bajo (5,48). En la subdimensión *interacción docente-grupo* el docente 15 se ubica en un nivel medio alto (7,73) y el docente 19 en un nivel medio bajo (6,75).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se evidencia una diferencia significativa entre ambos docentes. Para la subdimensión *estructuración de la enseñanza*, el docente 15 se ubica en el nivel alto (8,74) y el docente 19 en el bajo (6,55). En la subdimensión *control del comportamiento* el docente 15 se encuentra un nivel medio alto (6,41) y el docente 19 en un nivel bajo (5,31). En cuanto a la subdimensión *toma de decisiones* el docente 15 se encuentra en el nivel medio alto (2,68) y el docente 19 en el nivel bajo (1,74).



En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que en la tendencia *didáctica activa* ambos docentes se encuentran en un nivel alto (6,67 -7,50). En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* el docente 15 se ubica en el nivel bajo (4,85) y el docente 19 en el nivel medio bajo (5,42). En la tendencia *didáctica teórica* hay coincidencia entre los docentes en el nivel bajo (2,61 – 2,08). En cuanto a la tendencia *didáctica pragmática* el docente 15 se encuentra en un nivel alto (5,87) y el docente 19 en un nivel medio alto (5,00).

En general se observa en que la naturaleza del espacio académico influye únicamente en la dimensión *didáctica*, evidenciándose coincidencia en las tendencias *didáctica activa* y *didáctica teórica*, en cuanto a las dimensiones *social* y *control y gestión de aula* cada uno de los docentes presenta un estilo propio y particular.

Espacio académico 10. Se presenta a continuación la Figura 14 que muestra los datos de la comparación de los docentes 12 y 16 en el espacio académico fundamentos y didácticas de las matemáticas (10).

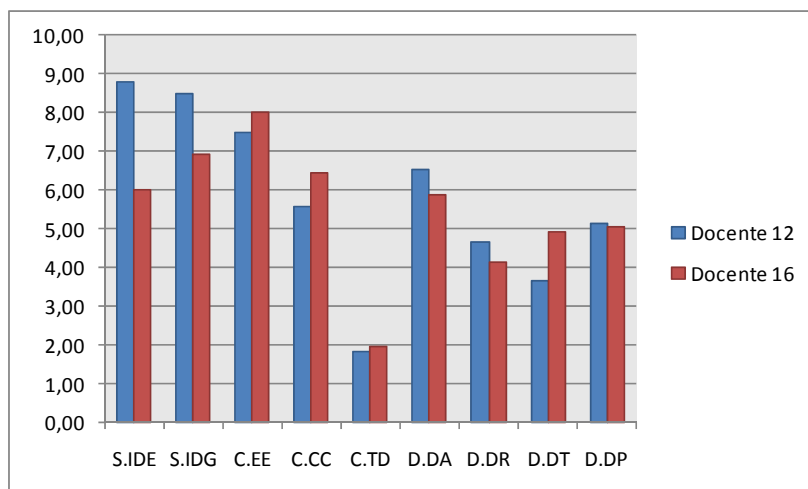


Figura 14. Comparativo entre el docente 12 y 16. Espacio académico 10

En la dimensión *social* se encuentra que en la subdimensión *interacción docente-estudiante* hay diferencias pues el docente 12 está ubicado en un nivel alto (8,77) y el docente 16 está ubicado en un nivel medio bajo (6,03). En cuanto en a la dimensión *interacción docente-grupo* el docente 12 se ubica en un nivel alto (8,51) y el docente 16 en un nivel medio bajo (6,93).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se evidencia que para la subdimensión *estructuración de la enseñanza*, el docente 12 se ubica en el nivel medio bajo (7,50) y el docente 16 en el medio alto (8,30). En la subdimensión *control del comportamiento* el docente 12 se encuentra en el nivel bajo (5,58) y el docente 16 en el nivel medio alto (6,44). En cuanto a la subdimensión *toma de decisiones* el docente 12 se encuentra en el nivel medio bajo (2,68) y el docente 16 en el nivel bajo (1,74).

En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que en la tendencia *didáctica activa* ambos docentes se ubican el nivel alto (6,55 - 5,89). En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* ambos docentes se ubican en el nivel bajo (4,66 - 4,14). En la tendencia *didáctica teórica* el docente 12 se ubica en el nivel bajo (3,65) y el docente 16 en el nivel medio bajo (4,92). En relación a la tendencia *didáctica pragmática* se observa coincidencia entre ambos docentes quedando ubicados en el nivel alto (5,15 – 5,06).

En general se observa que en las dimensiones *social y control y gestión del aula* cada uno de los docentes presenta un estilo propio y particular. En la dimensión *didáctica* se observa coincidencia mostrando preferencia por las tendencias *didáctica activa y didáctica pragmática*.

Espacio académico 2. Se presenta a continuación la Figura 15 que muestra los datos de la comparación de los docentes 3 y 6 en el espacio académico epistemología y pedagogía.

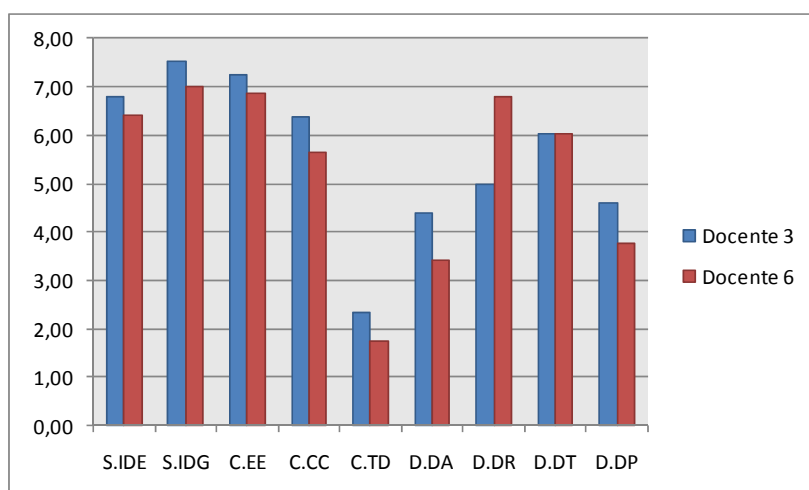


Figura 15. Comparativo entre el docente 3 y 6. Espacio académico 2

En la dimensión *social* se encuentra que en la subdimensión *interacción docente-estudiante* hay diferencias pues el docente 3 está ubicado en un nivel medio alto (6,78) por su parte el docente 6 está ubicado en el nivel medio bajo (6,42). En cuanto a la subdimensión *interacción docente-grupo*, el docente 3 se ubica en un nivel medio alto (7,54) y el docente 6 en un nivel medio bajo (6,99).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se evidencia que en la subdimensión *estructuración de la enseñanza* el docente 3 queda ubicado en el nivel medio bajo (7,23) y el docente 6 se ubica en el nivel bajo (6,88). En la subdimensión *control del comportamiento* el docente 3 se encuentra un nivel medio alto (6,36) y el docente 6 un nivel bajo (5,64). En cuanto a la subdimensión *toma de decisiones* el docente 3 se encuentra en el nivel medio alto (2,35) y el docente 6 en el nivel bajo (1,74).

En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que en la tendencia *didáctica activa* el docente 3 se ubica en el nivel medio bajo (4,40) y el docente 6 en el nivel bajo (3,41). En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* el docente 3 se ubica en el nivel medio bajo (5,00) y el docente 6 en el nivel alto (6,80). En la tendencia *didáctica teórica* hay coincidencia entre los docentes en el nivel alto (6,02 – 6,03). En cuanto a la tendencia *didáctica pragmática* ambos docentes coinciden en el nivel medio bajo (4,58 - 3,76).

En general se observa que la dimensión *social* cada docente mantiene un estilo propio y particular. En la dimensión *control y gestión del aula* se observa diferencias en todas las subdimensiones. En cuanto a la dimensión *didáctica* hay coincidencia en la tendencia hacia la tendencia *didáctica teórica*.

Espacio académico 3. Se presenta a continuación la Figura 16 que muestra los datos de la comparación de los docentes 4 y 5 en el espacio académico evolución y tendencias de la educación especial.

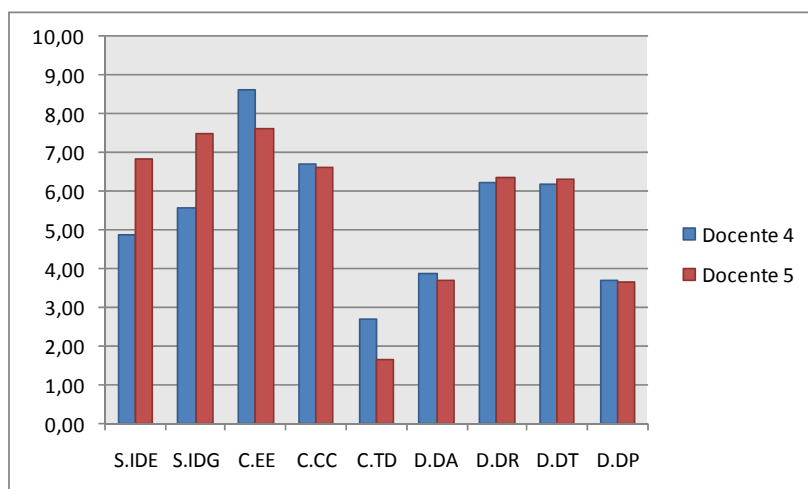


Figura 16. Comparativo entre el docente 4 y 5. Espacio académico 3

En la dimensión *social* se encuentra que en la subdimensión *interacción docente-estudiante* hay diferencias pues el docente 4 está ubicado en un nivel bajo (4,87) y el docente 5 está ubicado en un nivel medio alto (6,85). En la subdimensión *interacción docente-grupo* el docente 4 se ubica en un nivel bajo (5,59) y el docente 5 en un nivel medio alto (7,51).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* en la subdimensión *estructuración de la enseñanza* el docente 4 se encuentra un nivel alto (8,61) y el docente 5 un nivel medio bajo (7,60). En la subdimensión *control del comportamiento* el docente 4 se ubica en el nivel alto (6,70) y el docente 5 en el nivel medio alto (6,61). En relación a la subdimensión *toma de decisiones* el docente 4 se encuentra en el nivel medio alto (2,70) y el docente 5 en el nivel bajo (1,65).

En referencia a la dimensión *didáctica* se observa que hay coincidencia en todas las subdimensiones. Se encuentran ambos docentes en el mismo nivel de la siguiente manera: en la tendencia *didáctica activa* nivel bajo (3,88 – 3,68), en la tendencia *didáctica reflexiva* en el nivel alto (6,22 – 6,35), en la tendencia *didáctica teórica* en el nivel alto (6,19 – 6,32) y en la tendencia *didáctica pragmática* en el nivel medio bajo (3,72 - 3,75).

En general nuevamente se observa que en las dimensiones *social* y *control y gestión del aula* cada uno de los docentes presenta un estilo propio y particular; por su parte la dimensión *didáctica* evidencia coincidencia en preferir las subdimensiones *didáctica*

*reflexiva* y *didáctica teórica* seguidas de la *didáctica activa* y *didáctica pragmática*, en concordancia con la naturaleza teórica del espacio académico.

Finalmente los datos muestran que pese a que los docentes comparten un mismo espacio académico, con iguales características y programa analítico, es posible observar diferencias en sus perfiles estilísticos; situación que se observa en todas las dimensiones. Principalmente se observa diferencias en la dimensión *social*, seguida por la dimensión *control y gestión del aula*. En cuanto a la dimensión *didáctica*, se encuentra coincidencia entre los docentes de un mismo espacio académico, lo que hace pensar que la naturaleza de la clase tiene una influencia importante en la tendencia didáctica del docente.

### Comparación entre docentes licenciados y no licenciados

Se realiza la comparación entre 12 docentes con formación en licenciatura y 11 docentes con formación en otras disciplinas. Para este análisis hay un caso perdido. A continuación se presenta la Figura 17 en la cual se resume la información de la comparación.

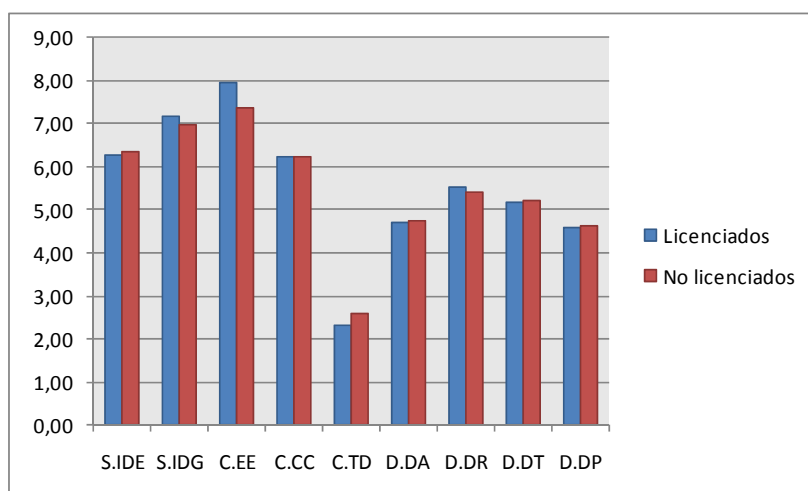


Figura 17. Comparación docentes licenciados-no licenciados

En cuanto a la dimensión *social* se observa que en la ambos grupos coinciden en el nivel medio bajo (6,25 - 6,34). En la subdimensión *interacción docente-grupo* los licenciados ocupan un nivel medio alto (7,17) y los no licenciados un nivel medio bajo (6,97).

En relación a la dimensión *control y gestión del aula* se observa que en la subdimensión *estructuración de la enseñanza* los licenciados ocupan un nivel medio alto (7,95) y los no licenciados un nivel medio bajo (7,38). En cuanto a la subdimensión *control del comportamiento* ambos grupos se ubican en el nivel medio bajo obteniendo el mismo puntaje (6,23). En la subdimensión *toma de decisiones* ambos grupos coinciden en el nivel medio alto (2,34 -2,38)

En relación a la dimensión *didáctica* se observa coincidencia en todas las subdimensiones de la siguiente manera: tendencia *didáctica activa* en el nivel medio alto (4,70 - 4,73), tendencia *didáctica reflexiva* en el nivel medio alto (5,51 – 5,43), tendencia *didáctica teórica* en el nivel medio alto (5,18 – 5,20), tendencia *didáctica pragmática* en el nivel medio bajo (4,59 – 4,64).

En general no se observan mayores diferencias entre los licenciados y no licenciados, a excepción de los puntajes en las subdimensiones *interacción docente-grupo* y *estructuración de la enseñanza* en las cuales los licenciados superan en un cuartíl a los no licenciados.

### Comparación por género del docente

Se realiza la comparación entre 14 docentes de sexo femenino y 10 docentes de sexo masculino. A continuación se presenta la Figura 18 en la cual se resume la información.

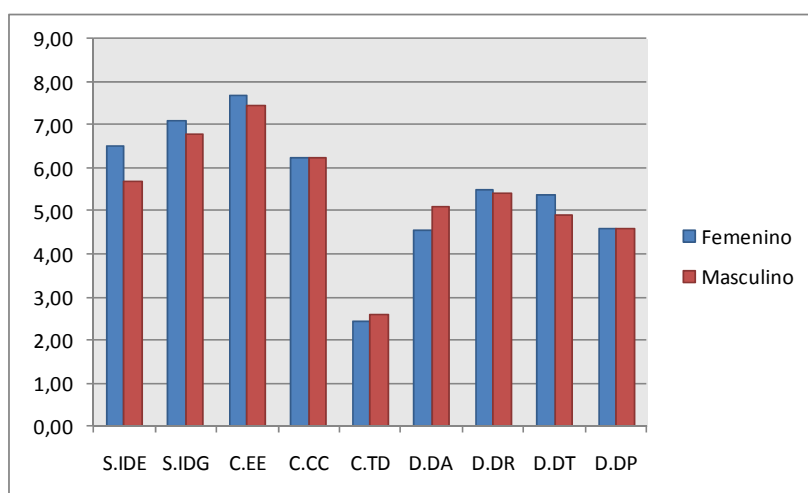


Figura 18. Comparación por género

En cuanto a la dimensión *social* se observa que en las subdimensiones *interacción docente-estudiante* ambos grupos coinciden en el nivel medio bajo (6,53 – 5,67). En la subdimensión *interacción docente-grupo* nuevamente coinciden en un nivel medio bajo (7,10 – 6,80).

En relación a la dimensión *control y gestión del aula* se observa que en la subdimensión *estructuración de la enseñanza* las docentes ocupan un nivel medio alto (7,70) y los docentes un nivel medio bajo (7,43). En cuanto a la subdimensión *control del comportamiento* ambos grupos se ubican en el nivel medio bajo (6,21 – 6,23). La subdimensión *toma de decisiones* muestra que ambos grupos coinciden en el nivel medio alto (2,45 – 2,60).

En relación a la dimensión *didáctica* se observa que en la tendencia *didáctica activa* las docentes se ubican en el nivel medio bajo (5,52) y los docentes en el nivel medio alto (5,11). La tendencia *didáctica reflexiva* muestra que las docentes se ubican en un nivel medio alto (5,48) y los docentes en nivel medio bajo (5,39). En cuanto a la tendencia *didáctica teórica* se observa que las docentes se ubican en un nivel medio alto (5,38) y los docentes en nivel medio bajo (4,91). La tendencia *didáctica pragmática* coinciden en el nivel medio bajo (4,60 – 4,58).

Finalmente se puede observar diferencias ligeras entre mujeres y hombres en las siguientes Subdimensiones: las mujeres puntúan más alto en la subdimensión *estructuración de la enseñanza*; los hombres tienden más hacia la tendencia *didáctica activa* y las mujeres tienden más hacia las subdimensiones *didáctica reflexiva* y *didáctica teórica*.

### **Comparación por tiempo de experiencia docente.**

La comparación se realiza basada en el tiempo de experiencia en el ejercicio de la docencia. Para facilitar el análisis se ha propuesto una escala ordinal por rangos basados en los datos disponibles de la muestra que para este caso era de 17 docentes, quedando los rangos definidos como muestra la Tabla 20.

Tabla 20. Rangos definidos para el tiempo de experiencia docente

CUARTÍL	NIVEL	TIEMPO DE EXPERIENCIA
1	Bajo	0 a 7
2	Medio bajo	8 a 12
3	Medio alto	13 a 19
4	Alto	20 en adelante

A continuación se presenta la Figura 19 que resume la información analizada.

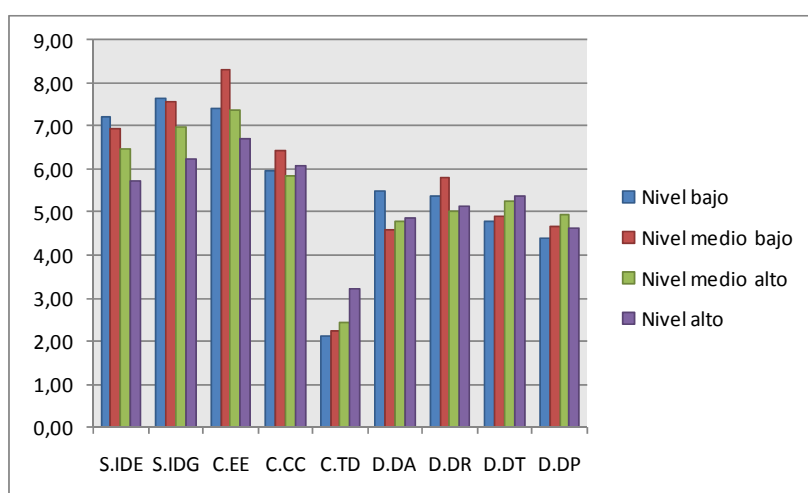


Figura 19. Comparación por tiempo de experiencia docente

La dimensión *social* presenta en su conjunto la particularidad de ir descendiendo la cercanía de docente a medida que aumenta el tiempo de experiencia. Se observa que los docentes de nivel 1 y 2 se puntúan en el nivel medio alto (S.IDE 7,23 – 6,93. S.IDG 2 7,66 – 7,58), a diferencia de aquellos que se encuentran en el nivel 3 y 4 que se puntúan en el nivel medio bajo (S.IDG 6,48 – 5,74. S.IDG 6,96 – 6,22).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se observa que en las subdimensiones estructuración de la enseñanza y control del comportamiento los docentes que se encuentran en el nivel 2 de experiencia tienden a ser más controladores que el resto (C.EE 7,40 – 8,31 – 7,38 – 6,70. C.CC 5,97 – 6,41 – 5,83 – 6,09). En referencia a la toma de decisiones se evidencia que a mayor experiencia docente mayor es el nivel de centralización del docente en la toma de decisiones (2,13 – 2,25 – 2,43 – 3,23), siendo los



docentes de menor experiencia (nivel 1 y 2) quienes quedan en un nivel medio bajo lo que implica que tienden a compartir mas la subdimensión *toma de decisiones* con los estudiantes.

Finalmente la dimensión *didáctica* muestra que en la tendencia *didáctica activa*, los docentes del nivel 1, 3 y 4 de formación coinciden en el nivel medio alto (5,49 – 4,60 – 4,80 – 4,83). Por el contrario los docentes con nivel de experiencia 2 se encuentra en el nivel medio bajo. Por su parte la tendencia *didáctica reflexiva* muestra que los docentes cuyo nivel de experiencia corresponden a los niveles 1, 3 y 4 se ubican en el nivel medio bajo (5,35 – 5,00 – 5,13) a diferencia a los docentes ubicados en el nivel 2 grupo que se ubica en el cuartíl medio alto (5,80). En la tendencia *didáctica teórica* se evidencia relación entre la preferencia por dicha tendencia y el tiempo de experiencia docente (4,76 – 4,92 – 5,27 – 5,38); mostrando que a mayor experiencia mayor es la preferencia por la tendencia. Por último, en la tendencia *didáctica pragmática* los docentes de nivel de experiencia 1 y 4 muestran preferencia a emplear una *didáctica pragmática* (3,69 – 3,64) ubicándose en el nivel medio alto. Los docentes de nivel 2 y 3 obtiene puntajes correspondientes al nivel medio bajo (4,68 – 4,94).

Finalmente se resalta la relación inversamente proporcional entre el nivel de formación y la dimensión *social*. Por su parte la tendencia *didáctica teórica* también muestra una relación directamente proporcional, siendo mayor la preferencia por esta mientras mayor es el nivel de formación.

### **Comparación por ciclo de formación**

A continuación se realiza la comparación de las dimensiones en relación al ciclo de formación al que corresponde cada espacio académico. El ciclo de fundamentación se comprende los semestres del I al V y el ciclo de profundización del semestre VI a X. Se encuentra a continuación la Figura 20 que resume los datos del análisis.

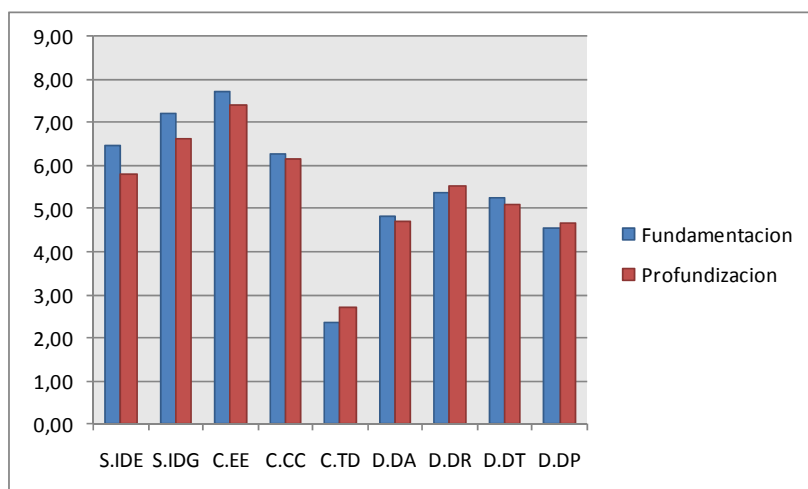


Figura 20. Comparación entre ciclos de formación

La dimensión *social*, muestra que en la subdimensión *interacción docente-estudiante* ambos grupos coinciden en el nivel medio bajo (6,45 – 5,79). Por su parte la subdimensión *interacción docente-grupo* muestra que los docentes del ciclo de fundamentación se ubican en el nivel medio alto (7,23) y los docentes del ciclo de profundización lo hacen en el nivel medio bajo (6,61).

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula* se observa que en la subdimensión *estructuración de la enseñanza* los docentes del ciclo de fundamentación se ubican en el nivel medio alto (7,71) y los del ciclo de profundización en el nivel medio bajo (7,41). En la subdimensión *control del comportamiento* los docentes de ambos grupos coinciden en el nivel medio bajo (6,27 – 6,15). En referencia a la subdimensión *toma de decisiones* se evidencia que ambos grupos coinciden en el nivel medio alto (2,37 – 2,72).

Finalmente, la dimensión *didáctica* muestra que en la tendencia *didáctica activa* ambos grupos coinciden en el nivel medio alto (4,82 – 4,70). Por su parte, la tendencia *didáctica reflexiva* muestra que los docentes del ciclo de fundamentación se ubican en el nivel medio bajo (5,38) y los del ciclo de profundización se ubican en el nivel medio alto (5,54). En la tendencia *didáctica teórica* se muestra que los docentes pertenecientes al ciclo de fundamentación se ubican en el nivel medio alto (5,26) y los del ciclo de profundización en

el nivel medio bajo (5,08). Por último, en la tendencia *didáctica pragmática* los docentes de ambos ciclos se encuentran en el nivel medio bajo (4,53 – 467).

### Comparación por nivel de formación

Se realiza la comparación de los docentes según su nivel de formación, este análisis se realiza con 21 docentes de los cuales 4 reportan estudios de especialización, 14 de maestría y 3 de doctorado.

En la Figura 21 se presentan los datos arrojados por el análisis.

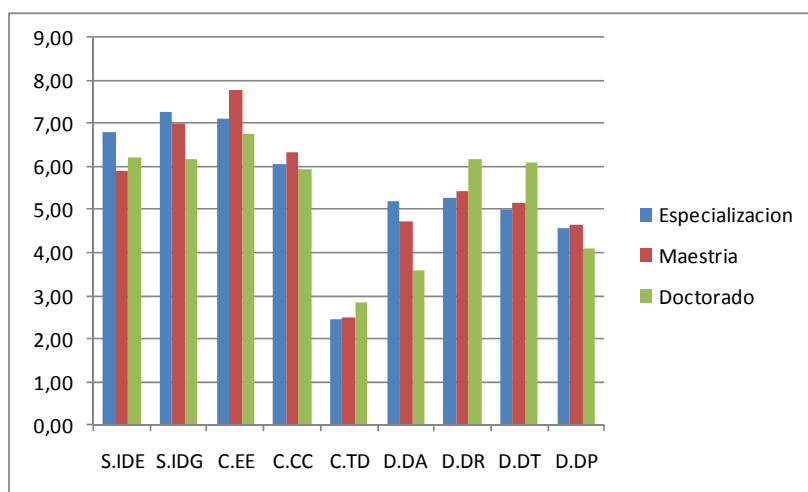


Figura 21. Comparación por nivel de formación

Se observa que en la dimensión *social* hay diferencia en la subdimensión *interacción docente-estudiante* pues los docentes que reportan grado de especialista se encuentran en el nivel medio alto (6,82) en comparación con los que reportan grado de maestría (5,90) y doctorado (6,21) que están en un nivel medio bajo. Por otro, lado la subdimensión *interacción docente-grupo* muestra que los docentes que reportan especialización se ubican en el nivel medio alto (7,27), aquellos que reportan maestría se ubican en un nivel medio bajo (6,99) y aquellos que reportan doctorado en un nivel bajo (6,17). Se evidencia entonces que a mayor nivel de formación el docente es más lejano en sus relaciones con el grupo.

En cuanto a la dimensión *control y gestión del aula*, la subdimensión *estructuración de la enseñanza* muestra que los docentes que reportan especialización se ubican en el nivel bajo (7,12), aquellos que reportan maestría se ubican en el nivel medio alto (7,77) y quienes reportan doctorado se ubican en el nivel bajo (6,78). La subdimensión *control del comportamiento* muestra que los docentes que reportan especialización se ubican en el nivel medio bajo (6,06), aquellos que reportan maestría se ubican en el nivel medio alto (6,33) y quienes reportan doctorado se ubican en el nivel medio bajo (5,93). La subdimensión *toma de decisiones* muestra que los docentes de los tres grupos se ubican en el nivel medio alto (2,47 – 2,49 – 2,85).

Para la dimensión *didáctica* se encuentra que en la tendencia *didáctica activa* los docentes que reportan grado de especialista y magister se ubican en el nivel medio alto (5,18 - 4,73), por su parte aquellos que reportan doctorado se ubican en el nivel bajo (3,60). En cuanto a la tendencia *didáctica reflexiva* los docentes que reportan especialización se ubican en el nivel medio bajo (5,28), aquellos que reportan maestría se ubican en el nivel medio alto (5,45) y quienes reportan doctorado se ubican en el nivel alto (6,19). Lo anterior indica que a mayor nivel de formación mayor preferencia por esta tendencia. En relación a la tendencia *didáctica teórica* se observa que los docentes que reportan especialización se ubican en el nivel medio bajo (4,98), aquellos que reportan maestría se ubican en el nivel medio alto (5,17) y quienes reportan doctorado se ubican en el nivel alto (6,09). Esto indica que a mayor nivel de formación mayor preferencia por esta tendencia. En cuanto a la tendencia *didáctica pragmática* se observa que los tres grupos se ubican en el nivel medio bajo (4,56 – 4,65 – 4,12).

### **Comparación percepciones docente–estudiantes**

A continuación se realiza el análisis de la información comparada entre las percepciones del docente y de los estudiantes. Es de notar que no fue posible hacer una comparación para toda la muestra de docentes pues algunos de ellos no hicieron entrega del instrumento y en algunos casos hubo errores en el diligenciamiento de éste, ocasionando pérdida de datos.

Para la realización del análisis comparativo entre las percepciones de los docentes y los estudiantes se definen 4 niveles de acuerdo como se muestra en la Tabla 21

Tabla 21. Escala de interpretación del nivel de acuerdo entre las percepciones docente Vs estudiante.

Escala	Nivel de acuerdo	Descripción
1	Total acuerdo	La caracterización de docentes Vs estudiantes se ubica en el mismo cuartíl
2	Moderado acuerdo	La caracterización de docentes Vs estudiantes difiere en un cuartíl estando ambos ubicados en el 50% superior o inferior
3	Moderado desacuerdo	La caracterización de docentes Vs estudiantes difiere en un cuartíl estando uno ubicado en el 50% superior y el otro en el 50% inferior
4	Total desacuerdo	La caracterización de docentes Vs estudiantes difiere en más de un cuartíl

En el Anexo 20 puede encontrarse la tabla que contiene todos los datos de la ubicación de los docentes en cuartíles dadas por los mismos docentes como por los estudiantes. A continuación se expone la Figura 22 que resume la información

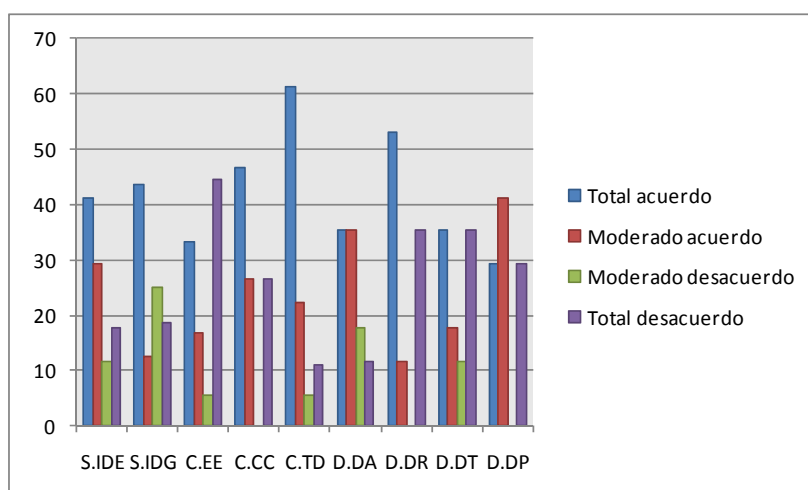


Figura 22. Comparación percepciones docente-estudiante

Se observa en general que las percepciones de los docentes y estudiantes tienen una tendencia hacia el acuerdo, esto se evidencia especialmente en el total acuerdo que presentan las *subdimensiones interacción docente-grupo* con el 43,75%, *control del comportamiento* con el 33,33%, *toma de decisiones* con el 61,11% y la *tendencia didáctica teórica* con el 35,29.

La única subdimensión que tiene una mayor tendencia al desacuerdo es la *estructuración de la enseñanza* donde un 44,44% presenta total desacuerdo. Lo anterior implica que es necesario realizar una revisión de los ítems ya que posiblemente estos no están enfocados hacia acciones evidentes para el estudiante frente a los procesos de estructuración de la enseñanza que el docente hace de la clase.

El nivel de coincidencia en los datos permite aseverar que el instrumento logra en alto grado estar compuesto por ítems que aluden a conductas y no a concepciones o creencias. Esto se aúna a los comentarios de algunos docentes que diligenciaron el cuestionario quienes encontraron difícil la tarea pues consideraban que contestando honestamente las preguntas hacían referencia a sus conductas en una clase particular pero que no los caracterizaba completamente. Finalmente los resultados obtenidos dan luces sobre la neutralidad tanto de la propuesta como del instrumento ya que da pie a valoraciones o a juicios personales.

## **CAPÍTULO 5**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En este capítulo presenta las conclusiones que surgen a partir del estudio, así como las recomendaciones pertinentes. Se presentan así en tres secciones en congruencia con los objetivos planteados y los resultados.

#### ***Sobre el carácter estilístico de la propuesta***

A continuación se realiza el análisis de la estructura subyacente al instrumento a la luz de la noción de estilo propuesta por Hederich (2007), la cual comprende las características de ser estable, neutral, integrador y diferenciador.

Es posible observar la neutralidad de la propuesta en la operacionalización realizada de las características en ítems centrados en conductas observables. La construcción de las dimensiones se estructuró de tal forma que no partieran de bases teóricas que consideran una u otra conducta como positiva o negativa, deseada o indeseada; sino que se originara en propuestas relacionadas con las acciones no valorativas. El hecho de que las puntuaciones finales se obtengan a partir de diversas miradas de los estudiantes, permite lograr una mayor neutralidad frente a las percepciones valorativas que estos pudieran tener. Lo anterior se visibiliza en el alto nivel de acuerdo que se logra entre la autopercepción del docente y las percepciones del conjunto de estudiantes.

Frente a la estabilidad, se observan indicios de esta característica en la medida en que grupos distintos de estudiantes logran percibir las mismas tendencias en el comportamiento de un mismo docente en la interacción de espacios académicos diferentes.

La propuesta es integradora en la medida en que se define el estilo a partir de la interacción de diferentes dimensiones del ser humano. La propuesta abarca dimensiones que definen tanto acciones propias de la disciplina pedagógica, como las características psicológicas propias del docente. Se propone así un modelo que brinda al docente una lectura abarcadora de su accionar en el aula superando otros que se centran únicamente en las estrategias pedagógicas.

Se observa el carácter diferenciador de la propuesta en la medida en que agrupa distintos comportamientos docentes que definen modos de actuar particulares en el contexto educativo y que son claramente identificables, tanto por el docente como por los estudiantes.

### ***Sobre las características técnicas del IEE v.3***

El diseño del IEE queda estructurado a partir de tres dimensiones. El proceso de validación psicométrica del instrumento permite enunciar las siguientes conclusiones:

En cuanto a la dimensión *social* los datos permiten inferir que ésta posee una consistencia interna alta, ya que sus ítems se organizan en un único factor y la dimensión arroja niveles de confiabilidad muy altos (0,91).

La dimensión *control y gestión del aula* compuesta teóricamente por tres subdimensiones, al emplear el análisis factorial, se organiza en seis factores a diferencia de lo esperado. Pese a esto, la dimensión logra niveles de fiabilidad aceptables (0,76). La subdimensión *toma de decisiones* aparece como la más representativa de la dimensión en el análisis factorial pese a lograr, a su interior, tan solo un alfa de 0,64. La subdimensión *estructuración de la enseñanza*, al ser examinada en el análisis factorial, se agrupa en dos factores y logra un alfa de 0,76. Por último, la subdimensión *control del comportamiento* es la que más problemas presenta en términos de coherencia estructural y fiabilidad (0,57), presentado cuatro de sus ocho ítems (27, 29, 31 y 33) por debajo del nivel de confiabilidad definido. Se deben revisar los ítems 33, 34, 27, los cuales no se agrupan de forma satisfactoria, de acuerdo al modelo planteado, en el análisis factorial. Por otro lado se encuentra que los ítems 33 (Establece cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón) y 34 (Recuerda constantemente las normas de la clase), se considera que tienen problemas de pertinencia en el contexto universitario.

La dimensión *didáctica* se estructura de una manera compleja a partir de las características de los componentes que la definen. Esta complejidad que se evidencia en el análisis factorial. Se considera necesario continuar trabajando sobre esta dimensión la cual ha demostrado ventajas para su utilización, pero aún no logra mínimos de fiabilidad aceptados



en las subdimensiones; específicamente en las tendencias *didáctica reflexiva* (0,33) y *didáctica pragmática* (0,33).

Finalmente, el IEE, en su totalidad, logra un alfa de 0,67; cifra muy cercana a los mínimos de fiabilidad aceptados. Se puede afirmar que se logra construir un instrumento consistente estadísticamente que debe ser trabajado para homogenizar los niveles de fiabilidad en todas sus dimensiones. El instrumento producto de este estudio puede ser de gran utilidad para los docentes como una herramienta de autoreflexión y como instrumento investigativo es susceptible de ser mejorado.

### ***Acerca de la descripción de los estilos de nuestros profesores***

En cuanto a la aplicación del IEE en la muestra de docentes universitarios del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial se encontraron los siguientes hallazgos:

La dimensión *social* es aquella en la que el docente es más estable al ser comparado en diferentes espacios académicos, lo cual puede deberse a la cercanía de la dimensión con las características propias de personalidad del sujeto.

En la subdimensión *toma de decisiones*, de la dimensión *control y gestión del aula*, es interesante observar el alto nivel en el que los docentes comparten con sus estudiantes la toma de decisiones frente a las situaciones del aula.

Por su parte, en la dimensión *didáctica* los docentes tienden a mostrar perfiles estilísticos diferentes según la naturaleza de cada clase. Se observa que en aquellos espacios académicos de naturaleza práctica los docentes tienden a preferir una tendencia *didáctica activa*. Por el contrario, en los espacios de naturaleza teórica se evidencia preferencia por la tendencia *didáctica teórica* seguida de la tendencia *didáctica reflexiva*.

Los docentes logran mayor movilidad en la dimensión *didáctica*, de lo anterior se puede plantear la hipótesis que las decisiones didácticas del docente no son reflejo exclusivo del estilo de aprendizaje, sino que éstas se ven mediadas por otros factores tales como el proceso de formación y la experiencia docente. Aun así, cabe aclarar que ésta hipótesis

debe ser corroborada por investigaciones futuras que revisen la correspondencia entre estilo de aprendizaje del docente y su preferencia en la dimensión *didáctica*.

En esta investigación se realiza una aproximación a la hipótesis antes mencionada en la medida en que se genera una comparación entre docentes licenciados y no licenciados. La comparación muestra que los licenciados obtienen mayores puntajes en la subdimensión *interacción docente-grupo* en la cual los licenciados ocupan el cuartíl medio alto (7,17) y los no licenciados el cuartíl medio bajo (6,97). Esto ocurre a su vez en la subdimensión *estructuración de la enseñanza* en la cual los licenciados se ubican en el cuartíl medio alto (7,95), al contrario de los no licenciados que se ubican en el cuartíl medio bajo (7,38). Cabe entonces preguntarse si la razón de esta diferencia es la formación pedagógica del licenciado y del no licenciado.

Con relación al nivel de formación docente en la dimensión *didáctica* se hace evidente que en la medida en que sea mayor el nivel de formación, el docente tiende a preferir una didáctica teórica y reflexiva. Por otro lado, a menor nivel de formación se caracteriza a los docentes con una tendencia hacia la didáctica activa.

Lo interesante del resultado hace pensar en la necesidad de ampliar y emparejar la muestra de docentes a partir de su nivel de formación, buscando ver hasta qué punto éste puede ser un hallazgo generalizable del estilo de enseñanza en el ámbito universitario.

Por otro lado, la revisión del tiempo de experiencia muestra que los docentes, a mayor tiempo de experiencia son más distantes en la interacción con los estudiantes. Esta distancia se percibe con mayor fuerza en la *interacción docente-estudiante*, pero también logra ser percibida en la *interacción docente-grupo*.

La pregunta que quedaría por definir es si esta distancia social está relacionada con la brecha generacional entre el docente y los estudiantes o es resultado de la experiencia del docente en su interacción con los estudiantes.

La comparación que se realiza respecto al ciclo de formación de los estudiantes hace también evidente cambios en el estilo de enseñanza de los docentes en la subdimensión *estructuración de la enseñanza*. Se observa que en el ciclo de profundización los docentes tienden a puntuar más alto. Por su parte, la dimensión *didáctica* muestra que los docentes

de ambos ciclos exhiben preferencia por la tendencia *didáctica activa* (cuartíl medio alto), sin embargo, se diferencian los ciclos de formación en la medida en que el ciclo de fundamentación se complementa con una tendencia *didáctica teórica* (cuartíl medio alto) y en el ciclo de profundización una tendencia *didáctica reflexiva* (cuartíl medio alto).

Finalmente, al realizar el comparativo de las percepciones de los docentes y de los estudiantes se observa una tendencia hacia el acuerdo entre lo que los estudiantes perciben del estilo de enseñanza de su docente y lo que él mismo reporta de sí. Lo anterior hace pensar que el diseño del instrumento logra, de manera significativa, generar ítems que identifican las acciones del docente en el aula más que las creencias e intenciones del docente frente a la educación, superando las percepciones subjetivas de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- AGUILAR, M.; MORALES, M. (2008) Estilos de pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativos en docentes universitarios. Revista de psicología. Año 2008.
- AIKEN, L. (2003) Test psicológicos y evaluación. México: Pearson Educación.
- ALONSO, C.; GALLEGO, D.; HONEY, P. (1997) Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Ediciones mensajero.
- BAQUERO, C. Y SÁNCHEZ, E. (2000) Análisis de fiabilidad del LEAD: descripción de la efectividad y adaptabilidad del líder. Anales de psicología. Vol. 16, No.2 p.167-175. Murcia (España).
- BERTALANFFY, L. (1976) Teoría General de Sistemas. Petrópolis, Vozes.
- BERGER, P. (1990) Introducción a la sociología: una perspectiva humanista. Limusa.
- BENNETT, N. (1979). Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid: Morata.
- BLÁZQUEZ, A. FUENTES, M. Y COSTA, A. (2004). Estudio de la adaptación de las familias inmigradas utilizando indicadores basados en mitos, reglas y rituales. Trabajo de investigación del Master de terapia familiar. Universidad de Barcelona. Recuperado de la <http://www.santpau.es/santpau/etf/webesp/Mitos,%20reglas%20y%20rituales.pdf> el 24 de Abril de 2010.
- CALLEJAS, M. (2005) Los estilos pedagógicos de los profesores universitarios Recuperado el 15 de enero de 2007. <http://www.universia.net.co> – Universia. Colombia.
- CAMARGO, A.; HEDERICH, C. (2007) El estilo de enseñanza: un concepto en búsqueda de precisión. En: Pedagogía y Saberes No.26, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación, pp 31- 40.
- CHEVALLARD, Y. (1997). La transposición didáctica. del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: AIQUE.
- CHIAVETANO, I. (2000). Administración de recursos humanos. Colombia: McGraw-Hill.
- COMPañ, E. (202). El modelo sistémico aplicado al campo educativo: Aplicaciones

- COLL, C. SÁNCHEZ, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. En: Revista de educación, No. 346, Mayo-agosto p.15-32
- COVARRUBIAS, P. PIÑA M. (2004). La interacción maestro –alumno y su relación con el aprendizaje. En: revista latinoamericana de estudios educativos, 1er. trimestre, año/vol. XXXIV. No. 001.p 47-84
- DE LEÓN, I., (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para la selección. Revista de investigación No. 57. Universidad pedagógica experimental libertador.
- DOWLING, E. OSBORNE, E. (1958). Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles. Barcelona: Paidós.
- EVANS, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. En: Educational psychology, Vol.24, p.509-530
- GALLARDO, B. FERRERAS, A. (2005) Perfiles de docencia y evaluación de los profesores universitarios valencianos. Addenda a la ponencia “El cambio en la cultura docente en la universidad ante el espacio europeo de educación superior” presentada en el XXIV seminario interuniversitario de la teoría de la educación. Valencia.
- GALLEGO, D., Diagnosticar los estilos de aprendizaje. Recuperado el 1 de junio de 2010 <http://www.ciea.udec.cl/trabajos/Domingo%20Gallego.pdf>
- GARCIA, I. (2006) La formación del clima psicológico y su relación con los estilos de liderazgo. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, Granada.
- GELLES, R. J. & LEVINE, A. (1997). Introducción a la sociología con aplicaciones a los países de habla hispana. (5a. ed.). México : McGraw-Hill.
- GRASHA, A. (2002) Teaching with Style. San Bernardino CA: Alliance Publishers.
- HEDERICH, C.; CAMARGO, A., (1998). Estilos cognitivos como modalidad de procesamiento de la información. Bogotá. CUIP - COLCIENCIAS.
- HEDERICH, C.; CAMARGO, A., (1999). Estilos cognitivos en Colombia. Resultados de cinco regiones culturales. Bogotá. CIUP

- HEDERICH, C. (2004) Estilo cognitivo en la dimensión de Independencia-Dependencia de Campo: influencias culturales e implicaciones para la educación. Disertación doctoral, Universidad de Barcelona, 2004.
- HEDERICH, C., (2007) Estilo cognitivo en la dimensión dependencia independencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación. Colombia. Fondo editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- KAPLAN R.; SACCUZZO D., (2006) Pruebas psicométricas: principios aplicaciones y temas.
- KIRCHNER, T.; TORRES, M.; FORNS, M., (1998) Evaluación psicológica: modelos y técnicas. Barcelona. Paidós.
- LOZANO, A., (2001) Estilos de aprendizaje y enseñanza un panorama de la estilística educativa. México. Trillas.
- MARTIN, A (Coord); (2005) CORENGIA, A; PRIMOGERIO, C; LLULD, L; MESURADO, B; LAUDADIO, M. Identificación de estilos de enseñanza en la universidad. Estudio en tres carreras universitarias: ciencias biomedicas, abogacía y comunicación social. V Coloquio internacional sobre gestión universitaria en america del sur. Mar de Plata, diciembre de 2005.
- MARTÍNEZ, P., (2004) Los estilos de enseñanza conceptualización e investigación: en función de los estilos de enseñanza de Alonso, Galleo y Honey. Revista estilos de aprendizaje No. 3 Volumen 3 Abril del 2009.
- MURILLO, J., (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol4 No. 4e
- NOGALES S, (S.F.) Estrategias educativas Marzo 23 de 210  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/l\\_1343/enLinea/1.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1343/enLinea/1.htm).
- PARAMO, P. (2008) La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información. Bogotá. Universidad Piloto de Colombia.
- PINELO, F. (2008) Los estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. Revista REMO: Volumen V, Número 13. México, noviembre 2007-febrero 2008.

- RAYNER, S.G. (2000). Reconstructing style differences in thinking and learning: profiling learning performance. En Riding, R.J. & Rayner, S.G. ( ). Interactional perspectives on individual Differences. Vol 1. Cognitive Styles. (pp.115-177). Satamfor: Ablex Publishing Corporation.
- SARACHO, O., (2003), Matching teachers and studentes cognitive styles. Erly child development and care Vol173 (2-3) pp 161-163.
- SHERMAN, L. SCHMUCK, R., y SCHMUCK, P. (2004). Kurt Lewin's contribution to the theory and practice of education in the United States: The importance of cooperative learning. Documento presentado en el congreso internacional Kurt Lewin: Contribution to Contemporary Psychology, Casimirus The Great University of Bydgoszez Institute of Psychology, Mogilno, Poland.
- STERNBERG, R., (1999) Estilos de pensamiento: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona. Editorial Paidós.
- TRAVER, J.; SALES, A.; DOMÉNECH F.; Y MOLINER, O., (2005) Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de Educación No. 36/8 10 - 09 – 05.
- VÁSQUEZ, A. MARTÍNEZ, I. (1996). La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós.
- WEBER, E., (1976) “Estilos de educación. Manual para estudiantes de pedagogía”. Barcelona: Herder.
- WOOLFOLK, A. (1996). Psicología educativa. Ohio: Pearson Educación.
- ZABALA, A., (2007) La práctica educativa: cómo enseñar. Barcelona: Graó. 13ª edición.
- ZERPA, C. (2007). El aula de clases universitaria como espacio para la esperanza moral: ideas para una reflexión. En: EDUCERE. Año 11, No.39, p.665-671.

## ANEXOS

### Anexo 1. Inventario de Estilos de Enseñanza, versión 1.1 (IEE v1.1)

#### **Clasificación Múltiple de Ítems (CMI)**

Objetivo. Identificar los criterios que emplean los estudiantes para definir los estilos de enseñanza de sus docentes con el fin de apoyar la definición de las dimensiones del modelo teórico e instrumental de estilos de enseñanza.

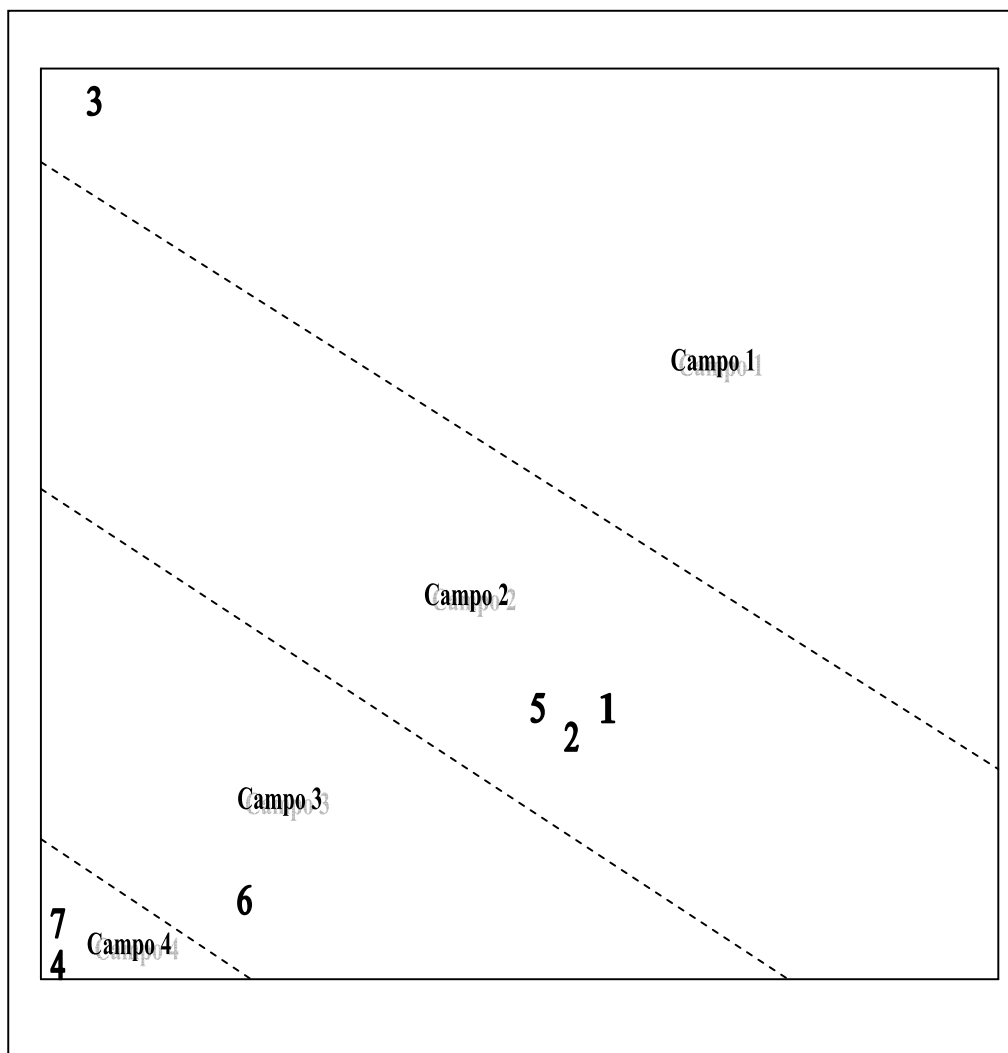
Muestra. Se entrevistaron 3 estudiantes de VIII semestre de la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial del área de retardo mental de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para la entrevista se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- Las entrevistas se realizaron de forma individual.
- Se realizaron clasificaciones libres.
- Se trabajó con fichas que contenían el nombre de los docentes que tienen asignaturas para el área de retardo mental en VIII semestre.
- Las fichas ocultaban el nombre de los docentes para la entrevistadora, para no viciar la objetividad en el análisis.
- Se hizo énfasis a las estudiantes entrevistadas que se trataba de un ejercicio de investigación y no se está evaluando el desempeño de los docentes.

A continuación se presenta, la gráfica generada por el software MSA el cual es especializado para el análisis de datos procedentes de ejercicios investigativos a partir de CMI.





Se observa en la figura la distribución de los perfiles en el espacio nos permite evidenciar con claridad cuatro campos con las siguientes características:

En el campo 1 se encuentra el perfil del docente 3 bastante alejado de los demás perfiles. En relación a este docente, las estudiantes refieren dificultades puntuales en la relación maestro – estudiantes. Por esta razón por lo cual se invalida este perfil pues las características que están mediadas por una fuerte carga subjetiva

En el campo 2, se organiza lo que podría acercarse a definir un estilo de enseñanza claramente representado por los perfiles de los docentes 1, 2 y 5. Las características que comparten los tres perfiles se presentan a continuación:

Busca cumplir siempre con el programa

- Es un maestro teórico
- Está pendiente del progreso de sus estudiantes
- Falta seguridad
- De carácter muy calmado
- Ve a sus estudiantes como pares brindando la posibilidad clara de ser amigo del estudiante

En el campo 3, la distribución identifica el perfil del docente 6. La revisión de las entrevistas muestra que comparte características de la agrupación del campo 2 y del campo 4. Entonces las características que le diferencian de los otros perfiles son:

- Su clase es participativa
- Exige teniendo en cuenta al estudiante
- Maneja sus emociones de acuerdo al contexto
- Maneja distancia de sus estudiantes sin negar la posibilidad de la amistad

En el campo 4, se encuentra al igual que en el campo 2 una significativa cercanía de los perfiles de los docentes 4 y 7 que comparten las siguientes características:

- Realizar clases tanto magistrales como practicas, relacionando la teoría y la experiencia
- Aceptar sugerencias de sus estudiantes
- Ser flexible en el programa
- Estar pendiente del progreso de sus estudiantes
- Ser creativo
- Mostrar seguridad en el manejo conceptual
- Construir conocimiento con sus estudiantes
- Generar en sus estudiantes admiración y confianza para solicitar asesorías adicionales
- Evaluar teniendo en cuenta lo visto en clase con los aportes del estudiante

### Análisis psicométrico del inventario IEE v1.1

Para el diseño del inventario se tomó en cuenta la revisión teórica y los resultados del ejercicio de CMI explicados en el aparte anterior. Se propone entonces un modelo que define las cuatro dimensiones que se generan producto de la relación entre los componentes de la triada didáctica. En la siguiente tabla se conceptualizan y definen las dimensiones planteadas y sus componentes.

DIMENSIÓN	CONCEPTUALIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS QUE LA DEFINE
Social	Entendida como la disposición del maestro para construir y mantener relaciones con sus estudiantes	Interacción maestro-grupo Interacción maestro-estudiante
Estructuración del Conocimiento	Entendida como la forma en que el maestro se aproxima al conocimiento y se relaciona con este	Grado en que el maestro es enérgico, estimulante y disfruta la enseñanza. Forma de aproximarse a la información (teoría-práctica) Seguridad frente a su conocimiento
Control y Gestión en el Aula	Entendida como la forma en que el maestro organiza, define roles, situaciones y responsabilidades en su clase	Seguimiento de la ejecución Niveles de exigencia y flexibilidad Rutinas Control comportamiento Control aprendizaje
Pedagógica y Didáctica	Entendida como la forma en que el maestro estructura sus clases	Planeación de las actividades Manejo de recursos Uso formativo de la evaluación

En cuanto la estructura del IEE v1.1, el inventario cuenta con 91 ítems, distribuidos a través de las cuatro dimensiones como se muestra a continuación

DIMENSIÓN	No. ÍTEMS	ÍTEMS
Social	16	1 al 14 - 80 y 81
Control y Gestión del Aula	38	15 al 47 - 82 al 86
Pedagógica y didáctica	27	48 al 77
Estructuración del Conocimiento	6	78 y 79 - 87 al 91

El inventario está organizado en dos partes, los primeros 79 ítems se organizan en una escala tipo Likert de cuatro opciones en términos de frecuencia de la siguiente manera: 1] nunca, 2] algunas veces, 3] muchas veces, 4] siempre. La segunda parte, que incluye los ítems del 80 al 91, están organizados en una escala tipo Likert de cuatro opciones en relación con el nivel de acuerdo o desacuerdo del sujeto con una serie de afirmaciones de la

siguiente manera: 1] muy de acuerdo, 2] moderadamente de acuerdo, 3] moderadamente en desacuerdo y 4] totalmente en desacuerdo.

### **Muestra**

El inventario fue diligenciado por 38 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial de la UPN de primer semestre que caracterizaron a 7 docentes. Los estudiantes estaban distribuidos de la siguiente manera:

<b>CÓDIGO DOCENTE</b>	<b>ESPACIO ACADÉMICO</b>	<b>CANTIDAD ESTUDIANTES</b>
1	Pedagogía y epistemología	38
2	Taller e interpretación de textos	17
3	Taller e interpretación de textos	16
4	Dimensión biológica y neurobiológica	23
5	Dimensión biológica y neurobiológica	10
6	Informática y Educación	15
7	Informática y Educación	17

Para el análisis es necesario tener en cuenta que los ítems 49, 50, 51 y 88 no fueron examinados debido a errores de impresión no identificados en el momento de la aplicación; se realiza así el análisis sobre 87 ítems. Para los ítems 6 y 7 fue invertida la escala pues estaban enunciados en negativo en relación con el resto de ítems.

Para el cálculo de la confiabilidad del instrumento, entendida ésta en términos de su consistencia interna, se utiliza el coeficiente de Alfa de Cronbach del inventario completo y de cada una de las dimensiones que lo constituyen. Se encuentran a continuación los coeficientes de fiabilidad de cada dimensión.

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
Instrumento completo	0.96
Social	0.79
Control y gestión del aula	0.90
Pedagógica y didáctica	0.92
Estructuración del conocimiento	0.80

Adicionalmente, se realiza un análisis factorial usando la técnica de análisis de componentes principales con rotación varimax al conjunto de ítems de cada dimensión. A continuación se presenta el análisis detallado de cada una de las dimensiones consideradas.

### **Dimensión social**

La dimensión *social* incluye 16 ítems y obtiene un alfa total de 0.79. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados mostraron que los ítems 5 (*se dirige a los estudiantes por el apellido*) y 6 (*se dirige a los estudiantes señalándolos*) no muestran relaciones claras que aporten a la dimensión. Por otro lado, no parecen ser entendidos por los estudiantes de la misma forma que los entiende el investigador y correlacionan muy bajo en relación con los demás ítems.

Por su parte, el ítem 7 (*olvida el nombre de sus estudiantes*) aporta poco a la dimensión. Además en el contexto universitario no pareciera ser un elemento representativo que defina el estilo de un docente en su dimensión *social*.

En conclusión se toma la decisión de eliminar los siguientes ítems buscando una mejor estructura teórica que aporte coherencia al modelo al igual que validez estadística.

- Ítems 5, 6 y 7, son los ítems que puntúan más bajo en el análisis de fiabilidad. Por otro lado se considera que estos tres están contenidos en la conducta que caracteriza el ítem 4, el cual por su parte presenta una mejor correlación total elemento.
- Los ítems 11 (*saluda al llegar al salón*) y 13 (*mira a los ojos a los estudiantes cuando les habla*) correlacionan moderadamente bajo con el total (0.27 y 0,22 respectivamente). Esto apoyaría el supuesto de que estos ítems no caracterizan socialmente al docente, sino que son comportamientos que hacen mención a reglas sociales básicas que son independientes del estilo de enseñanza.
- Ítem 81 (*se relaciona con los estudiantes de manera formal*) busca reconocer la conducta opuesta al ítem 80 (*se relaciona con los estudiantes de manera cercana*) aunque los estudiantes no parecen haberlo entendido de ese modo en tanto los resultados muestra que se correlacionan positivamente. Los estudiantes no reconocen la cercanía y la formalidad como características opuestas, sino que el docente que es reconocido como significativamente cercano también es reconocido como un docente “formal” y viceversa.

El análisis factorial se corre para la identificación de relaciones subyacentes entre los ítems. Al examinar los ítems de una dimensión un resultado muy deseable es la identificación de un único factor, Esto indicaría una única dimensión sin subdimensiones componenciales así como una alta consistencia interna en la dimensión. Por lo contrario la identificación de varias subdimensiones de esta dimensión podría estar indicando escasa consistencia interna, o bien una estructura compleja en la dimensión.

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 10 ítems sobrevivientes del anterior proceso indican la pertinencia de considerar dos factores (por el criterio del autovalor mayor que 1) claramente diferenciados y teóricamente coherentes. El primero explicando el 35,58% y el segundo el 23,56% de la varianza, para un total de 59,13%. A continuación se muestra la composición de los factores arrojados por el análisis factorial.

<b>FACTOR</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Factor 1	1 Acostumbra a hablar con los estudiantes sobre temas ajenos al curso	Ítems que definen conductas que exhibe un docente con un interés académico y social por sus estudiantes
	2 Se interesa por el progreso particular de los estudiantes	
	4 Se dirige a los estudiantes por el nombre	
	8 Identifica cuando un estudiante falta a clase sin necesidad de llamar a lista	
	10 Escucha razones o justificaciones cuando un estudiante se equivoca o falla	
	12 Saluda fuera de clase	
	80 Se relaciona con los estudiantes de manera cercana	
Factor 2	3 Comparte con sus estudiantes espacios ajenos al salón	Ítems que definen conductas que exhibe un docente con un interés personal
	9 Se involucra en la resolución de conflictos entre los estudiantes	
	14 Se apoya en el contacto físico al relacionarse con los estudiantes	

Luego de realizar el análisis de contenido del ítem 14, se llega a la conclusión de eliminarlo pues se considera que no es pertinente para la definición de conductas en el contexto universitario.

Finalmente se encuentra que no se definen ítems que identifiquen la relación de cercanía del docente y el grupo en general lo cual está planteado en el modelo teórico propuesto.

### **Dimensión *control y gestión del aula***

La dimensión *control y gestión del aula* incluye 38 ítems y obtiene un alfa total de 0.90. Este valor se considera adecuado en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los ítems 16 (*retroalimenta el trabajo de los estudiantes con comentarios negativos frente a los compañeros*), 18 (*retroalimenta el trabajo de los estudiantes con comentarios negativos en privado*), 20 (*retroalimenta el trabajo de los estudiantes con gestos de desaprobación*), 21 (*retroalimenta el trabajo de los estudiantes con gestos de duda*), 25 (*delega el llamado de la lista a un estudiante o circula una hoja de asistencia*), 32 (*se mantiene en movimiento, desplazándose por el aula durante la clase*), 34 (*realiza evaluaciones sorpresa*), 45 (*organiza a los estudiantes en mesa redonda*) se encuentran por debajo del nivel de fiabilidad establecido.

Por su parte los ítems 29 (*ignora al estudiante que llega tarde*) y 30 (*se mantiene de pie el mayor tiempo de la clase*), 31 (*se mantiene sentado el mayor tiempo de la clase*) correlacionan de manera negativa con el total de la dimensión.

Los ítems 30, 31 y 32, se eliminan del análisis por considerarse que hacen alusión a la misma conducta y no dan claridad frente a una actitud de control del docente. Al ser retirados el Alfa se eleva a 0,91.

El análisis factorial se corre sobre los 38 ítems. Los resultados indican la existencia de 10 factores (por el criterio del autovalor mayor que 1) claramente diferenciados. Analizando los resultados se encuentra que se pueden identificar con relativa claridad y coherencia teórica los primeros 4 factores; explicando el primero el 11,63%, el segundo el 8,72%, el tercero el 8,43% y el cuarto el 7,80% de la varianza, los cuales en su conjunto explican el 36,59% de la misma. La siguiente tabla muestra únicamente los primeros 4 factores en razón a su relevancia.

FACTOR	ÍTEMS	DESCRIPCIÓN
Factor 1	15 Retroalimenta el trabajo de los estudiantes con comentarios positivos frente a los compañeros	Los ítems que componen este factor se relacionan con acciones de retroalimentación del docente dentro del aula, con excepción del ítem 25. El ítem no tiene relación con la dimensión en términos de contenido, es el que correlaciona más bajo en el factor y en el análisis de fiabilidad es el que menos aporta a la dimensión.
	19 Retroalimenta el trabajo de los estudiantes con gestos de aprobación	
	25 Delega el llamado de la lista a un estudiante o circula una hoja de asistencia	
	33 Se ubica cerca de los estudiantes durante la clase	
	39 Revisa y retroalimenta las actividades desarrolladas en clase	
	40 Supervisa el trabajo de los estudiantes en sus puestos	
	42 Revisa y retroalimenta las actividades dejadas extra-clase	
	47 Comienza la clase ubicando a los estudiantes sobre cómo se va a desarrollar	
Factor 2	85 Es flexible con las actividades propuestas en el programa	Los ítems 82, 83 y 84 hacen relación al manejo que el docente da al programa académico. Por su parte, los ítems 22, 24 y 36 parecen tener relación teórica entre ellos ni con los otros ítems antes mencionados.
	22 Premia el trabajo de los estudiantes con notas, puntos positivos o exámenes eximidos	
	24 Llama a lista al final de la clase	
	36 Realiza evaluaciones orales	
	82 Comienza el semestre compartiendo el programa académico	
Factor 3	83 Solicita sugerencias y aportes al programa académico	Este factor agrupa ítems relacionados con la forma en que el docente evalúa. Se hace la salvedad de que no reúne todos los ítems de evaluación propuestos por el inventario
	84 Sigue el programa de la clase al pie de la letra	
	35 Realiza evaluaciones escritas	
	37 Realiza evaluaciones individuales	
Factor 4	38 Realiza evaluaciones en grupo	Este factor agrupa ítems relacionados con la puntualidad.
	41 Revisa el trabajo de los estudiantes en su escritorio docente	
	23 Llama a lista al comienzo de la clase	
	26 Es puntual al llegar a clase	
	27 Exige puntualidad del estudiante para comenzar la clase	
	28 Es puntual para terminar la clase	
	46 Proporciona directrices claras sobre cómo deben desarrollarse las actividades	

Debido a las inconsistencias que se observan en la dimensión es necesario reorganizar los ítems de la misma a la luz de las categorías definidas a partir de los factores identificados. Se proponen así los siguientes: retroalimentación que el docente ofrece, manejo que el docente da al programa académico, manejo de la evaluación y por último énfasis en la puntualidad y asistencia.



### **Dimensión pedagógica y didáctica**

La dimensión pedagógica y didáctica incluye 27 ítems y obtiene un alfa total de 0.92. Este valor se considera adecuado en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que los ítems 58 (*utiliza el discurso como apoyo para el desarrollo de la clase*) y 59 (*tiene a la mano apuntes sobre el tema de la clase*) son los que menos aportan a la dimensión.

Luego de revisar los análisis de fiabilidad y factorial se determina la eliminación los siguientes ítems:

- Los ítems 58 y 59 se eliminan ya que son los que estadísticamente menos aportan a la dimensión, 0,21 y 0,06 respectivamente.
- Los ítems 64 (*acostumbra a desarrollar proyectos de investigación durante el semestre para desarrollar en clase*) y 70 (*dedica tiempo extra para trabajar con los estudiantes de alto rendimiento*), definen el mismo comportamiento del docente que los ítems 65 (*acostumbra a dejar proyectos de investigación durante el semestre para desarrollar extra-clase*) y 69 (*dedica tiempo extra para trabajar con los estudiantes de bajo rendimiento*) respectivamente; generando además cada pareja de ítems un factor distinto. En consecuencia se eliminan los ítems 64 y 70.

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 23 ítems sobrevivientes del anterior proceso indican la pertinencia de considerar 6 factores (por el criterio del autovalor mayor que 1). El primero explicando el 18,66%, el segundo el 15,77%, el tercero 11,85%, el cuarto 9,45%, el quinto 7,30% y el sexto 6,38% de la varianza, para un total de 69,41. A continuación se describe la conformación de los mismos.

FACTOR	ÍTEMS	DESCRIPCIÓN
Factor 1	52 Facilita las respuestas de los estudiantes con afirmaciones, ejemplos u otras preguntas	El primer factor agrupa ítems que se refieren al tratamiento que da el docente a las intervenciones de los estudiantes.
	53 Usa ejemplos para apoyar sus explicaciones	
	54 Aclara las dudas de los estudiantes	
	55 Termina las clases con un resumen concreto de los conceptos claves del tema desarrollado	
	62 Acostumbra a realizar trabajos durante la clase	
	66 Promueve la discusión en grupo	
	71 Usa los comentarios de los estudiantes para aclarar dudas	
Factor 2	73 Retoma en otros momentos comentarios de los estudiantes	La forma en que se organizan estos ítems en el segundo factor no evidencian una clara relación
	48 Realiza preguntas sobre el tema antes de desarrollarlo	
	69 Dedicar tiempo extra para trabajar con los estudiantes de bajo rendimiento	
	72 Usa los comentarios de los estudiantes para reafirmar conceptos	
Factor 3	74 Pide a los estudiantes ampliar sus comentarios	Los ítems que correlaciona este factor se pueden agrupar actividades que utiliza el docente durante la clase
	60 Acostumbra a realizar lecturas durante la clase	
	63 Acostumbra a dejar trabajos extra-clase	
	75 Genera actividades diferentes cada clase	
	76 Plantea a los estudiantes diferentes opciones para desarrollar los temas de la clase	
Factor 4	77 Asigna temas a los estudiantes para que los expongan frente a sus compañeros	Ítems sin relación directa
	57 Utiliza el tablero como apoyo para el desarrollo de la clase	
	61 Acostumbra a dejar lecturas extra-clase	
Factor 5	68 Explica de manera verbal el tema para el grupo en general	El ítem 65 que hace referencia al uso de la investigación en el aula sin agruparse con otros ítems
	65 Acostumbra a dejar proyectos de investigación durante el semestre para desarrollar extra-clase	
Factor 6	56 Utiliza recursos audiovisuales como apoyo para el desarrollo de la clase	Ítems sin relación aparente
	67 Organiza el trabajo en grupos pequeños	

A pesar de que esta es una dimensión con una fiabilidad alta, el análisis factorial agrupa en general ítems que plantean lo mismo de diferentes maneras, con excepción del primer factor que pareciera ser el único que con claridad podría caracterizar al docente frente a las estrategias y los recursos didácticos que emplea.

Es necesario replantear la dimensión pues al realizar la revisión teórica de la misma esta no arroja coherencia ni permite definir con claridad los estilos que caracterizan al docente en el aula.

### **Dimensión estructuración del conocimiento**

La dimensión *estructuración del conocimiento* incluye seis ítems y obtiene un alfa total de 0.80. Este valor se considera adecuado en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

La dimensión no presenta ítems con correlación negativa, ni por debajo del nivel establecido. El ítem 79 (*se apoya de la bibliografía del programa para explicar los temas de la clase*) es el que reporta menor relación con la dimensión (0,37) y el 87 (*discute puntos de vista distintos a los propios*) el que más aporta (0,66). Finalmente se decide eliminar el ítem 79 pues se considera que éste no tiene relación teórica con la dimensión.

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 5 ítems sobrevivientes del anterior proceso indican la pertinencia de un factor (por el criterio del autovalor mayor que 1), el cual explica el 57,48% de la varianza, la siguiente tabla describe la conformación del factor.

<b>FACTOR</b>	<b>ÍTEMES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Factor 1	78 Se apoya de su experiencia para explicar los temas de la clase	Los ítems parecen definir estrategias del docente para favorecer la estructuración del aprendizaje del estudiante
	87 Discute puntos de vista distintos a los propios	
	89 Contrasta las implicaciones de diversas teorías	
	90 Discute los avances recientes en el campo	
	91 Despierta la curiosidad por el conocimiento en los estudiantes	

Esta dimensión no se ve claramente definida ni justificada desde la propuesta teórica. Al revisar el contenido de los ítems estos no plantean diferentes formas de estructurar el conocimiento y se considera que no aporta a una caracterización de estilo de la enseñanza. Luego de realizado el análisis de contenido se toma la decisión de eliminar la dimensión por completo.

## Anexo 2. Análisis psicométrico del inventario IEE v1.2

Para el rediseño del inventario se tomo en cuenta la revisión teórica y el análisis psicométrico realizado al IEE v1.1. Finalmente se propone el modelo el cual se estructura en tres dimensiones. A continuación se conceptualizan y definen las dimensiones planteadas y sus componentes.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>	<b>SUBDIMENSIONES</b>
Social	Entendida como la disposición del maestro para construir y mantener relaciones con sus estudiantes	Interacción maestro-grupo Interacción maestro-estudiante
Control y Gestión en el Aula	Entendida como la forma en que el maestro organiza, define roles, situaciones y responsabilidades en su clase	Seguimiento de la ejecución Niveles de exigencia y flexibilidad Rutinas Control comportamiento Control aprendizaje
Pedagógica y Didáctica	Entendida como la forma en que el maestro estructura sus clases	Planeación de las actividades Manejo de recursos Uso de la evaluación

En cuanto al análisis psicométrico, se parte del inventario IEE v1.2, el cual cuenta con 80 ítems organizados de forma aleatoria y distribuidos a través de las tres dimensiones propuestas como se muestra a continuación

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>No. ÍTEMS</b>
Social	21 ÍTEMS
Control y Gestión del Aula	28 ÍTEMS
Pedagógica y Didáctica	31 ÍTEMS

El inventario se organizan en una escala tipo Likert de cuatro opciones en relación con el nivel de acuerdo o desacuerdo del sujeto con una serie de afirmaciones así 1] muy de acuerdo; 2] moderadamente de acuerdo; 3] moderadamente en desacuerdo; y 4] totalmente en desacuerdo.

### **Muestra**

El inventario fue diligenciado por 40 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial de la UPN de tercer semestre los cuales caracterizan a 3 docentes. Los estudiantes estaban distribuidos como se muestra a continuación.

<b>CÓDIGO DOCENTE</b>	<b>ESPACIO ACADÉMICO</b>	<b>CANTIDAD ESTUDIANTES</b>
1	Fundamentos de la investigación y praxis II	29
	Comunicación y socialización en PCTE <sup>11</sup>	6
	Potenciación proyección y realidad en PCTE	5
2	Dimensión cognitiva lógica y educación	15
3	Sensibilización y expresión artística	31

Para el análisis, es necesario tener en cuenta que para los ítems 10, 57 y 69 fue invertida la escala pues estaban enunciados en negativo en relación con el resto de ítems.

Para el cálculo de la confiabilidad del instrumento, entendida ésta en términos de su consistencia interna, se utiliza el coeficiente de Alfa de Cronbach del inventario completo y de cada una de las dimensiones que lo constituyen. La siguiente tabla presenta los coeficientes de fiabilidad.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
Instrumento completo	0.92
Social	0.82
Control y gestión del aula	0.74
Pedagógica y didáctica	0.91

Adicionalmente, se realiza un análisis factorial usando la técnica de análisis de componentes principales con rotación varimax al conjunto de ítems de cada dimensión. A continuación se presenta el análisis detallado de cada una de las dimensiones consideradas.

---

<sup>11</sup> PCTE hace referencia a Personas con Talentos y/o Capacidades Excepcionales

### **Dimensión social**

La dimensión *social* incluye 21 ítems y obtiene un alfa total de 0.82. Este valor se considera adecuado en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados mostraron que los ítems los ítems 61 (*da igual trato a todos los estudiantes*), 63 (*es respetuoso en el trato con los estudiantes*), 69 (*establece una relación vertical entre él y los estudiantes*), 70 (*evita las confrontaciones con los estudiantes*) y 76 (*se muestra interesado por las intervenciones de los estudiantes*), tienen correlaciones por debajo del límite establecido.

Se toma la decisión de eliminar los ítems anteriormente mencionados. Esta acción hace que el ítem 16 (*escucha razones o justificaciones cuando un estudiante se equivoca o falla*) pase de una correlación total elemento de 0,39 a 0,27, razón por la cual este también se elimina.

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 16 ítems sobrevivientes del anterior proceso arrojan 5 factores (por el criterio del autovalor mayor que 1).

Los ítems son nuevamente revisados a la luz del análisis factorial buscando incrementar la coherencia teórica y revisando la pertinencia de los ítems dentro de la dimensión planteada. Finalmente se toma la decisión de eliminar los siguientes ítems.

Los ítems 57 (*se relaciona con los estudiantes de manera distante*), 69 (*establece una relación vertical entre él y los estudiantes*) y 79 (*se relaciona con los estudiantes de manera cercana*) hacen referencia a la misma característica. Entonces se toma así la decisión de eliminar los ítems 57 y 69 debido a que el ítem 79 es que arroja una mayor correlación total elemento.

Los ítems 8 y 22 se eliminan debido a que en el análisis factorial no se relacionan teóricamente con los ítems con los cuales se agrupa en el factor y su eliminación favorece la organización de los ítems restantes en factores teóricamente coherentes.

Finalmente los resultados del análisis factorial corrido sobre los 12 ítems sobrevivientes del anterior proceso indican la pertinencia de considerar dos factores (por el criterio del

autovalor mayor que 1) claramente diferenciados y teóricamente coherentes. El primero explicando el 31,64% y el segundo el 24,11% de la varianza, para un total de 55,75%. A continuación se describe la conformación de los factores.

FACTOR	ÍTEMS	DESCRIPCIÓN
Factor 1	6 Actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	Ítems relacionados con el interés del docente por el estudiante como persona.
	65 Los estudiantes pueden acercarse para compartir sus problemas personales	
	67 Está pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	
	71 Manifiesta interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	
	72 Muestra interés por conocer y vincularse con los estudiantes	
	79 Se relaciona con los estudiantes de manera cercana	
Factor 2	20 Genera un espacio de socialización antes de iniciar la clase	Interés del docente por el bienestar del grupo
	23 Identifica el ambiente emocional de grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	
	42 Saluda a los estudiantes fuera de la clase	
	45 Se dirige a los estudiantes por el nombre	
	47 Se preocupa por el progreso individual de los estudiantes	
	75 Reconoce las individualidades dentro del grupo	

### **Dimensión control y gestión del aula**

La dimensión *control y gestión del aula* incluye 28 ítems y obtiene un alfa total de 0.74. Este valor se considera adecuado en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran dos ítems con correlaciones negativas el ítem 1 (*le es indiferente si un estudiante llega tarde*) y el 17 (*exige puntualidad del estudiante para comenzar la clase*), los cuales son teóricamente opuestos. Los ítems 11 (*controla la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón*), 15 (*es flexible con las actividades propuestas en el programa*), 26 (*permite el ingreso a los estudiantes después de la hora acordada*), 33 (*realiza controles de lectura*), 38 (*retroalimenta el trabajo de los estudiantes con comentarios positivos o negativos frente a los compañeros*), 48 (*se ubica cerca de los estudiantes durante la clase*), 49 (*sigue el programa de la clase al pie de la letra*), 54 (*tiene rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase*), 73 (*usualmente son predecibles sus reacciones*), 74 (*realiza constantemente actividades de evaluación*), 80

(*tiene normas claras en la clase que todos los estudiantes conocen y deben cumplir*) se encuentran por debajo del criterio establecido. Se evidencian problemas en la dimensión ya que 13 de los 28 ítems que la componen no logran los mínimos establecidos.

Los ítems son nuevamente revisados a la luz del análisis factorial y de contenido buscando incrementar la coherencia teórica y revisando la pertinencia de los mismos dentro de la dimensión planteada.

Luego del análisis se considera que los ítems 37 (*retroalimenta el trabajo de los estudiantes con comentarios positivos o negativos en privado*), 38 y 39 (*retroalimenta el trabajo de los estudiantes con gestos de aprobación o desaprobación*), en su contenido hace referencia a la misma conducta con diferencias sutiles que no aportan realmente a la caracterización dada en la dimensión. Finalmente se propone dejar el ítem 39 en la solución final por ser el que arroja una mayor correlación total elemento pero, se propone para la siguiente versión del instrumento cambiar su la redacción de este a “el docente retroalimenta el desempeño del estudiante a lo largo del semestre”.

El ítem 11 al realizar el análisis de contenido se considera que no es pertinente en el contexto universitario.

El ítem 33 no es diferenciador del nivel de control que el docente ejerce en el aula, pues hace referencia a una estrategia específica del docente dejando de lado otras estrategias posibles.

Los ítems 74 y 80, no se ubican con claridad en ningún factor cambiando constantemente sin ajustarse teóricamente.

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 16 ítems sobrevivientes del anterior proceso indican la pertinencia de considerar cinco factores (por el criterio del autovalor mayor que 1) claramente diferenciados y teóricamente coherentes. El primero explicando el 18,95%, el segundo el 12,66%, el tercero 11,98%, el cuarto 10,50% y el quinto 9,33% de la varianza, para un total de 63,43%, a continuación se describe la conformación de los mismos.



FACTOR	ÍTEMS	DESCRIPCIÓN
Factor 1	1 Le es indiferente si un estudiante llega tarde	Los ítems 17 y 41 correlacionan negativamente siendo coherente con el contenido en relación con los otros. Este componente agrupa a comportamientos relacionados con la puntualidad
	17 Exige puntualidad del estudiante para comenzar la clase	
	26 Permite el ingreso a los estudiantes después de la hora acordada	
	41 Revisa y devuelve corregidos los trabajos escritos con instrucciones para mejorarlos	
	66 Está constantemente pendiente de la asistencia de los estudiantes a clase	
Factor 2	49 Sigue el programa de la clase al pie de la letra	Son ítems relacionados con el nivel de estructuración que tiene el docente a lo largo del semestre
	54 Tiene rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	
	55 Tiene un plan estructurado de las clases durante el semestre	
Factor 3	15 Es flexible con las actividades propuestas en el programa	Son ítems relacionados con la forma en que se da la toma de decisiones en el aula
	50 Solicita sugerencias y aportes al programa académico	
	60 Prefiere llegar a acuerdos que imponer decisiones	
Factor 4	32 Proporciona directrices claras sobre cómo deben desarrollarse las actividades	Son ítems relacionados con el nivel de estructuración que tiene el docente en referencia a la sesión de clase
	34 Realiza las evaluaciones planteadas en el programa	
	64 Es ordenado en la planeación y presentación de la clase	
Factor 5	7 Introduce la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	Son ítems relacionados con el nivel de estructuración que tiene el docente en referencia a las actividades
	36 Realiza seguimiento al desarrollo de la actividad conforme la instrucción dada	

A partir de los análisis realizados, se recoge las categorías inferidas de la agrupación del análisis factorial para reelaborar el instrumento con base en estas. Pese a que la dimensión en la solución inicial arroja un nivel de fiabilidad adecuado (0,74), se considera que no tiene una coherencia teórica adecuada razón por la cual se obvia en la solución final los análisis de fiabilidad y los mínimos de correlación establecidos para la investigación.

### **Dimensión pedagógica y didáctica**

La dimensión *pedagógica y didáctica* incluye 31 ítems y obtiene un alfa total de 0.91. Este valor se considera adecuado en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que los ítems 10 (*distribuye los temas de la clase en exposiciones para que sean asumidos por los estudiantes*), 14 (*en la evaluación valora significativamente el esfuerzo del estudiante*), 24 (*sus evaluaciones se centran principalmente en los conocimientos adquiridos*), 27 (*permite que las discusiones generadas se salgan de la temática general de la clase*) y 68 (*establece claramente los criterios con los cuales evalúa*) se encuentran por debajo del límite de correlación establecido. Los ítems anteriormente mencionados son eliminados.

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 10 ítems sobrevivientes del anterior proceso indican la pertinencia de considerar dos factores (por el criterio del autovalor mayor que 1). El primero explicando el 39,274% y el segundo el 21,076% de la varianza, a continuación se describe la conformación de los mismos.

Los ítems son nuevamente revisados a la luz del análisis factorial y de contenido buscando incrementar la coherencia teórica y revisando la pertinencia de los mismos dentro de la dimensión planteada. Finalmente se toma la decisión de eliminar los siguientes ítems.

Los ítems 12 (*la clase se desarrolla con una conferencia del docente*) y 13 (*formula preguntas durante la clase y elige quien debe responderlas*), se considera que tienen poca coherencia teórica en el factor en el cual se agrupan y hacen referencia más al control que ejerce en el aula.

El ítem 35 (*realiza preguntas sobre el tema antes de desarrollarlo*), el ítem no logra agruparse bajo una coherencia teórica en ningún factor.

El ítem 52 (*sus evaluaciones enfatizan en la reflexión del estudiante sobre las temáticas de la clase*), no logra correlacionar con ningún ítem conformando un solo factor en diversos análisis.

Los ítems 53 (*termina las clases con un resumen concreto de los conceptos claves del tema desarrollado*) y 62 (*introduce y analiza de puntos de vista distintos a los propios*) no son coherentes teóricamente dentro del componente en que se ubican.

Los resultados del análisis factorial corrido sobre los 20 ítems sobrevivientes del anterior proceso indican la pertinencia de considerar cinco factores (por el criterio del autovalor

mayor que 1) El primero explicando el 16,63%, el segundo el 15,11%, el tercero 13,50%, el cuarto 10,24% y el quinto 10,22% de la varianza, para un total de 65,69%; la tabla a continuación describe la conformación de los mismos.

FACTOR	ÍTEMS	DESCRIPCIÓN
Factor 1	19 Propone actividades diferentes cada clase	Ítems en relación a la motivación
	25 Motiva a los estudiantes para que participen durante la clase con sus opiniones y comentarios	
	28 Plantea a los estudiantes diferentes opciones para desarrollar los temas de la clase	
	31 Promueve la discusión en el grupo	
	77 Se muestra entusiasmado e interesado por la temática de la clase	
	78 Se muestra interesado por despertar la curiosidad de los estudiantes	
Factor 2	4 Aclara las dudas de los estudiantes retomando la explicación teórica	Ítems en relación al énfasis que hace el docente en la teoría
	5 Aclara las dudas de los estudiantes sugiriendo bibliografía para su lectura	
	30 Presenta diferentes posturas teóricas, esperando que el estudiante asuma una posición personal y la argumente	
	59 Contrasta las implicaciones de diversas teorías durante el curso	
Factor 3	2 Aclara las dudas de los estudiantes apoyándose en ejemplos de la cotidianidad	Ítems en relación al nivel en que el docente se apoya en el estudiante para desarrollar la clase
	3 Aclara las dudas de los estudiantes devolviendo nuevas preguntas	
	9 Dedicar tiempo extra para trabajar con los estudiantes que requieren apoyo	
	18 Facilita las respuestas de los estudiantes con afirmaciones, ejemplos u otras preguntas	
	21 Al iniciar la clase realiza una síntesis de lo tratado en la clase anterior	
Factor 4	29 Plantea actividades en las cuales el estudiante puede emplear sus propias estrategias e ideas para desarrollarlas	Ítems que hacen referencia a estrategias para asegurar la comprensión del estudiante
	44 Se apoya en los comentarios y preguntas de los estudiantes para aclarar dudas y reafirmar conceptos	
	58 Adapta las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	
Factor 5	43 Se apoya de su experiencia para explicar los temas de la clase	Ítems relacionados con el nivel en el docente se apoya en vivencias para dar la clase.
	56 Usa ejemplos prácticos relacionados con la cotidianidad	

La dimensión plantea un problema básico pues los ítems hacen referencia a comportamientos que realiza los docentes regularmente en el aula mas no caracterizan los docentes en términos de estilos diferenciadores. La organización planteada a partir del análisis factorial también genera dificultades en términos de neutralidad, pues caracteriza al

docente en términos de lo que hace y lo que no hace. Adicionalmente luego de contrastar la dimensión con la teoría se encuentra que lo planteado no tiene coherencia teórica.

En consecuencia pese a que la solución final arroja un nivel de fiabilidad alto (0,91) se considera que no tiene una consistencia teórica interna suficiente, razón por la cual se opta por redefinir la dimensión.

### Anexo 3. Inventario de Estilos de Enseñanza, versión 2.1 (IEE v2.1)

#### **Grupo focal A**

Se realiza un grupo focal en el que la discusión se genera en torno a una adaptación de la técnica de la Clasificación Múltiple de Ítems (CMI).

Objetivo: Reconocer las conductas que los estudiantes consideran caracterizan a sus docentes

Muestra: La población con la cual se realiza este grupo focal es de 15 estudiantes de X semestre de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial. La caracterización se realiza sobre 17 docentes.

El grupo focal se lleva a cabo en los siguientes momentos:

Momento 1: Se le pide a los estudiantes que sin presencia de los entrevistadores elijan los docentes han tenido en común. Los estudiantes asignan un número a cada docente de forma tal que durante la discusión no es necesario revelar los nombres. Se busca con lo anterior, confidencialidad y neutralidad de las investigadoras al momento de realizar el análisis de la información.

Momento 2: Se pide a cada estudiante que clasifique libremente a los docentes según las características que puedan compartir entre ellos.

Momento 3: Cada uno de participantes socializa ante el grupo la clasificación realizada explicando su criterio. A partir de esta clasificación se da paso a la discusión y aportes de los demás miembros del grupo. Lo que permite a las investigadoras encontrar puntos de acuerdo y desacuerdo frente a las conceptualizaciones y percepciones de los diferentes comportamientos del docente en el aula. Se identifica así cuando las percepciones son valorativas debido a la experiencia propia de cada estudiante o por el contrario, apuntan a la descripción de conductas constantes que son percibidas de igual forma por todo el grupo.

A continuación se mencionan los criterios de clasificación más relevantes planteados por los estudiantes.

El *nivel de retroalimentación* es un criterio en el que los estudiantes identifican 3 niveles que van desde la falta de retroalimentación hasta la constante retroalimentación de los procesos académicos, los cuales están definidos por características diferenciadoras del comportamiento del docente en el aula. Esta clasificación se relaciona con la propuesta que se desarrolla en la dimensión *control y gestión del aula* para el IEE v1.2.

Para caracterizar los comportamientos de los docentes en el ámbito de lo social, los estudiantes plantean clasificaciones como la *accesibilidad con el estudiante y relación con el estudiante*. Los comentarios y ejemplos que realizan los estudiantes permiten identificar conductas del docente dentro y fuera del aula que les permite clasificarlos en cuanto al tipo de relación que establece con los estudiantes. Esta clasificación está relacionada con la dimensión *social* ya planteada, en esta los estudiantes hacen énfasis en la diferencia entre el docente que solo se centra en lo académico y aquel que va mas allá.

Del criterio de clasificación *manejo pedagógico*, las subcategorías planteadas por los estudiantes hacen referencia a *docentes tradicionales*, *docentes que usan modelos* y *docentes didácticos*. Estas subcategorías al ser analizadas desde las explicaciones y ejemplos que emplean los estudiantes se acercan a distintos modelos teóricos sobre estilos de enseñanza revisados para la construcción de la dimensión *pedagógica y didáctica*.

Frente a la *evaluación* se plantean dos clasificaciones. En general las subcategorías definidas son relativas a la percepción personal del estudiante y no la conducta del docente. Sin embargo, es posible identificar en el discurso y ejemplos que los estudiantes identifican claramente y con un alto nivel de acuerdo a aquellos docentes que evalúan con un énfasis en el conocimiento o en el proceso individual del estudiante.

Criterios como el *aporte a la formación* o el *nivel en que se aprendió*, generan subdimensiones relativas a la experiencia particular de cada estudiante, aspecto que ellos mismos identifican dentro de la discusión.

El criterio que hace referencia al *nivel de motivación que genera el docente en el estudiante*, mezcla comportamientos relativos con la accesibilidad del docente y con la química personal; factores que los estudiantes mencionan como importantes. De todas formas, la

información dada por los estudiantes en términos de las conductas docentes en esta clasificación se retoma para enriquecer los ítems de la dimensión *social*.

### **Análisis psicométrico del IEE v2.1**

Para el diseño del inventario se tomo en cuenta la revisión teórica, el análisis psicométrico del IEE v1.2 y del grupo focal A. Finalmente el instrumento queda estructurado como se muestra en la siguiente tabla, en la cual se conceptualizan y definen las dimensiones planteadas y sus componentes.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>SUBDIMENSIÓN</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>
Social	Interacción docente-estudiante	Nivel de involucramiento emocional en la interacción con el estudiante
	Interacción docente-grupo	Nivel de involucramiento emocional en la interacción con el grupo
Control	Estructuración de la enseñanza	Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula
	Control comportamiento	Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase
	Toma de decisiones	Nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo
Didáctica	Didáctica activa	Nivel en que el docente prioriza la experiencia como estrategia didáctica
	Didáctica reflexiva	Nivel en que el docente prioriza la reflexión como estrategia didáctica
	Didáctica teórica	Nivel en que el docente prioriza el estudio de teorías lógicas y complejas como estrategia didáctica
	Didáctica pragmática	Nivel en que el docente prioriza el modelamiento como estrategia didáctica

En cuanto al análisis psicométrico del inventario IEE v2.1, este cuenta con 41 ítems, distribuidos a través de las tres dimensiones propuestas como se menciona a continuación.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>No. ÍTEMS</b>	<b>ÍTEMS</b>
Didáctica	8	1 a 8
Social	11	9 a 19
Control y Gestión del Aula	21	20 a 41

El inventario está organizado en dos partes. La primera parte está compuesta por la dimensión *didáctica*, en esta parte se le solicita al participante jerarquizar para cada ítem 4

conductas que el docente evidencia en el aula según la frecuencia con que estas ocurren, siendo asignando el 1 a la conducta de mayor frecuencia y 4 a la de menor frecuencia o que nunca realiza, a continuación se expone uno de los ítems a modo de ejemplo.

2. El docente promueve ...	
la socialización del trabajo entre equipos	4
el intercambio de opiniones entre todos los estudiantes de la clase	1
el trabajo individual	2
el trabajo en pequeños grupos	3

La segunda parte que incluye los ítems del 9 al 41 están organizados en una escala tipo Likert de cuatro opciones en relación con el nivel de acuerdo o desacuerdo del sujeto con una serie de afirmaciones así 1] muy de acuerdo; 2] moderadamente de acuerdo; 3] moderadamente en desacuerdo; y 4] totalmente en desacuerdo.

### **Muestra**

El inventario fue diligenciado por 27 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial de la UPN de VII semestre que caracterizaron a un docente.

Es necesario tener en cuenta para realizar el análisis que los ítems 27, 29 y 41 fue invertida la escala pues estaban enunciados en negativo en relación con el resto de ítems.

Para el cálculo de la confiabilidad del instrumento, entendida ésta en términos de su consistencia interna, se utiliza el coeficiente de Alfa de Cronbach del inventario completo y de cada una de las dimensiones que lo constituyen. En la tabla siguiente se presentan los coeficientes de fiabilidad.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ALFA DE CRONBACH
Social	Interacción docente-estudiante	0,78
	Interacción docente-grupo	0,58
Control y Gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	0,73
	Control comportamiento	0,57
	Toma de decisiones	0,72
DIMENSIÓN	TENDENCIA	ALFA DE CRONBACH
Didáctica	Didáctica activa	0,33
	Didáctica reflexiva	0,56
	Didáctica teórica	0,66
	Didáctica pragmática	0,15



A continuación se presenta el análisis detallado de cada dimensión a partir de los coeficientes de fiabilidad.

### **Dimensión *social***

La dimensión *social* incluye 11 ítems y obtiene un alfa total de 0.85. Este valor se considera adecuado en interacción con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que la dimensión sube su nivel de fiabilidad con respecto al obtenido en el IEE 1.2 (0,82).

Por su parte el ítem 18 (*saluda a los estudiantes fuera de la clase*) arrojan una correlación por debajo de los niveles de validez definidos, siendo el ítem 14 (*se relaciona con los estudiantes de manera cercana*) el más representativo de la subdimensión. En general esta subdimensión presenta un índice de fiabilidad alto. No se realizan cambios en esta dimensión.

Subdimensión interacción docente-estudiante. Esta incluye seis ítems y obtiene un alfa total de 0.78. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que el ítem 17 (*está pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico*) arroja una correlación por debajo de los niveles de validez definidos, siendo el ítem 13 (*muestra interés por conocer y vincularse con los estudiantes*) el más representativos de la subdimensión. En general esta subdimensión presenta un índice de fiabilidad adecuado.

Subdimensión interacción docente-grupo. Esta incluye cinco ítems y obtiene alfa de 0,58. Los resultados muestran que el ítem 18 (*saluda a los estudiantes fuera de la clase*) arroja una correlación negativa y el ítem 11 (*identifica el ambiente emocional de grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase*) por debajo de los niveles de validez definidos; siendo el ítem 15 el más representativo de la subdimensión. En general esta subdimensión presenta un índice de fiabilidad medio.

### **Dimensión *control y gestión del aula***

La dimensión *control y gestión del aula* incluye 22 ítems y obtiene un alfa total de 0.71. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que los ítems 27 (*le es indiferente si un estudiante llega tarde*), 28 (*Es estricto con las fechas de entrega de trabajos*) y 31 (*es puntual para comenzar la clase*) arrojan una correlación negativa. Los ítems 21 (*tiene rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase*), 23 (*desarrolla la clase siguiendo una estructura clara*), 33 (*establece cual debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón*), 35 (*es flexible con las actividades propuestas en el programa*), 36 (*prefiere llegar a acuerdos que imponer decisiones*), 37 (*en consenso con los estudiantes se plantean las normas de la clase (hora de ingreso, comer, uso del celular)*), 40 (*escucha y toma en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla*) y 41 (*al realizar trabajos en grupo el docente decide la conformación de los mismos*) arrojan correlaciones por debajo de los niveles de validez definidos.

Teniendo en cuenta que la dimensión quedó conformada por tres subdimensiones se realiza a continuación el análisis de cada una de ellas.

Subdimensión estructuración de la enseñanza. La subdimensión incluye siete ítems y obtiene un alfa total de 0.73. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que la subdimensión no presenta ítems negativos. El ítem 21 (*tiene rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase*) se encuentra por debajo de los niveles de validez definidos, siendo el ítem 24 (*retroalimenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre*) el más representativos de la subdimensión. En general esta subdimensión presenta un índice de fiabilidad adecuado. Se realiza un cambio en la redacción del ítem 24 buscando mejorar la comprensión del mismo y por ende su nivel de correlación con la escala.

Subdimensión control del comportamiento. La subdimensión incluye 8 ítems y obtiene un alfa total de 0.57. Este valor se encuentra por debajo de los niveles aceptables en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que los ítems 27 (*le es indiferente si un estudiante llega tarde*) y 29 arrojan una correlación negativa. Por su parte el ítem 28 (*es estricto con las fechas de entrega de trabajos*) se encuentra por debajo de los niveles de validez definidos, siendo el ítem 32 (*exige de sus estudiantes un "comportamiento adecuado" durante la clase*) el más representativos de la subdimensión. En general esta subdimensión presenta un índice de fiabilidad medio.

Subdimensión toma de decisiones. La subdimensión incluye siete ítems y obtiene un alfa total de 0.61. Este valor se encuentra por debajo del nivel aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Se observa que la subdimensión no presenta ítems negativos, sin embargo el ítem 41 (*al realizar trabajos en grupo el docente decide la conformación de los mismos*) se encuentra por debajo de los niveles de validez definidos, siendo el ítem 38 (*frente a situaciones imprevistas, el docente acuerda con los estudiantes las acciones a seguir*) el más representativo de la subdimensión. En general esta subdimensión presenta un índice de fiabilidad medio.

### **Dimensión didáctica**

Debido a la estructura compleja de la dimensión *didáctica* no se realiza un análisis de fiabilidad completa. A continuación se realiza el análisis por subdimensiones.

Tendencia didáctica activa. La tendencia incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.33. Este valor no se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que los ítems 2 (*el docente promueve...la socialización del trabajo entre equipos*) y 6 (*aclara las dudas de los estudiantes...proponiendo actividades que le permitan la aplicación de los conceptos*) arrojan una correlación negativa. Los ítems 1 (*el docente espera que el estudiante... muestre su capacidad creativa y propositiva*), 4 (*el*

*docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...viviencien diferente tipo de experiencias*) 5 (*durante la clase predomina(n)...las actividades en las cuales el estudiante puede emplear sus propias estrategias e ideas para desarrollarlas*), 7 (*cuando el docente ejemplifica se apoya en...experiencias de la cotidianidad*) y 8 (*las evaluaciones del docente enfatizan en...la capacidad del estudiante de realizar propuestas innovadoras*) se encuentra por debajo de los niveles de validez definidos.

Por su parte el ítem 3 (*el tipo de actividades que propone el docente buscan que el estudiante...emplee sus propias estrategias e ideas para desarrollarlas*) el más representativo y el único que logra superar los niveles de fiabilidad establecidos. Se evidencia necesario reestructurar la tendencia revisando la coherencia y pertinencia de los ítems en relación a la teoría, así como la comprensión de los mismos.

Tendencia didáctica reflexiva. La tendencia incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.56. Este valor se encuentra bajo en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Se observa en la subdimensión que el ítem 6 (*aclara las dudas de los estudiantes...devolviendo nuevas preguntas en las cuales se apoya para dar la explicación*) arroja una correlación negativa. Los ítems 4 (*el docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...realicen reflexiones profundas y críticas de la realidad y la teoría argumentando su posición personal*), 7 (*cuando el docente ejemplifica se apoya en...analogías y metáforas*) y 8 (*las evaluaciones del docente enfatizan en...la reflexión crítica del estudiante sobre las temáticas de la clase*) se encuentran por debajo de los niveles de validez definidos.

Se evidencia necesario reestructurar la tendencia revisando la coherencia y pertinencia de los ítems en relación a la teoría, así como la comprensión de los mismos.

Tendencia didáctica teórica. La tendencia incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.67. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Se observa en la tendencia que el ítem 2 (*el docente promueve...el trabajo individual*) arroja una correlación negativa, siendo el ítem 6 (*aclara las dudas de los*

*estudiantes...retomando la explicación teórica*) el más representativo. Se evidencia necesario revisar el ítem 2 en su coherencia, redacción y pertinencia.

Tendencia didáctica pragmática. La tendencia incluye ocho ítems y obtiene un alfa total de 0.16. Este valor se considera muy bajo en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Se observa en la subdimensión que los ítems 3 (*el tipo de actividades que propone el docente buscan que el estudiante...ponga en prácticas sus habilidades y destrezas*) y 6 (*aclara las dudas de los estudiantes...apoyándose en ejemplos de la cotidianidad*) arrojan una correlación negativa y el resto de los ítems se encuentran por debajo de los niveles de validez definidos. Se evidencia necesario reestructurar la subdimensión revisando la coherencia y pertinencia de los ítems en relación a la teoría, así como la comprensión de los mismos.

En general la dimensión *didáctica* requiere una revisión en especial las subdimensiones didáctica activa y didáctica pragmática las cuales no logran los niveles de fiabilidad mínimos. Para esta dimensión es necesario tener en cuenta que con la estructura que presenta no es posible realizar cambios únicamente para una subdimensión, requiriendo así que al eliminar una pregunta para una subdimensión se elimine para todas. Se plantea quitar el ítem 2 debido a su baja correlación en las subdimensiones didáctica activa, didáctica teórica y didáctica pragmática. Se plantea revisar la estructura y coherencia tanto del enunciado de los ítems como las posibles opciones. Se decide así reestructurar la dimensión y realizar nuevamente una prueba piloto.

### **Grupo focal B**

Objetivos: 1] Favorecer la revisión y modificación de los ítems de la dimensión didáctica 2] Verificar la claridad, comprensión y la coherencia de los ítems de la dimensioe social y de la dimensión control y gestión del aula del inventario IEE v2.1.

Muestra: La población con la cual se realizo este grupo focal fue de de 18 estudiantes de VI semestre de la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial.

El grupo focal se llevo a cabo de la siguiente manera:

Inicialmente se entrega a cada estudiante un inventario para que sea resuelto en relación a un maestro en particular. Luego de que tienen la posibilidad de enfrentarse al instrumento, se solicita a los estudiantes revisar la claridad del instrumento de la instrucción y la comprensión de los ítems.

Se lee cada ítem y se pregunta a los estudiantes que están entendiendo, además se les solicita presentar un ejemplo de docentes que realicen los comportamientos a los cuales hace referencia cada ítem.

En algunos ítems de manera aleatoria se les pregunta como caracterizaron al docente con el que contestaron el instrumento para verificar el nivel de acuerdo. Es necesario aclarar que los datos sobre el docente caracterizado no se procesa ni se le realiza análisis psicométrico: puesto que la idea es que las estudiantes revisaran la comprensión de cada ítem.

En cuanto a los resultados del grupo focal son pocas las observaciones que se realiza al formato del inventario y a las instrucciones. Únicamente se realizan algunas apreciaciones frente a la redacción sugiriendo el cambio de algunas preguntas.

Se presentan a continuación aquellos ítems a los cuales se les revisaron observaciones y modificaciones a partir del grupo focal:

Frente al ítem 1P (*el docente espera que el estudiante... modele las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas*) algunos estudiantes manifiestan diferentes comprensiones frente a la afirmación por la palabra “modele”

Algunos estudiantes plantean que el ítem 2P (*el docente promueve... el trabajo en pequeños grupos*) es muy similar al ítem 2A (*el docente promueve... la socialización del trabajo entre equipos*), pues no es clara la diferencia entre el trabajo en equipo y en pequeños grupos.

En el ítem 3R (*el tipo de actividades que propone el docente buscan que el estudiante...realice análisis detallados de las situaciones presentadas*), los estudiantes no comprenden bien a que se hace referencia. Les cuesta mucho trabajo encontrar ejemplos de docentes que tengan este tipo de comportamiento, básicamente comprenden que son actividades donde se les pide que analicen situaciones.

Frente al enunciado del ítem 4 (*el docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...*) un estudiante plantea que sobra decir “usa con más frecuencia” ya está por hecho que el docente “usa” y la instrucción general plantea que se determine la frecuencia

Frente al ítem 4P (*el docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes... analicen la experiencia de diferentes expertos en la práctica*) los estudiantes comentan dificultad en la comprensión debido a su redacción, proponiendo que esta se modifique.

Frente al ítem 28 (*realiza las evaluaciones planteadas en el programa*) se menciona que la afirmación no es pertinente al contexto de la Universidad Pedagógica Nacional. Los cierres constantes de la Universidad no favorecen una dinámica como esta. Se evidencia en los comentarios, que las estudiantes comprenden en la oración la palabra evaluaciones únicamente como los parciales.

Para el ítem 35 (*controla la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón*) los estudiantes comprenden la afirmación pero consideran que no tiene ningún docente que haga esto pues no es propio del contexto universitario.

Finalmente, en el ítem 38 (*recuerda constantemente las normas de la clase*) los estudiantes comentan que todos los docentes presentan las normas de la clase pero únicamente el primer día de estas.

#### Anexo 4. Análisis psicométrico del IEE 2.2 (dimensión didáctica)

En consecuencia con el análisis psicométrico realizado con base en el inventario 2.1 como los aportes dados por el grupo focal B se toma la decisión de pilotear únicamente la dimensión *didáctica*.

El inventario IEE v2.2, cuenta con siete ítems correspondientes a la dimensión *didáctica*. Se le solicita al participante jerarquizar para cada ítem 4 conductas que el docente evidencia en el aula según la frecuencia con que estas ocurren. Se debe asignar así el 1 a la conducta de mayor frecuencia y 4 a la de menor frecuencia o que nunca realiza.

En relación al IEE 2.1 este presenta varios cambios los cuales fueron producto tanto del análisis de fiabilidad como de los aportes dados por los estudiantes en el grupo focal B. Se toma la decisión de eliminar el ítem 2 del anterior cuestionario y se reorganizan los ítems buscando lograr una secuencia teórica que permita determinar los diferentes componentes de la clase.

Finalmente el inventario en relación con la dimensión *didáctica* queda organizado en las mismas tendencias propuestas en el IEE 2.1, mas siendo reorganizado internamente quedando como se muestra a continuación

DIMENSIÓN	TENDENCIA	CONCEPTUALIZACIÓN
Didáctica	Didáctica active	Nivel en que el docente prioriza la experiencia como estrategia didáctica
	Didáctica reflexiva	Nivel en que el docente prioriza la reflexión como estrategia didáctica
	Didáctica teórica	Nivel en que el docente prioriza el estudio de teorías lógicas y complejas como estrategia didáctica
	Didáctica pragmática	Nivel en que el docente prioriza el modelamiento como estrategia didáctica

#### **Muestra**

El inventario fue diligenciado por 20 estudiantes pertenecientes a la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial de la UPN de VII semestre que caracterizaron a un docente



Para el cálculo de la confiabilidad del instrumento, entendida ésta en términos de su consistencia interna, se utiliza el coeficiente de Alfa de Cronbach del inventario completo y de cada una de las dimensiones que lo constituyen. En la siguiente tabla se presenta los coeficientes de fiabilidad.

DIMENSIONES	TENDENCIA	ALFA DE CRONBACH
Didáctica	Didáctica activa	0,54
	Didáctica reflexiva	- 0,50
	Didáctica teórica	0,69
	Didáctica pragmática	0,08

Se realiza a continuación el análisis por subdimensiones.

Tendencia didáctica activa. La tendencia incluye siete ítems y obtiene un alfa total de 0.54. Este valor se considera por debajo de lo aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que en la subdimensión no hay ítems con correlación negativa. Por su parte, los ítems 2 (*el tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...generen conocimiento desde la acción*), 4 (*durante la clase predomina...el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias*) y 6 (*cuando el docente ejemplifica se apoya en...las vivencias de los estudiantes*) se encuentran por debajo de los niveles de validez definidos, siendo el ítem 1 (*el docente espera que los estudiantes...aprendan de sus experiencias durante las actividades prácticas*) el más representativo. Se evidencia una mejoría en la fiabilidad de la subdimensión con relación al IEE v2.1 (0,33). No se realiza ningún cambio a la subdimensión.

Tendencia didáctica reflexiva. La tendencia incluye siete ítems y obtiene un alfa total de - 0,50. Este valor está muy por debajo de lo aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Se observa una clara disminución en los niveles de fiabilidad en relación al IEE v2.1 (0,57). En la tendencia los ítems 1 (*el docente espera que los estudiantes...presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase*), 2 (*el tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...realicen reflexiones profundas y críticas de la realidad y la*

*teoría argumentando su posición personal*), 5 (*el docente aclara las dudas de los estudiantes...a través de un diálogo conjunto en donde todos aportan desde su comprensión*) y 6 (*cuando el docente ejemplifica se apoya en...analogías y metáforas*) correlacionan negativamente y el resto de ellos se encuentra por debajo de los niveles de validez definidos.

En esta tendencia se realizan cambios en la redacción de los ítems, pero el cambio más significativo se da en el hecho de ser eliminado el antiguo ítem 2 (IEE v2.1), el cual era el que más aportaba a la tendencia (0,63). Esta acción afectó la fiabilidad total de la tendencia. Se propone volver a la redacción que tenían los ítems en el IEE v2.1.

Tendencia didáctica teórica. La tendencia incluye siete ítems y obtiene un alfa total de 0.69. Este valor se considera aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran que en la tendencia no hay ítems con correlación negativa. Por su parte los ítems 2 (*el tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase*) y 4 (*durante la clase predomina...el discurso del docente*) se encuentra por debajo de los niveles de validez definidos, siendo el ítem 7 (*en las evaluaciones el docente enfatiza en...los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos*) el más representativo. Se evidencia una mejoría en la fiabilidad de la tendencia con relación al IEE v2.1 (0,67). Únicamente se realiza un cambio en la redacción del ítem 2 a raíz de las sugerencias dadas en el grupo focal B.

Tendencia didáctica pragmática. La tendencia incluye siete ítems y obtiene un alfa total de 0.08. Este valor se considera por debajo de lo aceptable en relación con los estándares internacionales para la medición de la consistencia interna de los ítems.

Los resultados muestran una clara disminución en los niveles de fiabilidad en relación al IEE v2.1 (0,15). En la tendencia los ítems 1 (*el docente espera que los estudiantes...den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas*), 5 (*el docente aclara las dudas de los estudiantes... revisando paso por paso los procedimientos y/o argumentos*), 6 (*cuando el docente ejemplifica se apoya en...su*

*experiencia profesional*) y 7 (*en las evaluaciones el docente enfatiza en...el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas*), correlaciona negativamente. Por su parte los ítems 2 (el tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas) y 4 (*durante la clase predomina...la revisión de casos a través de guías de trabajo estructuradas*) se encuentran por debajo de los niveles de validez definidos. El ítem 3 (*el docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...proponen las acciones a seguir a partir de situaciones del ejercicio profesional*) por el contrario se muestra bastante representativo para la tendencia.

Finalmente se toma la decisión de añadir una nueva pregunta en relación con los procesos de evaluación pues se considera este un tema vital del proceder del docente a lo largo de un espacio académico, de forma tal que las dimensiones se fortalezcan teóricamente.

## Anexo 5. Inventario de Estilos de Enseñanza v3. Formato Estudiantes

### INVENTARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA

#### FORMATO ESTUDIANTES

El siguiente instrumento tiene como propósito identificar el estilo de enseñanza en los docentes universitarios. Se entiende así los estilos de enseñanza como el conjunto de conductas que caracteriza a los docentes durante su accionar en el aula; en ningún caso se busca evaluar al docente identificando las conductas como buenas, malas, deseadas o indeseadas. En esta ocasión se solicita su colaboración como estudiante para identificar las conductas de sus docentes de forma tal que permitan definir sus estilos de enseñanza. Los resultados derivados de este inventario serán usados únicamente con propositivos investigativos y no tendrán incidencia alguna ni en su proceso académico como estudiante, ni en el proceso laboral de su docente.

Por favor complete los siguientes datos de identificación

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Nombre del docente \_\_\_\_\_

Nombre del espacio académico \_\_\_\_\_

A continuación encontrará una serie de enunciados con cuatro (4) diferentes acciones que el docente realiza al interior del aula, usted debe **ordenarlos** empleando los números del 1 al 4 de acuerdo a la frecuencia con la cual el docente realiza cada acción, asignando el número 1 a la acción que el docente realiza con mayor frecuencia y 4 a la acción que con menor frecuencia o nunca realiza.

Recuerde que debe emplear en todos los casos los números del 1 al 4 sin omitir ni repetir.

<b>1. El docente espera que los estudiantes...</b>	
aprendan de sus experiencias durante las actividades prácticas	
presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase	
evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	
den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas	
<b>2. El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...</b>	
generen conocimiento desde la acción	
realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	
integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	
mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	
<b>3. El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...</b>	
exploren su entorno sin limitaciones formales	
recojan información para analizarla y establecer conclusiones	
lean textos a profundidad relacionando los conceptos en esquemas (mapas conceptuales o mentales, cuadros comparativos, resúmenes analíticos...)	
proponen las acciones a seguir partir de situaciones del ejercicio profesional	
<b>4. Durante la clase predomina...</b>	
el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	
el diálogo constante entre el docente y los estudiantes	
el discurso del docente	
la revisión de casos a través de guías de trabajo estructuradas	

5. El docente aclara las dudas de los estudiantes...	
proponiendo nuevas actividades que luego se retoman para la explicación	
devolviendo nuevas preguntas en las que se apoya para dar la explicación	
retomando la explicación teórica	
volviendo al problema y analizándolo paso por paso	

6. Cuando el docente ejemplifica se apoya en...	
las vivencias de los estudiantes	
analogías y metáforas	
planteamientos teóricos	
anécdotas de su experiencia profesional	

7. En las evaluaciones el docente enfatiza en...	
la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras	
la reflexión crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase	
los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	
el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas	

8. El docente evalúa a través de...	
preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido	
escritos individuales donde se desarrolle y argumente un tópico a profundidad	
preguntas y problemas cerrados y de contenido específico	
análisis y resolución de estudios de caso	

Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre su docente en el espacio académico elegido.

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
9	Actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	TA	MA	MD	TD
10	Los estudiantes pueden acercarse para compartir sus problemas personales	TA	MA	MD	TD
11	Identifica el ambiente emocional del grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	TA	MA	MD	TD
12	Manifiesta interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	TA	MA	MD	TD
13	Muestra interés por conocer y vincularse con los estudiantes	TA	MA	MD	TD
14	Se relaciona con los estudiantes de manera cercana	TA	MA	MD	TD
15	Reconoce las individualidades dentro del grupo	TA	MA	MD	TD
16	Genera un espacio de socialización antes de iniciar la clase	TA	MA	MD	TD
17	Está pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	TA	MA	MD	TD
18	Saluda a los estudiantes fuera de la clase	TA	MA	MD	TD
19	Se preocupa por el progreso individual de los estudiantes	TA	MA	MD	TD

		<b>Total Acuerdo</b>	<b>Moderado Acuerdo</b>	<b>Moderado Desacuerdo</b>	<b>Total Desacuerdo</b>
20	Introduce la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	TA	MA	MD	TD
21	Lleva a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	TA	MA	MD	TD
22	Revisa y devuelve corregidos los trabajos escritos con comentarios para mejorarlos	TA	MA	MD	TD
23	Desarrolla la clase siguiendo una estructura clara	TA	MA	MD	TD
24	Retroalimenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	TA	MA	MD	TD
25	Verifica que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	TA	MA	MD	TD
26	Realiza las evaluaciones planteadas en el programa	TA	MA	MD	TD
27	Le es indiferente si un estudiante llega tarde	TA	MA	MD	TD
28	Es estricto con las fechas de entrega de trabajos	TA	MA	MD	TD
29	Permite el ingreso a los estudiantes después de la hora acordada	TA	MA	MD	TD
30	Está pendiente constantemente de la asistencia de los estudiantes a la clase	TA	MA	MD	TD
31	Es puntual para comenzar la clase	TA	MA	MD	TD
32	Exige de sus estudiantes un "comportamiento adecuado" durante la clase	TA	MA	MD	TD
33	Establece cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón	TA	MA	MD	TD
34	Recuerda constantemente las normas de la clase	TA	MA	MD	TD
35	Es flexible con las actividades propuestas en el programa	TA	MA	MD	TD
36	Prefiere llegar a acuerdos que imponer decisiones	TA	MA	MD	TD
37	En consenso con los estudiantes se plantean las normas de la clase (hora de ingreso, comer, uso del celular)	TA	MA	MD	TD
38	Frente a situaciones imprevistas, el docente acuerda con los estudiantes las acciones a seguir	TA	MA	MD	TD
39	Adapta las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	TA	MA	MD	TD
40	Escucha y toma en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	TA	MA	MD	TD
41	Al realizar trabajos en grupo el docente decide la conformación de los mismos	TA	MA	MD	TD

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

## Anexo 6. Inventario de Estilos de Enseñanza v3. Formato Docentes

### INVENTARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA FORMATO DOCENTES

El siguiente instrumento tiene como propósito identificar el estilo de enseñanza en los docentes universitarios. Se entiende así los estilos de enseñanza como el conjunto de conductas que caracteriza a los docentes durante su accionar en el aula; en ningún caso se busca evaluar al docente identificando las conductas como buenas, malas, deseadas o indeseadas. En esta ocasión se solicita su colaboración como docente para identificar sus conductas en el aula de forma tal que permitan definir su estilo de enseñanza. Los resultados derivados de este inventario serán usados únicamente con propósitos investigativos y no tendrán incidencia alguna en su proceso laboral.

Por favor complete los siguientes datos de identificación

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_ Nivel de formación: \_\_\_\_\_

Tiempo de experiencia docente: \_\_\_\_\_ Nombre del espacio académico desde el que desarrolla el inventario \_\_\_\_\_

A continuación encontrará una serie de enunciados con cuatro (4) diferentes acciones que el docente realiza al interior del aula, usted debe **ordenarlos** empleando los números del 1 al 4 de acuerdo a la frecuencia con la cual usted realiza cada acción, asignando el número 1 a la acción que realiza con mayor frecuencia y 4 a la acción que con menor frecuencia o nunca realiza.

Recuerde que debe emplear en todos los casos los números del 1 al 4 sin omitir ni repetir.

<b>1. Usted espera que sus estudiantes...</b>	
aprendan de sus experiencias durante las actividades prácticas	
presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase	
evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	
den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas	
<b>2. El tipo de actividades que usted propone busca que los estudiantes...</b>	
generen conocimiento desde la acción	
realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	
integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	
mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	
<b>3. Usted usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...</b>	
exploren su entorno sin limitaciones formales	
recojan información para analizarla y establecer conclusiones	
lean textos a profundidad relacionando los conceptos en esquemas (mapas conceptuales o mentales, cuadros comparativos, resúmenes analíticos...)	
proponen las acciones a seguir partir de situaciones del ejercicio profesional	
<b>4. Durante su clase predomina...</b>	
el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	
el diálogo constante entre el docente y los estudiantes	
el discurso del docente	
la revisión de casos a través de guías de trabajo estructuradas	

5. Usted aclara las dudas de los estudiantes...	
proponiendo nuevas actividades que luego se retoman para la explicación	
devolviendo nuevas preguntas en las que se apoya para dar la explicación	
retomando la explicación teórica	
volviendo al problema y analizándolo paso por paso	

6. Cuando usted ejemplifica se apoya en...	
las vivencias de los estudiantes	
analogías y metáforas	
planteamientos teóricos	
anécdotas de su experiencia profesional	

7. En las evaluaciones usted enfatiza en...	
la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras	
la reflexión crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase	
los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	
el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas	

8. Usted evalúa a través de...	
preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido	
escritos individuales donde se desarrolle y argumente un tópico a profundidad	
preguntas y problemas cerrados y de contenido específico	
análisis y resolución de estudios de caso	

Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre su conducta en el espacio académico elegido.

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
9	Actúo como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	TA	MA	MD	TD
10	Los estudiantes pueden acercarse a mi para compartir sus problemas personales	TA	MA	MD	TD
11	Identifico el ambiente emocional del grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	TA	MA	MD	TD
12	Manifiesto interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	TA	MA	MD	TD
13	Muestro interés por conocer y vincularme con los estudiantes	TA	MA	MD	TD
14	Me relaciono con los estudiantes de manera cercana	TA	MA	MD	TD
15	Reconozco las individualidades dentro del grupo	TA	MA	MD	TD
16	Genero un espacio de socialización antes de iniciar la clase	TA	MA	MD	TD
17	Estoy pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	TA	MA	MD	TD
18	Saludo a los estudiantes fuera de la clase	TA	MA	MD	TD



		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
19	Me preocupa por el progreso individual de los estudiantes	TA	MA	MD	TD
20	Introduzco la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	TA	MA	MD	TD
21	Llevo a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	TA	MA	MD	TD
22	Reviso y devuelvo corregidos los trabajos escritos con comentarios para mejorarlos	TA	MA	MD	TD
23	Desarrollo la clase siguiendo una estructura clara	TA	MA	MD	TD
24	Retroalimento el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	TA	MA	MD	TD
25	Verifico que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	TA	MA	MD	TD
26	Realizo las evaluaciones planteadas en el programa	TA	MA	MD	TD
27	Me es indiferente si un estudiante llega tarde	TA	MA	MD	TD
28	Soy estricto con las fechas de entrega de trabajos	TA	MA	MD	TD
29	Permito el ingreso a los estudiantes después de la hora acordada	TA	MA	MD	TD
30	Estoy pendiente constantemente de la asistencia de los estudiantes a la clase	TA	MA	MD	TD
31	Soy puntual para comenzar la clase	TA	MA	MD	TD
32	Exijo de mis estudiantes un "comportamiento adecuado" durante la clase	TA	MA	MD	TD
33	Establezco cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón	TA	MA	MD	TD
34	Le recuerdo a mis estudiantes constantemente las normas de la clase	TA	MA	MD	TD
35	Soy flexible con las actividades propuestas en el programa	TA	MA	MD	TD
36	Prefiero llegar a acuerdos que imponer decisiones	TA	MA	MD	TD
37	En consenso con los estudiantes se plantean las normas de la clase (hora de ingreso, comer, uso del celular)	TA	MA	MD	TD
38	Frente a situaciones imprevistas, acuerdo con los estudiantes las acciones a seguir	TA	MA	MD	TD
39	Adapto las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	TA	MA	MD	TD
40	Escucho y tomo en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	TA	MA	MD	TD
41	Al realizar trabajos en grupo decido la conformación de los mismos	TA	MA	MD	TD

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

## Anexo 7. Estadísticos total-elemento. Dimensión social IEE v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
9 Actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	0,58	0,90
10 Los estudiantes pueden acercarse para compartir sus problemas personales	0,68	0,90
11 Identifica el ambiente emocional del grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	0,70	0,89
12 Manifiesta interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	0,76	0,89
13 Muestra interés por conocer y vincularse con los estudiantes	0,76	0,89
14 Se relaciona con los estudiantes de manera cercana	0,73	0,89
15 Reconoce las individualidades dentro del grupo	0,51	0,90
16 Genera un espacio de socialización antes de iniciar la clase	0,48	0,91
17 Está pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	0,68	0,90
18 Saluda a los estudiantes fuera de clase	0,60	0,90
19 Se preocupa por el progreso individual de los estudiantes	0,64	0,90

Anexo 8. Estadísticos total-elemento. Subdimensión interacción docente-estudiante IEE v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
9 Actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	0,55	0,88
10 Los estudiantes pueden acercarse para compartir sus problemas personales	0,72	0,86
12 Manifiesta interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	0,76	0,85
13 Muestra interés por conocer y vincularse con los estudiantes	0,77	0,85
14 Se relaciona con los estudiantes de manera cercana	0,71	0,86
17 Está pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	0,65	0,87

Anexo 9. Estadísticos total-elemento. Subdimensión interacción docente-grupo IEE v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
11 Identifica el ambiente emocional del grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	0,56	0,70
15 Reconoce las individualidades dentro del grupo	0,48	0,73
16 Genera un espacio de socialización antes de iniciar la clase	0,47	0,74
18 Saluda a los estudiantes fuera de clase	0,52	0,72
19 Se preocupa por el progreso individual de los estudiantes	0,61	0,69

## Anexo 10. Estadísticos total-elemento. Dimensión control IEE v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
20 Introduce la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	0,45	0,74
21 Lleva a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	0,43	0,74
22 Revisa y devuelve corregidos los trabajo escritos con comentarios para mejorarlos	0,41	0,74
23 Desarrolla la clase siguiendo una estructura clara	0,54	0,73
24 Retroalimenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	0,48	0,74
25 Verifica que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	0,44	0,74
26 Realiza las evaluaciones planteadas en el programa	0,44	0,74
27 Le es indiferente si un estudiante llega tarde a clase	<b>0,11</b>	0,76
28 Es estricto con las fechas de entrega de trabajos	0,37	0,74
29 Permite el ingreso de los estudiantes después de la hora acordada	<b>-0,07</b>	0,78
30 Está pendiente constantemente de la asistencia de los estudiantes a la clase	0,38	0,74
31 Es puntual para comenzar la clase	0,38	0,74
32 Exige de sus estudiantes "comportamiento adecuado" durante la clase	0,44	0,74
33 Establece cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón	<b>0,07</b>	0,77
34 Recuerda constantemente las normas de la clase	<b>0,24</b>	0,75
35 Es flexible con las actividades propuestas en el programa	<b>0,21</b>	0,75
36 Prefiere llegar a acuerdos que imponer decisiones	0,34	0,75
37 En consenso con los estudiantes se plantean las normas de las clases (Hora de ingreso, comer, uso del celular)	0,30	0,75
38 Frente a situaciones imprevistas, el docente acuerda con los estudiantes las acciones a seguir	0,44	0,74
39 Adapta las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	0,51	0,73
40 Escucha y toma en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	0,45	0,74
41 Al realizar trabajos en grupo el docente decide la conformación de los mismos	<b>-0,13</b>	0,79

Anexo 11. Estadísticos total-elemento. Subdimensión estructuración de la enseñanza IEE v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
20 Introduce la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	0,46	0,73
21 Lleva a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	0,46	0,73
22 Revisa y devuelve corregidos los trabajo escritos con comentarios para mejorarlos	0,45	0,73
23 Desarrolla la clase siguiendo una estructura clara	0,58	0,71
24 Retroalimenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	0,45	0,73
25 Verifica que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	0,45	0,73
26 Realiza las evaluaciones planteadas en el programa	0,46	0,73

Anexo 12. Estadísticos total-elemento. Subdimensión control del comportamiento IEE v3

	Correlación elemento- total corregida	Alfa Cronbach si se elimina elemento	de si se el
27 Le es indiferente si un estudiante llega tarde a clase	<b>0,21</b>	0,56	
28 Es estricto con las fechas de entrega de trabajos	0,30	0,53	
29 Permite el ingreso de los estudiantes después de la hora acordada	<b>0,21</b>	0,56	
30 Está pendiente constantemente de la asistencia de los estudiantes a la clase	0,39	0,50	
31 Es puntual para comenzar la clase	<b>0,25</b>	0,54	
32 Exige de sus estudiantes "comportamiento adecuado" durante la clase	0,43	0,50	
33 Establece cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón	<b>0,17</b>	0,57	
34 Recuerda constantemente las normas de la clase	0,33	0,52	

Anexo 13. Estadísticos total-elemento. Subdimensión toma de decisiones IEE  
v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
35 Es flexible con las actividades propuestas en el programa	0,34	0,61
36 Prefiere llegar a acuerdos que imponer decisiones	0,61	0,52
37 En consenso con los estudiantes se plantean las normas de las clases (Hora de ingreso, comer, uso del celular)	0,30	0,62
38 Frente a situaciones imprevistas, el docente acuerda con los estudiantes las acciones a seguir	0,45	0,58
39 Adapta las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	0,51	0,55
40 Escucha y toma en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	0,52	0,55
41 Al realizar trabajos en grupo el docente decide la conformación de los mismos	<b>-0,04</b>	0,75



## Anexo 14. Estadísticos total-elemento. Tendencia didáctica activa IEE v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1A El docente espera que los estudiantes.....aprendan de sus experiencias durante las actividades prácticas	0,33	0,57
2A El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes.....generen conocimiento desde la acción	0,35	0,56
3A El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes.....exploren su entorno sin limitaciones formales	0,37	0,55
4A Durante la clase predomina.....el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	0,37	0,56
5A El docente aclara las dudas de los estudiantes.....proponiendo nuevas actividades que luego se retoman para la explicación	<b>0,26</b>	0,59
6A Cuando el docente ejemplifica se apoya en.....las vivencias de los estudiantes	<b>0,28</b>	0,58
7A En las evaluaciones el docente enfatiza en.....la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras	0,38	0,55
8A El docente evalúa a través de.....preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido	<b>0,11</b>	0,63

## Anexo 15. Estadísticos total-elemento. Tendencia didáctica reflexiva IEE v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1R El docente espera que los estudiantes.....presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase	<b>0,23</b>	0,26
2R El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes.....realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	<b>0,25</b>	0,24
3R El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes.....recojan información para analizarla y establecer conclusiones	<b>0,17</b>	0,29
4R Durante la clase predomina.....el diálogo constante entre el docente y los estudiantes	<b>0,12</b>	0,31
5R El docente aclara las dudas de los estudiantes.....devolviendo nuevas preguntas en las que se apoya para dar la explicación	<b>-0,01</b>	0,38
6R Cuando el docente ejemplifica se apoya en.....analogías y metáforas	<b>0,01</b>	0,37
7R En las evaluaciones el docente enfatiza en.....la reflexión crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase	<b>0,25</b>	0,25
8R El docente evalúa a través de.....escritos individuales donde se desarrollo y argumente un tópico a profundidad	<b>0,09</b>	0,33

## Anexo 16. Estadísticos total-elemento. Tendencia didáctica teórica IEE v3

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1T El docente espera que los estudiantes.....evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	<b>0,28</b>	0,57
2T El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes.....integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	0,36	0,55
3T El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes.....lean textos a profundidad relacionando los conceptos en esquemas	<b>0,27</b>	0,58
4T Durante la clase predomina.....el discurso del docente	0,36	0,55
5T El docente aclara las dudas de los estudiantes.....retomando la explicación teórica	0,40	0,54
6T Cuando el docente ejemplifica se apoya en.....planteamientos teóricos	<b>0,24</b>	0,59
7T En las evaluaciones el docente enfatiza en.....los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	0,33	0,56
8T El docente evalúa a través de.....preguntas y problemas cerrados y de contenido específico	<b>0,19</b>	0,60

## Anexo 17. Estadísticos total-elemento. Tendencia didáctica pragmática IEE v3

	Correlación elemento- total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1P El docente espera que los estudiantes.....den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas	<b>0,15</b>	0,29
2P El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes.....mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	<b>0,14</b>	0,30
3P El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes.....proponen las acciones a seguir a partir de situaciones del ejercicio profesional	<b>0,18</b>	0,28
4P Durante la clase predomina.....la revisión de casos a través de guías de trabajo estructuradas	<b>0,12</b>	0,31
5P El docente aclara las dudas de los estudiantes.....volviendo al problema y analizando paso por paso	<b>0,01</b>	0,37
6P Cuando el docente ejemplifica se apoya en.....anécdotas de su experiencia profesional	<b>0,08</b>	0,33
7P En las evaluaciones el docente enfatiza en.....el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas	<b>0,24</b>	0,24
8P El docente evalúa a través de.....análisis y resolución de estudios de caso	<b>0,16</b>	0,29

## Anexo 18. Medias y desviaciones de docentes y espacios académicos

DOCENTE	ESPACIO ACADÉMICO	MEDIA / D. EST.	DIMENSIÓN SOCIAL			DIMENSIÓN CONTROL Y GESTIÓN DEL AULA			DIMENSIÓN DIDÁCTICA			
			INTERACCIÓN DOCENTE ESTUDIANTE	INTERACCIÓN DOCENTE GRUPO	ESTRUCTURACIÓN DE LA ENSEÑANZA	CONTROL DEL COMPORTAMIENTO	TOMA DE DECISIONES	DIDÁCTICA ACTIVA	DIDÁCTICA REFLEXIVA	DIDÁCTICA TEÓRICA	DIDÁCTICA PRAGMÁTICA	
1	1	Media	7,78	7,37	7,24	6,09	2,65	5,72	5,44	4,30	4,54	
		D. Est.	2,40	2,15	2,43	1,79	1,99	1,70	1,07	1,71	1,47	
	5	Media	5,94	7,09	7,22	5,21	2,65	4,60	5,23	5,88	4,29	
		D. Est.	2,19	1,94	2,22	2,10	2,17	1,27	1,38	1,34	1,32	
2	1	Media	8,68	8,40	7,29	6,61	2,16	6,62	4,95	3,70	4,72	
		D. Est.	1,29	1,14	1,56	1,06	1,99	2,34	1,54	2,57	1,32	
	15	Media	7,65	8,18	7,71	6,78	1,73	5,37	5,78	4,83	4,00	
		D. Est.	2,45	1,17	1,83	1,44	1,00	2,46	1,19	2,16	1,49	
3	2	Media	6,78	7,54	7,23	6,38	2,35	4,40	5,00	6,02	4,58	
		D. Est.	2,01	1,20	1,70	1,28	1,50	2,26	1,44	2,22	1,11	
4	3	Media	4,87	5,59	8,61	6,70	2,70	3,88	6,22	6,19	3,72	
		D. Est.	2,84	2,90	0,89	0,94	2,40	1,87	1,07	2,18	1,03	
5	3	Media	6,85	7,51	7,60	6,61	1,65	3,68	6,35	6,32	3,65	
		D. Est.	1,49	1,04	1,28	1,08	1,30	1,60	1,34	1,29	1,20	
6	2	Media	6,42	6,99	6,88	5,64	1,74	3,41	6,80	6,03	3,76	
		D. Est.	1,88	2,41	1,99	2,12	1,43	1,46	1,05	1,52	1,06	
7	4	Media	6,01	7,15	8,18	6,21	2,90	5,87	5,14	4,18	4,71	
		D. Est.	2,90	2,29	1,29	1,20	2,07	1,42	1,81	1,56	1,44	
8	6	Media	2,57	4,90	7,92	6,90	4,33	3,88	5,29	5,83	4,98	
		D. Est.	1,78	2,54	1,46	1,32	2,50	1,59	1,13	1,61	1,11	
9	7	Media	6,94	8,11	7,87	7,57	2,28	5,56	4,75	4,42	5,28	
		D. Est.	2,49	1,85	1,51	1,09	1,58	1,96	1,53	1,73	1,52	
10	8	Media	5,04	6,17	8,64	6,67	3,06	3,94	5,38	6,36	4,32	
		D. Est.	2,19	2,43	1,37	1,38	1,63	0,96	0,96	1,60	1,24	
11	9	Media	8,21	8,78	7,46	5,71	1,83	5,30	3,81	4,55	6,34	
		D. Est.	1,14	0,98	1,37	1,85	0,83	2,17	1,24	1,83	0,85	
12	10	Media	8,77	8,51	7,50	5,58	1,83	6,55	4,66	3,65	5,15	
		D. Est.	1,12	1,49	1,48	1,40	1,21	1,84	1,44	1,82	1,62	
13	11	Media	6,65	7,26	8,55	6,21	2,16	4,67	5,45	5,22	4,67	
		D. Est.	1,83	1,75	1,38	1,41	1,53	1,87	1,39	1,77	1,26	
14	12	Media	6,21	7,09	7,62	6,28	2,31	4,63	5,63	5,83	3,91	
		D. Est.	2,25	1,73	1,76	1,40	1,45	1,95	1,27	1,63	1,63	
15	13	Media	7,15	7,76	8,41	6,05	1,85	3,11	5,50	6,56	4,83	
		D. Est.	1,98	2,02	1,65	1,14	1,75	1,16	1,26	1,30	1,12	
	14	Media	6,87	7,73	8,74	6,41	2,68	6,67	4,85	2,61	5,87	
		D. Est.	1,41	1,58	1,01	1,03	1,66	1,50	1,61	2,19	1,26	

16	10	Media	6,03	6,93	8,03	6,44	1,96	5,89	4,14	4,92	5,06
		D. Est.	1,74	1,81	1,28	1,30	1,96	1,96	1,25	2,23	1,62
17	17	Media	4,86	6,27	8,88	6,25	3,16	4,65	5,92	5,00	4,43
		D. Est.	2,58	2,09	0,99	1,02	1,68	1,95	1,54	1,45	1,09
18	18	Media	6,78	5,33	5,56	5,74	4,77	3,73	5,12	6,13	5,02
		D. Est.	2,36	2,54	2,29	1,69	2,43	1,52	1,32	1,03	1,45
19	19	Media	5,48	6,75	6,55	5,31	1,74	7,50	5,42	2,08	5,00
		D. Est.	3,32	2,58	2,24	1,11	1,24	1,15	0,75	1,49	1,79
	26	Media	3,82	5,03	6,23	6,27	4,07	5,36	4,83	5,97	3,84
		D. Est.	2,03	2,25	1,99	1,31	2,54	1,99	1,15	2,14	1,66
20	20	Media	5,73	6,37	7,05	5,63	2,31	4,45	4,52	5,43	5,60
		D. Est.	2,24	2,25	1,75	1,69	1,81	1,85	1,23	1,87	1,83
21	21	Media	8,38	8,67	7,66	6,15	1,85	4,41	6,28	4,55	4,76
		D. Est.	1,58	1,25	1,78	1,21	1,07	1,63	1,59	1,63	1,35
	23	Media	8,67	8,43	7,64	7,04	1,36	4,65	6,16	5,09	4,10
		D. Est.	1,78	1,77	2,01	0,83	1,59	1,57	1,22	1,79	0,88
22	22	Media	3,94	5,33	6,35	4,60	2,96	4,20	6,08	5,76	3,96
		D. Est.	1,99	1,23	1,60	1,14	1,17	1,64	1,35	2,22	1,25
23	24	Media	2,26	4,87	7,10	6,46	3,46	4,40	6,18	4,86	4,57
		D. Est.	1,95	1,92	1,84	1,39	1,84	1,43	1,61	1,25	1,12
24	25	Media	7,47	9,25	9,52	6,43	0,68	4,81	5,88	3,56	5,74
		D. Est.	1,84	0,97	0,48	0,51	0,91	1,53	0,82	1,20	1,25



## Anexo 20. Comparativo percepciones docentes y estudiantes

DOCENTE	ESPACIO ACADÉMICO	DATOS	INTERACCIÓN	ESTRUCTURACIÓN	CONTROL DEL	TOMA DE	DIDÁCTICA	DIDÁCTICA	DIDÁCTICA	DIDÁCTICA	
			DOCENTE ESTUDIANTE	DE LA ENSEÑANZA	COMPORTAMIENTO	DECISIONES	ACTIVA	REFLEXIVA	TEÓRICA	PRAGMÁTICA	
1	1	Grupo	4	3	2	2	3	4	3	1	2
		Docente	4	3	4	1	1	4	1	3	1
		N. Acuerdo	1	1	4	2	4	1	4	4	2
1	5	Grupo	2	2	2	1	3	2	2	3	2
		Docente	3	3	4	-	4	1	2	4	2
		N. Acuerdo	3	3	4	-	2	2	1	2	1
2	15	Grupo	4	4	3	4	1	3	3	2	2
		Docente	4	4	3	-	1	2	4	1	4
		N. Acuerdo	1	1	1	-	1	3	2	2	4
3	2	Grupo	3	3	2	3	3	2	2	4	2
		Docente	2	2	4	4	3	1	4	4	1
		N. Acuerdo	3	3	4	2	1	2	4	1	2
4	3	Grupo	1	1	4	4	3	1	4	4	2
		Docente	3	-	4	4	3	1	4	4	2
		N. Acuerdo	4	-	1	1	1	1	1	1	1
9	7	Grupo	3	3	3	4	2	3	1	2	4
		Docente	4	4	1	4	1	4	4	1	2
		N. Acuerdo	2	2	4	1	2	2	4	2	4
11	9	Grupo	4	4	2	1	1	3	1	2	4
		Docente	4	4	4	4	1	2	4	4	2
		N. Acuerdo	1	1	4	4	1	3	4	4	4
12	10	Grupo	4	4	2	1	1	4	1	1	4
		Docente	4	3	1	1	1	3	1	4	1
		N. Acuerdo	1	2	2	1	1	2	1	4	4
14	12	Grupo	2	2	2	3	2	2	3	3	2
		Docente	4	4	3	1	1	2	4	3	1
		N. Acuerdo	4	4	3	4	2	1	2	1	2
15	13	Grupo	3	3	4	2	2	1	3	4	3
		Docente	4	3	1	1	4	1	1	4	4
		N. Acuerdo	2	1	4	2	4	1	4	1	2
15	14	Grupo	3	3	4	3	3	4	1	1	4
		Docente	4	3	4	4	4	4	2	1	4
		N. Acuerdo	2	1	1	2	2	1	2	1	1



DOCENTE	ESPACIO ACADÉMICO	DATOS	INTERACCIÓN	INTERACCIÓN	ESTRUCTURACIÓN	CONTROL DEL	TOMA DE	DIDÁCTICA	DIDÁCTICA	DIDÁCTICA	DIDÁCTICA
			DOCENTE	DOCENTE	DE LA ENSEÑANZA	COMPORTAMIENTO	DECISIONES	ACTIVA	REFLEXIVA	TEÓRICA	PRAGMÁTICA
17	17	Grupo	1	2	4	2	4	2	3	2	2
		Docente	1	3	3	2	4	2	4	3	2
		N. Acuerdo	1	3	2	1	1	1	2	3	1
18	18	Grupo	3	1	1	2	4	1	2	4	3
		Docente	-	-	1	-	4	4	4	1	4
		N. Acuerdo	-	-	1	-	1	4	4	4	2
20	20	Grupo	2	2	1	1	2	2	1	3	4
		Docente	4	3	4	1	2	-	-	-	-
		N. Acuerdo	4	3	4	1	1	-	-	-	-
21	23	Grupo	4	4	3	4	1	2	4	2	2
		Docente	4	4	4	4	1	4	4	3	1
		N. Acuerdo	1	1	2	1	1	4	1	3	2
22	22	Grupo	1	1	1	1	4	2	4	3	2
		Docente	1	4	1	1	4	3	4	1	1
		N. Acuerdo	1	4	1	1	1	3	1	4	2
23	24	Grupo	1	1	1	3	4	2	4	2	2
		Docente	2	3	4	1	4	1	4	4	2
		N. Acuerdo	2	4	4	4	1	2	1	4	1
24	25	Grupo	3	4	4	3	1	3	3	1	4
		Docente	4	4	4	1	1	4	4	1	2
		N. Acuerdo	2	1	1	4	1	2	2	1	4

Anexo 21. Manual para la aplicación, corrección e interpretación del IEE

INVENTARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

DIANA ABELLO CAMACHO

CAROLINA HERNÁNDEZ VALBUENA

MANUAL PARA LA APLICACIÓN, CORRECCIÓN E INTERPRETACIÓN

Bogotá, Colombia. 2010

## **INTRODUCCIÓN**

Dado el aumento de los estudios en torno a los estilos de enseñanza en los últimos años se han propuesto diversidad de instrumentos para medir o identificar estos en diferentes ámbitos o contextos. La gran mayoría de ellos presentan esquemas de auto informe en los que se solicita dar cuenta de las creencias que subyacen a las acciones del docente o la elección de una serie de acciones en el aula.

Ahora bien este instrumento propone un cambio radical en la forma en que se identifican los estilos docentes, proponiendo un cambio del modelo de auto reporte a un inventario de conductas docentes en el aula que debe ser diligenciado por los estudiantes y por el docente. Se opta por este modelo ya que los auto informes tienden a ser fácilmente falseados por las percepciones internas más ligadas a los deseos o las intencionalidades del docentes que a su verdadero actuar en el aula.

Por otro lado, la posibilidad de que el inventario sea diligenciado por el docente y sus estudiantes se justifica en la medida en que el concepto de sí mismo nace de las identificaciones y de la interacción con otras personas, destacando la importancia de la interacción social en el origen y desarrollo del concepto que se tiene de “sí mismo”; concepto que surge en el proceso de comunicación a través de las actitudes y percepciones de los "otros significativos", tal como plantean Cooley y Mead (1902).

El instrumento planteado ofrece entonces una doble finalidad. Por un lado permite al docente identificar cuál es su estilo de enseñanza y por el otro le facilita la confrontación de sus propias percepciones con la de sus estudiantes de forma tal que logre profundizar los procesos de autoconocimiento y reflexión de su labor docente.

## **DESCRIPCIÓN GENERAL**

Nombre: Inventario de estilos de enseñanza para docentes universitarios IEE

Autores: Abello Camacho Diana Margarita, Hernández Valbuena Carolina

Duración: 30 minutos aproximadamente

Aplicación: Estudiantes y docentes de educación superior

Significación: Niveles de cercanía en la esfera social, niveles de control que el docente ejerce, tendencias didácticas que se desarrollan en el aula.

Tipificación: Muestra de docentes (mujeres, hombres) universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, caracterizados por estudiantes (mujeres, hombres) de la misma.

### ***Estructura del inventario***

El IEE está compuesto por dos partes. La primera de ella comprende 8 ítems con un formato de selección de frecuencia en la cual se le presenta al sujeto un enunciado y cuatro conductas consecuentes con el mismo las cuales debe jerarquizar según como se presenten en el aula..

La segunda parte la componen 31 ítems con un formato tipo Likert de cuatro opciones en términos del nivel de acuerdo en relación a una serie de afirmaciones.

El IEE recoge conductas referentes a las relaciones sociales que el docente establece, el nivel de control que ejerce y las acciones didácticas que realiza. El inventario arroja resultados por cada de las subdimensiones y tendencias que las componen las dimensiones antes mencionadas. La obtención de dichas puntuaciones se hace relevante en la medida en que el estilo del docente no es un constructo unitario y estático en referencia a los diferentes grupos humanos y temáticos a las cuales se enfrenta. De esa forma el inventario da la posibilidad de reconocer las particularidades de la conducta del docente en el aula así como las variaciones que este realiza en relación a las particularidades del contexto.

Finalmente, en el presente inventario las conductas del docente aparecen descritas de forma precisa y específica, se describen situaciones concretas y no abstractas o hipotéticas, adicionalmente se caracterizan por ser neutrales y no valorativas, para de ésta forma conservar la característica de neutralidad propia de los estilos.

### ***Material de la prueba***

Tanto para la versión que diligencian los estudiantes como la versión diligenciada por el docente, se entrega un único inventario de tres páginas. El inventario está organizado en

dos partes, la primera parte corresponde a la dimensión *didáctica*, en esta parte se le solicita al participante jerarquizar para cada ítem 4 conductas que el docente hace evidente en el aula según la frecuencia con que estas ocurren, siendo asignando el 1 a la conducta de mayor frecuencia y 4 a la de menor frecuencia o que nunca realiza, a continuación se expone uno de los ítems a modo de ejemplo.

2. El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...	
generen conocimiento desde la acción	
realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	
integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	
mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	

*Figura 1.* Ejemplo ítem primera parte

La segunda parte corresponde a las dimensiones *social y control y gestión del aula*. Esta parte están organizados en una escala tipo Likert en relación al nivel de acuerdo o desacuerdo del sujeto con una serie de afirmaciones de la siguiente manera: a) total acuerdo, b) moderado acuerdo, c) moderado desacuerdo y d) total desacuerdo.

## **INSTRUCCIONES PARA LA APLICACIÓN Y CORRECCIÓN**

El IEE es un instrumento para la aplicación masiva, el cual permite realizar varias aplicaciones simultáneamente siempre y cuando se sigan cuidadosamente las instrucciones para la aplicación.

El instrumento exige unas normas de aplicación mínimas para asegurar un adecuado diligenciamiento, así se sugiere que se lea grupalmente la instrucción inicial en la cual se especifica el objetivo del instrumento, brindándose una breve definición de los estilos de enseñanza y aclarándose que no es una evaluación docente lo cual resulta fundamental para evitar que los estudiantes mal interpreten la acción que deben realizar y los alcances de sus respuestas.

“El siguiente instrumento tiene como propósito identificar el estilo de enseñanza en los docentes universitarios. Se entienden los estilos de enseñanza como el conjunto de conductas que caracteriza a los docentes durante su accionar en el aula; en ningún caso se busca evaluar al docente identificando las conductas como buenas, malas, deseadas o indeseadas. En esta ocasión se solicita su colaboración como estudiante para identificar las conductas de sus docentes de forma tal que permitan definir sus estilos de enseñanza. Los

resultados derivados de este inventario serán usados únicamente con propositivos investigativos y no tendrán incidencia alguna ni en su proceso académico como estudiante, ni en el proceso laboral de su docente.”

Es importante mencionar y recalcar el carácter confidencial de las respuestas del estudiante, haciendo evidente que el inventario en ningún momento solicita el nombre del quien lo diligencia.

Para el diligenciamiento de la primera parte es necesario que se lea la instrucción que aparece en el instrumento así como el ejemplo, recalcando la importancia de utilizar todos los números del 1 al 4, ninguna casilla debe quedar en blanco y ningún número puede ser repetido.

“A continuación encontrará una serie de enunciados con cuatro (4) diferentes acciones que el docente realiza al interior del aula, usted debe **ordenarlos** empleando los números del 1 al 4 de acuerdo a la frecuencia con la cual el docente realiza cada acción, asignando el número 1 a la acción que el docente realiza con mayor frecuencia y 4 a la acción que con menor frecuencia o nunca realiza. Recuerde que debe emplear en todos los casos los números del 1 al 4 sin omitir ni repetir.”

Para la segunda parte quien aplica el inventario deberá leer igualmente las instrucciones, mostrando a los estudiantes que el instrumento consta de varias páginas y que ha cambiado el formato y la forma de contestar a cada afirmación.

“Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre su docente en el espacio académico elegido.”

La duración total de inventario oscila entre 20 y 30 minutos, sin que exista limitación de tiempo. Es posible que algunos estudiantes presenten dudas a la hora de responder alguno de los ítems pues no se sienten en capacidad de ello por falta de información, en cuyo caso quien realiza la aplicación del inventario debe entrar a aclarar el ítem y si aún el estudiante no considera tener los elementos necesarios para responder se le permite dejar en blanco.

### ***Corrección y valoración de la prueba***

La corrección y valoración de la prueba presenta algunas particularidades ya que los resultados de la misma se dan luego de contar con el conjunto de los estudiantes del docente interesado en conocer su estilo de enseñanza. Es importante resaltar que se trabaja con la media que otorgan los estudiantes participantes al docente en cada subdimensión, siendo la versión para aplicar al docente la única que se procesa individualmente.

### ***Corrección a través de software***

Se recomienda realizar la corrección y valoración del inventario a través del software que acompaña este manual, ya que su empleo facilitara tanto el ingreso de los datos como el procesamiento de los mismos. En caso de usar el software el usuario debe ingresar los datos de la primera parte directamente y de la segunda teniendo en cuenta la siguiente tabla, teniendo cuidado de colocar el valor 99 en caso de que el estudiante haya omitido uno de los ítems o marcado erróneamente.

Tabla 2. Valores de ingreso para el análisis por medio del software

	Valor de ingreso al software
Total acuerdo	4
Moderado acuerdo	3
Moderado desacuerdo	2
Total desacuerdo	1

Luego de ingresados los datos el software arrojará automáticamente los resultados directos y los correspondientes cuartiles para cada subdimensión y tendencia. Adicionalmente el software permite ingresar los datos del inventario resuelto por el docente y mostrar comparativamente los dos resultados, así como la posibilidad de revisar ítem por ítem la dispersión de los datos y las comparaciones entre los dos inventarios.

### ***Corrección manual***

Se sugiere la corrección manual se realice a través de una hoja de cálculo de ser posible.

Inicialmente es necesario convertir las respuestas en datos numéricos. Para puntuar la primera parte del inventario (dimensión *didáctica*) se deben ingresar los valores de acuerdo a la tabla 2, cuidando siempre de utilizar el valor ingresado para los cálculos posteriores

Tabla 2. Valores para corrección dimensión *didáctica*

Valor marcado	Valor ingresado
1	4
2	3
3	2
4	1

); se aclara que en caso de ser mal diligenciados uno de los ítems de esta parte el caso debe ser desechado por completo. En la segunda parte (dimensión *social y de control y gestión del aula*) se otorgan los valores de acuerdo a la tabla. Para el caso de todos los ítems de la subdimensión *toma de decisiones* y el ítem 27, se emplea una escala inversa debido a que su redacción se encuentra enunciada de forma contraria.

Tabla 3. Valores para corrección dimensión *social y control y gestión del aula*

	Valor para subdimensión toma de decisiones e Ítem 27	Valor para las demás subdimensiones
Total acuerdo	1	4
Moderado acuerdo	2	3
Moderado desacuerdo	3	2
Total desacuerdo	4	1

Luego de obtenidos los datos numéricos para cada ítem se procede a realizar la suma directa de los ítems que corresponden a cada subdimensión (ver tabla 4.)

Tabla 4. Puntuación subdimensiones

DIMENSIÓN	TENDENCIA	ÍTEMS
Didáctica	Didáctica activa	1-1, 2-1, 3-1, 4-1, 5-1, 6-1, 7-1, 8-1
	Didáctica reflexiva	1-2, 2-2, 3-2, 4-2, 5-2, 6-2, 7-2, 8-2
	Didáctica teórica	1-3, 2-3, 3-3, 4-3, 5-3, 6-3, 7-3, 8-3
	Didáctica pragmática	1-4, 2-4, 3-4, 4-4, 5-4, 6-4, 7-4, 8-4



DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ÍTEMS
Social	Interacción docente-estudiante	9, 10, 12, 13, 14, 17
	Interacción docente-grupo	11, 15, 16, 18, 19
Control y gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
	Control del comportamiento	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
	Toma de decisiones	34, 35, 36, 37, 38, 39

Teniendo ya los puntajes dados por cada estudiante en cada subdimensión únicamente se debe calcular la media aritmética de los resultados dados por todo el conjunto de estudiantes para cada subdimensión, empleando la siguiente formula:

$$\mu = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N}$$

En relación al cuestionario diligenciado por el docente se debe seguir el mismo procedimiento para la corrección del inventario, con la particularidad de que se emplea un solo dato para elaborar el perfil.

### ***Elaboración e interpretación del perfil***

El software que acompaña al IEE facilita mucho la labor de corrección como de interpretación. Este arroja finalmente un informe escrito en relación a los puntajes obtenidos en cada subdimensión o tendencia; tanto para el instrumento diligenciado por el docente como aquellos diligenciados por los estudiantes. Este informe escrito está acompañado por una gráfica que permite la lectura visual de los resultados.

A continuación se presenta un informe como ejemplo

## PREFERENCIAS ESTILÍSTICAS

Presenta las preferencias en cuanto al estilo de enseñanza. En color azul se encuentran graficados los resultados obtenidos por el docente en su autoinforme. En color rojo se encuentran los resultados a partir de las percepciones de los estudiantes. En la gráfica es posible observar el nivel de coincidencia entre las dos percepciones en relación a cada uno de los componentes que constituyen el IEE.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	ALTO	MEDIO ALTO	MEDIO BAJO	BAJO
Social	Interacción docente-estudiante	Nivel de involucramiento emocional en la relación con el estudiante				
	Interacción docente-grupo	Nivel de involucramiento emocional en la interacción con el grupo				
Control y gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	Nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula				
	Control del comportamiento	Nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase				
	Toma de decisiones	Nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo				
DIMENSIÓN	TENDENCIAS	DESCRIPCIÓN				
Didáctica	Didáctica activa	Nivel en que el docente prioriza la experiencia como estrategia didáctica				
	Didáctica reflexiva	Nivel en que el docente prioriza la reflexión como estrategia didáctica				
	Didáctica teórica	Nivel en que el docente prioriza el estudio de teorías lógicas y complejas como estrategia didáctica				
	Didáctica pragmática	Nivel en que el docente prioriza el modelamiento como estrategia didáctica				

# INVENTARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS

## FORMATO PARA ESTUDIANTES

### DISEÑO FINAL

El siguiente instrumento tiene como propósito identificar el estilo de enseñanza en los docentes universitarios. Se entienden los estilos de enseñanza como el conjunto de conductas que caracteriza a los docentes durante su accionar en el aula; en ningún caso se busca evaluar al docente identificando las conductas como buenas, malas, deseadas o indeseadas. En esta ocasión se solicita su colaboración como estudiante para identificar las conductas de sus docentes de forma tal que permitan definir sus estilos de enseñanza. Los resultados derivados de este inventario serán usados únicamente con propositivos investigativos y no tendrán incidencia alguna ni en su proceso académico como estudiante, ni en el proceso laboral de su docente.

Por favor complete los siguientes datos de identificación

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Nombre del docente \_\_\_\_\_

Nombre del espacio académico \_\_\_\_\_

A continuación encontrará una serie de enunciados con cuatro (4) diferentes acciones que el docente realiza al interior del aula, usted debe **ordenarlos** empleando los números del 1 al 4 de acuerdo a la frecuencia con la cual el docente realiza cada acción, asignando el número 1 a la acción que el docente realiza con mayor frecuencia y 4 a la acción que con menor frecuencia o nunca realiza.

Recuerde que debe emplear en todos los casos los números del 1 al 4 sin omitir ni repetir. Se presenta a continuación un ejemplo de cómo diligenciar este tipo de preguntas.

Ejemplo. El docente para asistir a clase utiliza ropa...	
deportiva y cómoda que le permita moverse libremente	3
formal y elegante	2
informal o casual	1
de gala o coctel	4

Ahora bien después de comprendida la instrucción puede iniciar el diligenciamiento del inventario

1. El docente espera que los estudiantes...	
aprendan con las actividades prácticas propuestas en clase	
presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase	
evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	
den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas	

2. El tipo de actividades que propone el docente busca que los estudiantes...	
generen conocimiento desde la acción	
realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	
integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	
mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	

<b>3. El docente usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...</b>	
exploran su entorno sin limitaciones formales	
recojan información para analizarla y establecer conclusiones	
lean textos a profundidad relacionando los conceptos en esquemas (mapas conceptuales o mentales, cuadros comparativos, resúmenes analíticos...)	
propongan las acciones a seguir a partir de situaciones del ejercicio profesional	
<b>4. Durante la clase predomina...</b>	
el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	
el diálogo constante entre el docente y los estudiantes	
el discurso del docente	
la revisión de casos a través de guías de trabajo estructuradas	
<b>5. El docente aclara las dudas de los estudiantes...</b>	
proponiendo nuevas actividades que luego se retoman para la explicación	
devolviendo nuevas preguntas en las que se apoya para dar la explicación	
retomando la explicación teórica	
volviendo al problema y analizándolo paso por paso	
<b>6. Cuando el docente ejemplifica se apoya en...</b>	
las vivencias de los estudiantes	
analogías y metáforas	
planteamientos teóricos	
anécdotas de su experiencia profesional	
<b>7. En las evaluaciones el docente enfatiza en...</b>	
la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras	
la reflexión crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase	
los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	
el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas	
<b>8. El docente evalúa a través de...</b>	
preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido	
escritos individuales donde se desarrolle y argumente un tópico a profundidad	
preguntas y problemas cerrados y de contenido específico	
análisis y resolución de estudios de caso	

Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre su docente en el espacio académico elegido, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

Total Acuerdo (TA)  
 Moderado Acuerdo (MA)  
 Moderado Desacuerdo (MD)  
 Total Desacuerdo (TD)

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
9	Actúa como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	TA	MA	MD	TD
10	Los estudiantes pueden acercarse para compartir sus problemas personales	TA	MA	MD	TD
11	Identifica el ambiente emocional del grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	TA	MA	MD	TD
12	Manifiesta interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	TA	MA	MD	TD
13	Muestra interés por conocer y vincularse con los estudiantes	TA	MA	MD	TD
14	Se relaciona con los estudiantes de manera cercana	TA	MA	MD	TD
15	Reconoce las individualidades dentro del grupo	TA	MA	MD	TD
16	Genera un espacio de socialización antes de iniciar la clase	TA	MA	MD	TD
17	Está pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	TA	MA	MD	TD
18	Saluda a los estudiantes fuera de la clase	TA	MA	MD	TD
19	Se preocupa por el progreso individual de los estudiantes	TA	MA	MD	TD
20	Introduce la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	TA	MA	MD	TD
21	Lleva a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	TA	MA	MD	TD
22	Revisa y devuelve corregidos los trabajos escritos con comentarios para mejorarlos	TA	MA	MD	TD
23	Desarrolla la clase siguiendo una estructura clara	TA	MA	MD	TD
24	Retroalimenta el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	TA	MA	MD	TD
25	Verifica que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	TA	MA	MD	TD
26	Realiza las evaluaciones planteadas en el programa	TA	MA	MD	TD
27	Le es indiferente si un estudiante llega tarde	TA	MA	MD	TD
28	Es estricto con las fechas de entrega de trabajos	TA	MA	MD	TD
29	Está pendiente constantemente de la asistencia de los estudiantes a la clase	TA	MA	MD	TD
30	Es puntual para comenzar la clase	TA	MA	MD	TD
31	Exige de sus estudiantes un "comportamiento adecuado" durante la clase	TA	MA	MD	TD
32	Establece cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del	TA	MA	MD	TD

	salón				
33	Recuerda constantemente las normas de la clase	TA	MA	MD	TD
34	Es flexible con las actividades propuestas en el programa	TA	MA	MD	TD
35	Prefiere llegar a acuerdos que imponer decisiones	TA	MA	MD	TD
36	En consenso con los estudiantes se plantean las normas de la clase (hora de ingreso, comer, uso del celular)	TA	MA	MD	TD
37	Frente a situaciones imprevistas, el docente acuerda con los estudiantes las acciones a seguir	TA	MA	MD	TD
38	Adapta las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	TA	MA	MD	TD
39	Escucha y toma en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	TA	MA	MD	TD

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

# INVENTARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS FORMATO PARA DOCENTES DISEÑO FINAL

El siguiente instrumento tiene como propósito identificar el estilo de enseñanza en los docentes universitarios. Se entienden los estilos de enseñanza como el conjunto de conductas que caracteriza a los docentes durante su accionar en el aula; en ningún caso se busca evaluar al docente identificando las conductas como buenas, malas, deseadas o indeseadas. En esta ocasión se solicita su colaboración como docente para identificar sus conductas en el aula de forma tal que permitan definir su estilo de enseñanza. Los resultados derivados de este inventario serán usados únicamente con propositivos investigativos y no tendrán incidencia alguna en su proceso laboral.

Por favor complete los siguientes datos de identificación

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Nivel de formación culminado: \_\_\_\_\_

Tiempo de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Nombre del espacio académico desde el que desarrolla el inventario: \_\_\_\_\_

A continuación encontrará una serie de enunciados con cuatro (4) diferentes acciones que usted realiza al interior del aula, debe **ordenarlos** empleando los números del 1 al 4 de acuerdo a la frecuencia con la cual usted realiza cada acción, asignando el número 1 a la acción que con mayor frecuencia realiza y 4 a la acción que con menor frecuencia o nunca realiza.

Recuerde que debe emplear en todos los casos los números del 1 al 4 sin omitir ni repetir. Se presenta a continuación un ejemplo de cómo diligenciar este tipo de preguntas.

Ejemplo. Usted asiste a clase utilizando ropa...	
deportiva y cómoda que le permita moverse libremente	3
formal y elegante	2
informal o casual	1
de gala o coctel	4

Ahora bien después de comprendida la instrucción puede iniciar el diligenciamiento del inventario

1. Usted espera que sus estudiantes...	
aprendan con las actividades prácticas propuestas en clase	
Presenten y argumenten sus puntos de vista durante la clase	
evidencien comprensión de los conceptos y teorías desarrollados en clase	
den cuenta de las acciones y procedimientos para la resolución de situaciones específicas	

2. El tipo de actividades que usted propone busca que los estudiantes...	
generen conocimiento desde la acción	
realicen análisis detallados y a profundidad de las situaciones presentadas	
integren la información a los modelos teóricos que se exponen en clase	
mejoren su capacidad de planear e implementar acciones en situaciones prácticas	

3. Usted usa con más frecuencia estrategias donde los estudiantes...	
exploran su entorno sin limitaciones formales	
recojan información para analizarla y establecer conclusiones	
lean textos a profundidad relacionando los conceptos en esquemas (mapas conceptuales o mentales, cuadros comparativos, resúmenes analíticos...)	
propongan las acciones a seguir partir de situaciones del ejercicio profesional	

4. Durante su clase predomina...	
el desarrollo de actividades en las cuales los estudiantes emplean sus propias estrategias	
el diálogo constante entre el docente y los estudiantes	
el discurso del docente	
la revisión de casos a través de guías de trabajo estructuradas	

5. Usted aclara las dudas de los estudiantes...	
proponiendo nuevas actividades que luego se retoman para la explicación	
devolviendo nuevas preguntas en las que se apoya para dar la explicación	
retomando la explicación teórica	
volviendo al problema y analizándolo paso por paso	

6. Cuando usted ejemplifica se apoya en...	
las vivencias de los estudiantes	
analogías y metáforas	
planteamientos teóricos	
anécdotas de su experiencia profesional	

7. En las evaluaciones usted enfatiza en...	
la capacidad de los estudiantes para realizar propuestas innovadoras	
la reflexión crítica de los estudiantes sobre las temáticas de la clase	
los conocimientos adquiridos y las relaciones entre ellos	
el desempeño de los estudiantes en la solución de situaciones reales o hipotéticas	

8. Usted evalúa a través de...	
preguntas y problemas abiertos y de amplio contenido	
escritos individuales donde se desarrolle y argumente un tópico a profundidad	
preguntas y problemas cerrados y de contenido específico	
análisis y resolución de estudios de caso	

Por favor lea cuidadosamente cada ítem y marque con una X la casilla correspondiente al nivel de acuerdo con las afirmaciones enunciadas sobre su conducta en el espacio académico elegido, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

Total Acuerdo (TA)

Moderado Acuerdo (MA)

Moderado Desacuerdo (MD)

Total Desacuerdo (TD)

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
9	Actúo como mediador cuando existe un conflicto entre los estudiantes	TA	MA	MD	TD
10	Los estudiantes pueden acercarse a mi para	TA	MA	MD	TD



		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
	compartir sus problemas personales				
11	Identifico el ambiente emocional del grupo teniéndolo en cuenta para el desarrollo de la clase	TA	MA	MD	TD
12	Manifiesto interés por el bienestar de los estudiantes más allá del contexto académico	TA	MA	MD	TD
13	Muestro interés por conocer y vincularme con los estudiantes	TA	MA	MD	TD
14	Me relaciono con los estudiantes de manera cercana	TA	MA	MD	TD
15	Reconozco las individualidades dentro del grupo	TA	MA	MD	TD
16	Genero un espacio de socialización antes de iniciar la clase	TA	MA	MD	TD
17	Estoy pendiente de las situaciones personales de los estudiantes que pueden afectar su desempeño académico	TA	MA	MD	TD
18	Saludo a los estudiantes fuera de la clase	TA	MA	MD	TD
19	Me preocupo por el progreso individual de los estudiantes	TA	MA	MD	TD
20	Introduzco la clase enunciando las actividades que se desarrollaran	TA	MA	MD	TD
21	Llevo a cabo rutinas claramente establecidas durante la sesión de clase	TA	MA	MD	TD
22	Reviso y devuelvo corregidos los trabajos escritos con comentarios para mejorarlos	TA	MA	MD	TD
23	Desarrollo la clase siguiendo una estructura clara	TA	MA	MD	TD
24	Retroalimentación el desempeño de los estudiantes a lo largo del semestre	TA	MA	MD	TD
25	Verifico que el estudiante ha realizado una preparación previa para la clase	TA	MA	MD	TD
26	Realizo las evaluaciones planteadas en el programa	TA	MA	MD	TD
27	Me es indiferente si un estudiante llega tarde	TA	MA	MD	TD
28	Soy estricto con las fechas de entrega de trabajos	TA	MA	MD	TD
29	Estoy pendiente constantemente de la asistencia de los estudiantes a la clase	TA	MA	MD	TD
30	Soy puntual para comenzar la clase	TA	MA	MD	TD
31	Exijo de mis estudiantes un "comportamiento adecuado" durante la clase	TA	MA	MD	TD
32	Establezco cuál debe ser la ubicación y distribución de los estudiantes dentro del salón	TA	MA	MD	TD
33	Le recuerdo a mis estudiantes constantemente las normas de la clase	TA	MA	MD	TD

		Total Acuerdo	Moderado Acuerdo	Moderado Desacuerdo	Total Desacuerdo
34	Soy flexible con las actividades propuestas en el programa	TA	MA	MD	TD
35	Prefiero llegar a acuerdos que imponer decisiones	TA	MA	MD	TD
36	En consenso con los estudiantes se plantean las normas de la clase (hora de ingreso, comer, uso del celular)	TA	MA	MD	TD
37	Frente a situaciones imprevistas, acuerdo con los estudiantes las acciones a seguir	TA	MA	MD	TD
38	Adapto las temáticas de la clase a los intereses y necesidades particulares del grupo	TA	MA	MD	TD
39	Escucho y tomo en cuenta las razones del estudiante cuando se equivoca o falla	TA	MA	MD	TD

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!