

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA

U N A D

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE

AUTÓNOMO

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ECEDU

MODELOS PEDAGÓGICOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJES:

UN ESTUDIO CON DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL CENTRO EDUCATIVO

LUIS ALBERTO BADILLO

JOSÉ JAVIER CORONEL CASADIEGO

18923097

Directora

CLAUDIA PATRICIA MÚNERA

Ocaña, Abril 2016

Agradecimientos

El autor expresa su agradecimiento a todos los docentes y estudiantes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo, quienes con su ayuda permitieron desarrollar esta investigación en un campo tan fundamental de la educación como lo son el estudio de los *modelos pedagógicos* y los *estilos de aprendizaje*.

De igual manera agradezco a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, a los tutores que hicieron parte de cada uno de los cursos vistos en esta importante especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, en especial a los docentes Luís Abraham Sarmiento y Claudia Múnica que asesoraron y dirigieron respectivamente esta investigación.

Dedicatoria

A todos nuestros maestros.

A todos aquellos que amamos con el alma y el corazón, en especial a:

Mis padres, mi esposa, mis hijas y mis hermanos.

Resumen

Tipo de documento	Trabajo de grado de especialización
Autor	José Javier Coronel Casadiego
Palabras claves	Modelos pedagógico, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje
Descripción	
<p>El presente trabajo de grado formulado dentro de las Líneas de Investigación “<i>Educación y Desarrollo Humano</i>” y “<i>Pedagogía, Didáctica y Currículo</i>”, de la Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU - de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia tiene como objetivo identificar el modelo pedagógico de los docentes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo con base al estudio de sus estilos de enseñanza relacionado con la clasificación realizada por el doctor Rafael Flórez Ochoa, así como, el estudio de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, teniendo en cuenta la tipificación realizada por Kolb, Honey y Mumford.</p> <p>El estudio parte de una hipótesis a nivel curricular de si el actual modelo pedagógico insertado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Centro Educativo Luis Alberto Badillo es coherente y pertinente con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vienen dando en la institución, recurriendo para su desarrollo a una metodología de tipo correlacional.</p> <p>El análisis de la información fue de carácter multivariado de correspondencias múltiples, lo que permitió reunir información de carácter cualitativo e identificar variables y características asociadas a dos fenómenos particulares: por un lado, los estilos de enseñanza de doce (12) docentes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo, y por el otro, los estilos de aprendizaje de cincuenta y cinco (55) estudiantes de la misma institución.</p> <p>Para la obtención de la información se hicieron uso de dos cuestionarios, uno que tuvo que ver con los estilos de aprendizaje de los docentes, tomado de la investigación <i>Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia</i>, que relacionado con la escala de Likert, permitió determinar la característica y el modelo pedagógico que más se identifica con el docente; y el otro, el cuestionario Honey – Alonso sobre estilos de aprendizaje – CHAEA-, la cual es una herramienta potencial que permiten determinar las características psicoeducativas de los estudiantes, con base a la tipificación de Kolb, Honey y Mumford.</p>	

Fuentes

Abarca, R. (2007). Modelos pedagógicos, Educativos, de Excelencia e Instrumentales y construcción dialógica. Universidad Católica de Santa María Arequipa.

Calvache, J. E. (2012). Las corrientes pedagógicas en la educación colombiana.

Cisneros, E. M. (2006). *Cómo realizar trabajos de grado*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Creswell, J. W. (2013). Diseño de la investigación: Cualitativa, Cuantitativa, y Métodos mixtos de investigación. Publicaciones Sage.

De Zubiría, S. J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Segunda edición. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Durango, D. (2007). Indicadores para la elaboración y evaluación de proyectos de Investigación. Universidad Pedagógica de Durango. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Estupiñan, E. N. (2012). Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali.

García, S. Y. Gamboa M. C. & Rivera, P. J.A. (2014). Lineamiento para trabajos de grado. Escuela Ciencias de la educación –ECEDU- Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Ley 115 de febrero 8 de 1994.

Manual de estilos de aprendizajes. Material Autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Gobierno de la República.

Nieto, R. L. (2008). Instrumento para identificar modelos pedagógicos en el Instituto Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama.

Ortiz, A. (2009). Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la

historia de la educación? Editorial Antillas. Barranquilla, Colombia.

Ortiz, J. & Mejía, E. (2011) Aproximación a la realidad docente desde la práctica pedagógica en contextos de la educación media en la región caribe. Revista Educación y territorio. Vol 1.

Proyecto Educativo Institucional Centro Educativo Luís Alberto Badillo (P E I - C E L A B). Corregimiento de Besote, municipio de La Gloria, departamento del Cesar.

Ricaurte, D. M. & Torrado, S.M. (2010). *Estudio socioeconómico del municipio de La Gloria Cesar*. Universidad Popular del Cesar, Seccional Aguachica. Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables. Programa de Contaduría Pública

Contenido

La presente investigación buscó dar respuesta a los interrogantes: ¿Cuál o cuáles de los Modelos Pedagógicos propuestos por el doctor Rafael Flórez Ochoa se identifica con los estilos de enseñanza de los docentes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo? y ¿Cuál o cuáles de los estilos de aprendizaje tipificados por Kolb, Honey y Mumford, se identifican con los procesos de aprendizaje de los estudiantes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo?

En la primera etapa del trabajo se planteó la justificación, el problema de investigación y los objetivos, de tal forma que le diera paso al desarrollo de la investigación.

En la segunda etapa del proyecto se realizó el marco teórico, para el cual se tuvieron en cuenta algunas investigaciones realizadas a nivel regional, nacional y mundial, así como las definiciones psico-pedagógicas de los modelos propuestos por el doctor Rafael Flores Ochoa, y los estilos de aprendizaje tipificados por David Kolb, Peter Honey y Alan Mumford.

Finalmente, en una tercera etapa se desarrolló la metodología utilizada en la investigación, la cual se ejecutó en tres fases: de preparación, de ejecución y de análisis e interpretación de los resultados, para la cual se aplicaron dos cuestionarios en la recolección de la información: uno relacionado con las prácticas educativas de cada docente y el otro relacionado con los estilos

de aprendizaje de los estudiantes. Para el análisis cuantitativo y cualitativo de la información se tuvieron en cuenta algunas medidas estadísticas como la media, la desviación estándar, la varianza, así como la escala de Likert.

Metodología

La metodología que se usó en esta investigación es cualitativa de tipo documental y carácter correlacional dado que se buscó construir un conocimiento a partir de unas teorías propuestas y medir el grado de relación que existe entre dos o más variables, en un contexto particular, como son las características asociadas a un modelo pedagógico: *contenidos, enseñanza, interacción y evaluación*, y los parámetros a los estilos de aprendizaje: *activo, reflexivo, teórico y pragmático*.

Conclusiones

Con el desarrollo de esta investigación se pudo concluir que:

- El 50% (6 profesores) de los docentes del Centro educativo Luis Alberto Badillo, realizan sus prácticas pedagógicas con preferencia al modelo *Tradicional*, el 42% (5 profesores) tienen tendencia al modelo *Cognitivo* y el restante 8% (1 docente) se identifica con el modelo *Romántico*.
- Cuatro de los docentes con preferencia en el modelo *Tradicional* tienen una marcada tendencia por la *evaluación* y los otros dos docentes por los *contenidos* como estilo de enseñanza de sus prácticas pedagógicas. Dos de los docentes con preferencia en el modelo *Cognitivo* enfocan sus prácticas en la *enseñanza*, dos en la *interacción* y uno en los *contenidos* y la *enseñanza*. La docente que se inclina por el modelo *Romántico* se enfatiza en los *contenidos*.
- Los 55 estudiantes objeto de estudio, tienen una *preferencia moderada* por los estilos *Reflexivo* y *Teórico* con una media por igual de 13,7 y le siguen en su orden, el estilo *Pragmático* y el *Activo* con medias de 12,3 y 11,9 respectivamente, relación esta que se mantiene en cada uno los grados de enseñanza evaluados.
- En lo que respecta al estilo *Reflexivo*, estos estudiantes se caracterizan por ser personas ponderadas, concienzudas, receptivas, analíticas, exhaustivas, observadoras, pacientes, detallistas, investigadoras y asimiladoras.
- En lo que respecta al estilo *teórico*, son metódicas, lógicas, objetivas, críticas,

disciplinadas, muestran fortalezas para el análisis, la síntesis y el establecimiento de principios, hipótesis teorías y modelos.

- Por último, los estudiantes presentan dificultades en la experimentación, en la disposición a la resolución rápida de problemas, son pocos innovadores, no valoran el esfuerzo y la toma de decisiones, son relativamente espontáneos, entusiastas, sociables y le temen a los desafíos.

Recomendaciones

Dada los resultados obtenidos en la presente investigación, se recomienda que:

- Los docentes conozcan a profundidad las características de los modelos pedagógicos y los estilos de aprendizaje, pues esto le ayudará a elaborar el programa, aplicar los métodos, organizar las sesiones de aprendizaje e interactuar con los estudiantes. Asimismo, podrá correlacionar su propio estilo de enseñanza con el de aprendizaje de sus estudiantes para saber si existe alguna relación entre ellos que ayude a facilitar y asegurar el aprendizaje de los estudiantes.
- Se diseñe, planifique y ejecute las actividades escolares, curriculares y pedagógicas teniendo en cuenta las características de los modelos pedagógicos Tradicional y Cognitivo y los estilos de aprendizaje Reflexivo y Teórico.
- Los docentes utilicen en sus prácticas pedagógicas actividades académicas que potencien los estilos *reflexivo* y *teórico*, así como el diseño y aplicación de estrategias metacognitivas que acerquen a los estudiantes a los estilos *activo* y *pragmático*, haciendo que el aprendizaje sea dinámico y el estudiante desarrolle destrezas para captar y procesar todo lo que el medio le ofrece para su aprendizaje cotidiano.

Índice General

Resumen.....	4
1. Introducción.....	17
2. Justificación.....	19
3. Definición del Problema	22
3.1. Planteamiento del problema.....	22
3.2. Formulación del problema.....	22
4. Objetivos.....	23
4.1. Objetivo General.....	23
4.2. Objetivos Específicos.....	23
5. Marco Teórico.....	24
5.1. Antecedentes de la investigación.....	24
5.1.1. Antecedentes locales y regionales.....	24
5.1.2. Antecedentes nacionales.....	25
5.1.3. Antecedentes Mundiales.....	29
5.2. Bases Conceptuales.....	36
5.2.1. Educación, pedagogía y didáctica.....	37
5.2.2. Estrategias de aprendizaje.....	38
5.2.3. Materiales didácticos.....	38
5.2.4. Estilos de enseñanza.....	39
5.2.5. Modelos pedagógicos.....	39
5.2.6. Clasificación de los modelos pedagógicos según Rafael Flórez Ochoa.....	40
5.2.7. Estilos de aprendizaje.....	64
6. Aspectos Metodológicos	74
6.1. Tipo de Investigación.....	74
6.2. Selección de la Muestra.....	75
6.3. Selección y Diseño de los Instrumentos de Recolección de la Información.....	77
6.3.1. Cuestionario estilo de enseñanza de los docentes.....	77
6.3.2. Cuestionario estilos de aprendizaje de los estudiantes.....	81
7. Resultados.....	82

7.1. Fases del tratamiento de los datos.....	82
8. Discusión	134
9. Conclusiones	138
10. Referencias.....	141
11. Anexos	143

Lista de Tablas

Tabla 1. Resumen Estudios Iberoamericanos sobre Estilos de Aprendizaje.....	31
Tabla 2. Resumen investigaciones a nivel mundial sobre Estilos de Aprendizaje.....	33
Tabla 3. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Tradicional.	45
Tabla 4. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Conductista.	49
Tabla 5. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Romántico.....	52
Tabla 6. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Cognitivo.	56
Tabla 7. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Social.	63
Tabla 8. Resumen modelos sobre estilos de aprendizajes.	65
Tabla 9. Características de estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático.	69
Tabla 10. Instrumentos para la medición de Estilos de Aprendizaje.....	70
Tabla 11. Baremo general de preferencia 1.....	73
Tabla 12. Planta docentes Centro Educativo Luis Alberto Badillo.	76
Tabla 13. Estudiantes por grado del Centro Educativo Luis Alberto Badillo.	77
Tabla 14. Modelo Pedagógico Tradicional con sus indicadores y características.....	78
Tabla 15. Modelo Pedagógico Conductista con sus indicadores y características.	78
Tabla 16. Modelo Pedagógico Romántico con sus indicadores y características.....	79
Tabla 17. Modelo Pedagógico Cognitivo con sus indicadores y características.	80
Tabla 18. Modelo Pedagógico Social con sus indicadores y características.	80
Tabla 19. Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	84
Tabla 20. Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	84
Tabla 21. Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar de acuerdo.	84
Tabla 22. Número de indicadores con los que el docente 1 manifestó estar de en desacuerdo. ..	84
Tabla 23. Número de indicadores con los que el docente 1 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	85
Tabla 24. Resumen de la asignación de puntajes del docente 1 en la escala Likert.	85
Tabla 25. Favorabilidad en grado 3 del docente 1, por característica y modelo pedagógico.	86

Tabla 26. Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	87
Tabla 27. Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	88
Tabla 28. Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar de acuerdo.	88
Tabla 29. Número de indicadores con los que el docente 2 manifestó estar de en desacuerdo. ..	88
Tabla 30. Número de indicadores con los que el docente 2 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	88
Tabla 31. Resumen de la asignación de puntajes del docente 2 en la escala Likert.	89
Tabla 32. Favorabilidad en grado 3 del docente 2, por característica y modelo pedagógico.	89
Tabla 33. Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	91
Tabla 34. Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	91
Tabla 35. Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar de acuerdo.	91
Tabla 36. Número de indicadores con los que el docente 3 manifestó estar de en desacuerdo. ..	92
Tabla 37. Número de indicadores con los que el docente 3 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	92
Tabla 38. Resumen de la asignación de puntajes del docente 3 en la escala Likert.	92
Tabla 39. Favorabilidad en grado 4 del docente 3, por característica y modelo pedagógico.	93
Tabla 40. Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	94
Tabla 41. Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	94
Tabla 42. Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar de acuerdo.	94
Tabla 43. Número de indicadores con los que el docente 4 manifestó estar de en desacuerdo. ..	95
Tabla 44. Número de indicadores con los que el docente 4 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	95
Tabla 45. Resumen de la asignación de puntajes del docente 4 en la escala Likert.	95
Tabla 46. Favorabilidad en grado 3 del docente 4, por característica y modelo pedagógico.	96
Tabla 47. Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	97

Tabla 48. Número de indicadores con los que el docente 5 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	98
Tabla 49. Número de indicadores con los que el docente 5 manifestó estar de acuerdo.....	98
Tabla 50. Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar en desacuerdo.	98
Tabla 51. Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	98
Tabla 52. Resumen de la asignación de puntajes del docente 5 en la escala Likert.	99
Tabla 53. Favorabilidad en grado 3 del docente 5, por característica y modelo pedagógico.	99
Tabla 54. Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	100
Tabla 55. Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	101
Tabla 56. Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar de acuerdo.	101
Tabla 57. Número de indicadores con los que el docente 6 manifestó estar de en desacuerdo.	101
Tabla 58. Número de indicadores con los que el docente 6 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	102
Tabla 59. Resumen de la asignación de puntajes del docente 6 en la escala Likert.	102
Tabla 60. Favorabilidad en grado 5 del docente 6, por característica y modelo pedagógico.	102
Tabla 61. Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	104
Tabla 62. Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	104
Tabla 63. Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar de acuerdo.	104
Tabla 64. Número de indicadores con los que el docente 7 manifestó estar en desacuerdo.	105
Tabla 65. Número de indicadores con los que el docente 7 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	105
Tabla 66. Resumen de la asignación de puntajes del docente 7 en la escala Likert.	105
Tabla 67. Favorabilidad en grado 4 del docente 7, por característica y modelo pedagógico.	106
Tabla 68. Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	107
Tabla 69. Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	107

Tabla 70. Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar de acuerdo	107
Tabla 71. Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar de en desacuerdo.	108
Tabla 72. Número de Indicadores con los que el docente 8 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	108
Tabla 73. Resumen de la asignación de puntajes del docente 8 en la escala Likert.	108
Tabla 74. Favorabilidad en grado 4 del docente 8, por característica y modelo pedagógico.	109
Tabla 75. Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	110
Tabla 76. Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	111
Tabla 77. Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar de acuerdo.	111
Tabla 78. Número de Indicadores con los que el docente 9 manifestó estar de en desacuerdo.	111
Tabla 79. Número de indicadores con los que el docente 9 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	111
Tabla 80. Resumen de la asignación de puntajes del docente 9 en la escala Likert.	112
Tabla 81. Favorabilidad en grado 4 del docente 9, por característica y modelo pedagógico.	112
Tabla 82. Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	114
Tabla 83. Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	114
Tabla 84. Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar de acuerdo.	114
Tabla 85. Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar de en desacuerdo.	114
Tabla 86. Número de Indicadores con los que el docente 10 manifestó estar totalmente en desacuerdo.....	115
Tabla 87. Resumen de la asignación de puntajes del docente 10 en la escala Likert.....	115
Tabla 88. Favorabilidad en grado 3 del docente 10, por característica y modelo pedagógico... ..	115
Tabla 89. Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	117
Tabla 90. Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	117
Tabla 91. Número de Indicadores con los que el docente 11 manifestó estar de acuerdo.	118

Tabla 92. Número de indicadores con los que el docente 11 manifestó estar de en desacuerdo.	118
Tabla 93. Número de indicadores con los que el docente 11 manifestó estar totalmente en desacuerdo.	118
Tabla 94. Resumen de la asignación de puntajes del docente 11 en la escala Likert.	119
Tabla 95. Favorabilidad en grado 4 del docente 11, por característica y modelo pedagógico. ...	119
Tabla 96. Número de Indicadores con los que el docente 12 manifestó estar totalmente de acuerdo.....	120
Tabla 97. Número de Indicadores con los que el docente 12 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	121
Tabla 98. Número de Indicadores con los que el docente 12 manifestó estar de acuerdo.	121
Tabla 99. Número de Indicadores con los que el docente 12 manifestó estar de en desacuerdo.	121
Tabla 100. Número de Indicadores con los que el docente 12 manifestó estar totalmente en desacuerdo.	121
Tabla 101. Resumen de la asignación de puntajes del docente 12 en la escala Likert.	122
Tabla 102. Número de Indicadores con los que el docente 12 manifestó estar medianamente de acuerdo.....	122
Tabla 103. Resumen estilos de enseñanza de cada uno de los docentes.	124
Tabla 104. Puntuación por estudiante de los Estilos de Aprendizaje del Grado 6°.	127
Tabla 105. Puntuación por estudiante de los Estilos de Aprendizaje del grado 7°.	128
Tabla 106. Puntuación por estudiante de los Estilos de Aprendizaje del Grado 8°.	130
Tabla 107. Puntuación por estudiante de los Estilos de Aprendizaje del Grado 9°.	131
Tabla 108. Resumen valores media de estilos de aprendizaje por grado.	133
Tabla 109. Cuestionario Estilos de Aprendizaje CHAEA.	156

Lista de Figuras

Figura 1. Proceso cíclico de aprendizaje óptimo según Kolb.....	68
Figura 2. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 1.....	86
Figura 3. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 2.....	90
Figura 4. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 3.....	93
Figura 5. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 4.....	96
Figura 6. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 5.....	100
Figura 7. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 6.....	103
Figura 8. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 7.....	106
Figura 9. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 8.....	109
Figura 10. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 9.....	112
Figura 11. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 10.....	116
Figura 12. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 11.....	119
Figura 13. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 12.....	123
Figura 14. Resumen estilos de enseñanza de cada uno de los docentes.....	125
Figura 15. Niveles de Preferencia Estilos Grado 6°.....	128
Figura 16. Media Estilos de Aprendizaje Grado 6°.....	128
Figura 17. Niveles Estilos de Aprendizaje Grado 7°.....	129
Figura 18. Media de Preferencia Estilos Grado 7°.....	129
Figura 19. Niveles de Preferencia Estilos Grado 8°.....	130
Figura 20. Media Estilos de Aprendizaje Grado 8°.....	130
Figura 21. Niveles de Preferencia Estilos Grado 9°.....	131
Figura 22. Media Estilos de Aprendizaje Grado 9°.....	131
Figura 23. Nivel general de preferencia de estilos de aprendizaje.....	132
Figura 24. Media general por estilo de aprendizaje.....	132
Figura 25. Escala de Likert.....	158

1. Introducción

La presente investigación como propuesta de Trabajo de Grado de la Especialización en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, pertenece a las Líneas de Investigación de la ECEDU: “Educación y Desarrollo Humano” y “Pedagogía, didáctica y currículo”, ya que busca responder a los interrogantes:

1. ¿Cuál o cuáles de los Modelos Pedagógicos propuestos por el doctor Rafael Flórez Ochoa, se identifica con los estilos de enseñanza de los docentes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo?

2. ¿Cuál o cuáles de los estilos de aprendizaje tipificados por Kolb, Honey y Mumford, se identifican con los procesos de aprendizaje de los estudiantes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo?

Estos interrogantes son importantes para el Centro Educativo Luis Alberto Badillo, ya que sus respuestas podrían contribuir con mejorar la correlación en las prácticas pedagógicas del modelo propuesto en el PEI y los estilos de aprendizaje en relación con el contexto de los estudiantes, dado que, como asegura Coll (citado por De Zubiría Samper, 2011, p.35), “un modelo pedagógico es un conjunto de teorías del aprendizaje que responde a interrogantes curriculares como: *¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?*”.

En la primera parte del trabajo se encontrará desarrollado la justificación, el problema de investigación y los objetivos, de tal forma que le de paso al contenido de la investigación.

En la segunda etapa del proyecto se plantea el marco teórico, para el cual se tuvieron en cuenta algunas investigaciones realizadas a nivel regional, nacional y mundial, como las referidas en las páginas 25 a la 31 de este informe, así como las definiciones psico-pedagógicas de los modelos propuestos por el doctor Rafael Flores Ochoa, y los estilos de aprendizaje tipificados por David Kolb, Peter Honey y Alan Mumford.

Finalmente, en una tercera etapa se desarrolló la metodología utilizada en la investigación, la cual se ejecutó en tres fases: de preparación, de ejecución y de análisis e interpretación de los resultados, para la cual se aplicaron dos cuestionarios en la recolección de la información: uno relacionado con las prácticas educativas de cada docente (Ver Anexo A) y el otro relacionado con los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Ver Anexo B). Para el análisis cuantitativo y cualitativo de la información se tuvieron en cuenta algunas medidas estadísticas como la media, la desviación estándar, la varianza, así como la escala de Likert (Ver Anexo C).

1. Justificación

Debido a que, como señala la Ley 115 o Ley General de Educación a través de los artículos 73, 76 y 77, es autonomía de las instituciones educativas desarrollar su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Currículo y los Planes de Estudio que respondan a “situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable”, y dado que los modelos pedagógicos despliegan el trabajo del Plan de Estudio, los Planes de Aula y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es importante que cada institución educativa desarrolle sus prácticas de enseñanza-aprendizaje con base a un modelo pedagógico, construido desde sus propias necesidades y características socio-culturales y psico-pedagógicas, sin escindir de ciertas tendencias formativas globales y locales que han marcado un hito en la historia de la educación. Diversos autores y teóricos de la educación confirman tales premisas:

El interés por la investigación de los estilos se origina en la necesidad de mejorar la calidad del proceso educativo, por una parte examinando la forma cómo se instruyen mejor los alumnos, para orientar apropiadamente su aprendizaje seleccionando las estrategias didácticas y el estilo de enseñanza más efectivo (Alonso, 2008; Revilla, 1999, citado por Coloma, Manrique, Revilla & Tafur, 2008) y por otra parte el interés por que los alumnos logren aprendizajes significativos considerando su propio estilo de aprendizaje preferente (González, 2011, citado por Juárez, Rodríguez y Luna, 2012).

Siguiendo estas reflexiones, el ex – rector de la Universidad del Atlántico y consultor en educación Pedro Falco González (2012) en su artículo: *¡Profesores! Entendamos, atendamos y respetemos la diversidad en el aula de clase: lo que nos enseña la teoría de los estilos de aprendizaje*, invita desde un marco legal y pedagógico, a tener en cuenta los estilos de aprendizajes en las prácticas docentes. A este respecto, afirma:

El artículo 3 del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 –que entró en vigencia el 1° de enero de 2010 para los establecimientos de calendario A y a partir del inicio del año escolar 2009-2010, para los de calendario B– al señalar los Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, ordena “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”. Sin embargo, es muy poco lo que se ha logrado en la puesta en marcha de este mandato legal pues, transcurrido el primer año de vigencia del Decreto 1290, los estudiantes colombianos no conocen sus preferencias en estilos de aprendizajes y los profesores colombianos tampoco conocemos los fundamentos de una nueva sigla que surgió en el mar de siglas en que nos movemos: la LSBE (*Learning Style Based Education*), la Educación Basada en los Estilos de Aprendizaje o, mejor aún: *la enseñanza basada en estilos de aprendizaje*–. Los directivos de la educación que quieren diagnosticar los estilos de aprendizaje de sus alumnos y poner en marcha la LSBE en el aula de clase aún no saben exactamente cómo hacerlo y las secretarías de educación, así como el propio Ministerio de Educación, prudentemente han aplazado la inspección y vigilancia para evaluar el cumplimiento del mandato de identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Es cierto, la ola de los Estilos de Aprendizaje y la LSBE llegó tarde a nuestro país, pero llegó y estamos a tiempo para estudiarla,

evaluarla críticamente, adecuarla a nuestro medio si es necesario y desarrollarla en el aula de clase con profesores debidamente capacitados en esta metodología didáctica y con estudiantes conscientes de sus fortalezas y debilidades en sus preferencias de estilos de aprendizaje. (González, 2012, p. 1)

2. Definición del Problema

3.1. Planteamiento del problema.

Desde su aprobación hasta la actualidad, el Centro Educativo Luís Alberto Badillo del municipio de La Gloria, departamento del Cesar, viene desarrollando sus procesos de enseñanza-aprendizaje con base a un modelo pedagógico de enfoque constructivista, adoptado más por recomendación que por una investigación pedagógica de los estilos de enseñanza de sus docentes y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Por esta razón se hace necesario identificar el modelo pedagógico de esta institución con base a una investigación que responda a las necesidades y características planteadas.

3.2. Formulación del Problema.

¿Cuál es el Modelo Pedagógico que se identifica con las prácticas docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo?

3. Objetivos

4.1. Objetivo General.

Identificar el Modelo Pedagógico que responda a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo teniendo en cuenta los planteamientos teóricos del doctor Rafael Flórez Ochoa, David Kolb, Alan Honey y Richard Mumford.

4.2. Objetivos Específicos.

1. Socializar con los docentes la fundamentación conceptual y teórica de los modelos pedagógicos propuestos por el doctor Rafael Flórez Ochoa y los estilos de aprendizaje tipificados por Kolb, Honey y Mumford.
2. Categorizar los estilos de enseñanza de los docentes del Centro Educativo Luis Alberto Badillo mediante la aplicación de un cuestionario que contenga características afines a la clasificación de Flórez Ochoa.
3. Identificar las tendencias a los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo mediante el cuestionario CHAEA.

5. Marco Teórico

5.1. Antecedentes de la investigación.

5.1.1. Antecedentes locales y regionales.

El municipio de La Gloria, ubicado en la parte sur occidente del departamento del Cesar, en la zona de la cordillera Oriental y el valle del Magdalena Medio, limita al norte con los municipios de Tamalameque y Pelaya, por el este con el departamento del Norte de Santander, por el sur con Aguachica y Gamarra y por el Oeste con el departamento de Bolívar. Tiene una población de 20.099 habitantes, de economía agrícola, ganadera y pesquera. Posee una extensión total de 1665.77 km^2 , siendo el 43 % zona urbana y el 57% zona rural. El 30% de su población se encuentra en la cabecera municipal y el 70% en los ocho corregimientos que lo conforman: Ayacucho, La Mata, Simaña, Bubeta, San Pablo, Besote, Carolina y Molina; busca, a través del gobierno municipal alcanzar altos niveles de integración, desarrollo económico y social mediante la educación, pero, poco se ha hecho para promover la investigación científica y la innovación pedagógica en la educación básica y media vocacional del municipio.

Por experiencia personal, la mayoría de los docentes de las instituciones educativas oficiales del municipio carecen de una permanente formación pedagógica, didáctica y curricular que les permita estar actualizados en las nuevas propuestas educativas, orientando así, sus prácticas pedagógicas con base a modelos adoptados por recomendación y no mediante una investigación de las causas y fenómenos de los proceso de enseñanza – aprendizaje que se dan dentro de cada una de las instituciones. Son modelos pedagógicos en el papel que no responde a ciertas necesidades y características socio-culturales y pedagógicas de la comunidad educativa; lo cual

hace que no existan evidencia alguna de investigaciones realizadas sobre modelos pedagógicos y estilos de aprendizaje a nivel municipal.

5.1.2. Antecedentes nacionales.

En este contexto y en lo que respecta a la teoría de modelos pedagógicos, se han desarrollado algunos estudios como la investigación realizada por Samuel González Arismendy (2004), que lleva por título: *Comprensión de las prácticas pedagógicas a través de la identificación de los modelos pedagógicos utilizados por los maestros entre 1954 y 2004 en el departamento de Córdoba*, fundamentada en el enfoque cualitativo e inspirada en la perspectiva o paradigma interpretativista, de tipo analítico descriptivo, buscó determinar mediante la comprensión y construcción de historias de vida relacionadas con los modelos pedagógicos que han influenciado entre 1954 y 2004, el comportamiento docente para la enseñanza en el departamento de Córdoba. Con una muestra de 150 docentes de primaria y bachiller, entre normalistas, no normalistas y profesionales formados en áreas diferentes a la educación, el estudio concluyó que a raíz de la diversidad de modelos pedagógicos que existen y que históricamente han sido importados de los países desarrollados; los docentes desde 1954 empezaron a utilizarlos sin conocimiento previo de lo que planteaban, es decir, sin tener en cuenta unos referentes epistemológicos, supuestos filosóficos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, deontológicos y gnoseológicos, solamente lo hacían o los colocaban en práctica porque lo escuchaban, o alguno lo entendía, pero este no lo replicaba a sus compañeros; razones que hoy se lo atribuyen a la falta de capacitaciones, escasos recursos para estudiar, escasa bibliografía, sólo se mencionaban autores, pero sus libros no llegaban, razón por la cual no eran conocidos, entonces, el referente conceptual sobre qué planteaban los teóricos y cómo se manejaban estas propuestas, entraban a hacer parte del teléfono roto, lo que generó prácticas pedagógicas inequívocas.

Otra propuesta en este sentido es la de los autores Julián De Zubiría, Alberto Ramírez, Kevin Ocampo y Javier Marín, conocida como *El modelo pedagógico predominante en Colombia*. Con base a una investigación de tipo descriptiva correlacional y teniendo en cuenta cuatro (4) características referentes al género, grado de educación, tipo de escuela en donde labora (pública o privada) y grado de enseñanza, se encuestaron de forma virtual y basados en sus propias percepciones, a más de mil maestros, identificándose el modelo dialogante como el que predomina parcialmente las prácticas educativas de los docentes en Colombia, dado que también existe algunas prácticas que se identifican con los modelos Autoestructurantes, bien sea de la Escuela Activa o del constructivismo. También se concluyó que el modelo menos presente es el heteroestructurante.

Otra investigación fue la desarrollada en el 2008 por Manuela Gómez Hurtado y Néstor Raúl Polanía González de la Universidad de la Salle en Bogotá, que lleva por título *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*, la cual, mediante una metodología de tipo correlacional se logró identificar los estilos de enseñanza construidos por los docentes del área financiera en el programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia y relacionarlos con los cinco modelos pedagógicos propuestos por el doctor Rafael Flórez Ochoa. El estudio concluyó que los docentes del programa de Ingeniería Financiera tienen un rasgo recurrente hacia la interrelación con los estudiantes, el cual se manifiesta en el acompañamiento y en la búsqueda de progresos relacionados con su tarea de aprender. Aunque el estudio demostró que el modelo de mayor predominio entre los docentes es el conductista, los autores recomiendan a los mismos enfocarse por modelos pedagógicos más humanistas que permitan enriquecer sus particulares estilos de enseñanza y mejorar sus prácticas en el aula, en

atención a complementar la formación en disciplinas técnicas de sus estudiantes, con elementos de reflexión crítica sobre el hombre y la sociedad en general, y sobre su propia subjetividad en particular.

En este contexto nacional, se encuentra también, el estudio realizado por Torres, J y Cobo Elisa (2011) mediante la investigación titulada *Aproximación a la realidad docente desde la práctica pedagógica en contextos de la educación media en la región caribe*, se plantearon una investigación descriptiva tomando como base las experiencias en torno a la didáctica, la evaluación y la pedagogía de 41 docentes de las instituciones educativas de los departamentos de Atlántico y Sucre. Los autores toman como referente a Bernstein (1994) y Van Dijk (2005) para así identificar las prácticas pedagógicas centradas en el desempeño y la transmisión; considerando que en el discurso hay un predominio de modelos tradicionales como soporte de la práctica, por lo general focalizado en el docente. Se concluyó que en el acto pedagógico, existe una relación de poder centrado en el docente quien de manera explícita ejerce unas reglas que él conoce pero no el estudiante, observándose una práctica pedagógica instrumental impositiva y dominante, de claro estilo bancario de la información, memorístico y repetitivo.

Otra investigación más reciente es la de Noel Estupiñan Estupiñan (2012), quien a través de la propuesta titulada *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali*, y haciendo uso de una metodología de enfoque cualitativo-descriptivo y un trabajo de campo, identificó las características generales del modelo de escuela (tradicional o nueva) prevaleciente en las instituciones educativas de Santa Cecilia, INEM Jorge Isaac y Libardo Madrid Valderrama, del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali, características como: proceso de enseñanza-

aprendizaje centrado en el docente, quien enfatiza en los pre saberes de los estudiantes; fuerte tendencia a la normatividad, la uniformidad, la tradición y unas prácticas pedagógicas magistrales dentro del aula de clase, con los mismos parámetros de siempre: tablero, explicación y dictado.

En todo el territorio colombiano, según el doctor en educación Giovanni M Ianfrancesco (2012), se han venido y se viene trabajando en 14 propuestas de modelos pedagógicos, así: Pedagogía Conceptual de Miguel y Julián De Zubiría, Pedagogía Dialogante de Miguel De Zubiría, Pedagogía Afectiva de Miguel De Zubiría, Pedagogía Democrática de Guillermo Carvajal Corso, Pedagogía Cultural de Rafael Campo Vásquez, Pedagogía Escuela Nueva Activa de Vicky Colber, Pedagogía Problémica de Néstor Bravo Salinas, Pedagogías Activas y por Proyectos de Andrés Gaitán Duque, Pedagogías Críticas y Sociales de Marco Raúl Mejía, Pedagogía de la Escuela Simú del Modelo Pedagógico Ciudad Escuela de Francisco Cajiao, Pedagogías por Competencias Cognitivas de Daniel Mogolla, Pedagogía Transformadora de Giovanni M Ianfrancesco, Pedagogía de la Esperanza de Giovanni Pironieta y Pedagogía de la Comprensión de Carlos Eduardo Vásquez.

En rasgos generales, el sistema educativo colombiano ha estado sujeto, en diferente medida, a la influencia de uno y otro pensamiento pedagógico; así, se puede observar la presencia de docentes que se ciñen a los modelos pedagógicos de la Escuela Tradicionalista y uno que otro docente que busca desarrollar los modelos pedagógicos de la Escuela Nueva (Estupiñan, 2012, p. 23).

En lo que respecta a los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes, se encuentra la investigación realizada en el 2005 por Betty Luz Ruiz Ruiz, Julia Trillos Gamboa y Juan Morales Arrieta, de la Universidad Tecnológica de Bolívar, Colombia, la cual lleva por título *Estilos de*

aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitario y cuyo objetivo buscó determinar la relación entre los estilos de aprendizaje *activo, reflexivo, teórico y pragmático* con el rendimiento académico de los estudiantes de segundo semestre de los programas de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Los resultados obtenidos al aplicárseles el cuestionario CHAEA a una muestra de 101 estudiantes, es que su mayor nivel de preferencia son los estilos *activo, teórico y pragmático* y una menor preferencia por el estilo *reflexivo*, así como una correlación positiva y significativa entre el estilo *teórico* y el rendimiento académico.

Una investigación más reciente fue realizada en los años 2012 y 2013 en la Universidad Francisco de Paula Santander Sede Ocaña, por Claudia Marcela Durán Chinchilla, Alveiro Rosado Gómez y Malka Irina Cabellos Martínez, la cual lleva por título *Análisis de estilos de aprendizaje en los estudiantes de primer semestre académico de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPSO)*. Esta propuesta investigativa, buscó indagar y establecer los estilos de aprendizaje que utilizan los estudiantes en la asignatura de Cálculo Diferencial en los programas de Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica e Ingeniería de Sistemas por medio de los test de Felder – Silverman y Kolb, así como del uso de técnicas de minería de datos. Los resultados obtenidos en este estudio son hoy en día un insumo adicional para que la Universidad adelante de forma eficaz, tareas y estrategias para la disminución y prevención de la deserción.

5.1.3. Antecedentes Mundiales.

Son muchas las investigaciones y puesta en prácticas de modelos pedagógicos en las instituciones educativas del mundo, modelos estos que van desde la pedagogía Tradicional hasta la pedagogía Activa, los cuales obedecen y han respondido a intereses sociales, culturales, políticos, tecnológicos, económicos e ideológicos. Como afirma Noel Estupiñan:

Se puede resumir la historia de la educación y de su institución por excelencia, la Escuela, como la implementación de modelos pedagógicos que en su momento responden a ideales y objetivos que el conjunto de la sociedad anhela y busca para sus niños y jóvenes educandos. Así, en la antigüedad y en la edad media se privilegió un modelo pedagógico que concebía al ser humano como pasivo, vacío, receptivo, obediente y sumiso a la autoridad, al orden establecido; es por ello que Aristóteles (1947) considera que los niños son tabulas rasas que el maestro debe ir llenando de contenidos en la medida que avanza su proceso educativo, concepción que se reafirma con los modelos de educación tradicionalista (Estupiñan, 2012, p. 22).

Para Julián De Zubiría (citado por Estupiñan, 2012), en contrapartida a la pedagogía tradicional aparece un nuevo enfoque pedagógico como lo es la Escuela Activa, el cual indica que:

Ante esta concepción, surge una reacción y se da origen a la Escuela Nueva que privilegia una Pedagogía Activa, entre cuyos principales representantes figura Rousseau (1997), quien aboga por una educación en contacto directo con la naturaleza y donde el estudiante determina qué le interesa aprender, cuándo y a qué ritmo. Comenius (1986) propugna por una educación centrada en la iniciativa del estudiante. Con Montessori(1992) hay una preocupación por entender al niño, se deja que éste cometa errores y aprenda de ellos a través del juego, de la manipulación, del dibujo; todavía la influencia de su modelo pedagógico se ve reflejada en la existencia de las guarderías, los jardines infantiles, las rondas, los juegos infantiles(De Zubiría, 2005:114).

En lo que respecta a las distintas investigaciones y estudios sobre estilos de aprendizajes y otras variables que se relacionan directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la siguiente tabla se muestra un resumen de algunas de ellas, cuyos artículos fueron publicados en la Revista de Estilos de Aprendizaje, N° 1, Vol 1, abril de 2008.

Tabla 1. Resumen Estudios Iberoamericanos sobre Estilos de Aprendizaje.

TITULO	AUTORES	DESCRIPCIÓN-CONCLUSIONES
DOS MÉTODOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE DIFERENCIAS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE ENTRE ESTUDIOS DONDE SE HA APLICADO EL CHAEA	José A Santizo R José Luis García Cué Domingo J Gallego	Por medio del cuestionario CHAEA, la investigación buscó identificar las diferencias existentes entre los estilos de aprendizaje de los docentes y los estudiantes del Colegio de Posgraduado de la ciudad de México con referencia a otros estudios, encontrándose resultados muy similares con preferencia moderada en los estilos activo, reflexivo y pragmático, y una alta preferencia por el estilo teórico.
EL APRENDIZAJE DE MATEMÁTICAS CON HERRAMIENTA EN EL MARCO DE LA TEORÍA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	Ana M Craveri Mercedes Anido de López	Durante un período de cinco años se buscó analizar el rendimiento del aprendizaje usando una herramienta CAS (Computer Algebraic System) y su relación con los estilos de aprendizaje Honey-Alonso, encontrándose que el estilo pragmático está correlacionado positivamente con los demás estilos.
ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE DOCENTES UNIVERSITARIOS	Lileya Manrique V Carmen R Coloma M Rosa Tafur Puente Diana M Revilla F	Haciendo uso del cuestionario CHAEA, se buscó determinar los estilos de aprendizaje de una muestra de docentes universitarios y establecer posibles variables que influyen en la predominancia de un estilo sobre el otro. Se determinó que el estilo predominante es el reflexivo y le siguen en orden el teórico, el pragmático y el activo. No se encontró ninguna influencia de las variables condicionantes del estudio sobre el estilo

		predominante.
IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES QUE INFLUYEN EN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. CLAVES PARA CONOCER CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES	Rosa M Hervás A	A través del instrumento de evaluación LSI (Learning Styles Inventory) se buscó identificar las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de 317 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la región de Murcia, encontrándose que los estudiantes muestran determinadas preferencias por organizar su tiempo y trabajo, abordar los problemas, trabajar con sus compañeros y establecer sus prioridades, determinando así los diferentes estilos individuales que influyen en todos los aspectos de la vida.
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE HONEY-ALONSO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS ÁREAS DE FORMACIÓN GENERAL Y FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA DE LOS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO “NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE” DE LA PROVINCIA DE HUANCAYO - PERÚ	John Emilio Loret	Por medio de la aplicación del cuestionario CHAEA a una muestra de 130 estudiantes, la investigación buscó identificar la relación existente entre los estilos de aprendizaje : activo, reflexivo, teórico y pragmático y rendimiento académico de los estudiantes del III, V, VII y IX ciclo de las especialidades de Educación Primaria con mención en Educación religiosa, Computación e Informática, Ciencias Sociales, Filosofía y Religión, concluyéndose que el estilo de mayor predominancia entre los estudiantes es el reflexivo, con un 35 % y el de menor es el pragmático, con un 17%.

Un inventario de las investigaciones y sus resultados a nivel mundial sobre la relación entre estilos, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, se encuentra en el proyecto titulado *Estilos y estrategias de aprendizaje: Una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años*, llevado a cabo en la Universidad de Boyacá, Tunja (Colombia) por Marly J Bahamón M, Mildred A Vianchá P, Linda L Alarcón A y Claudia I Bohórquez O, encontrándose que el instrumento más utilizado para la medición de Estilos de Aprendizaje es el CHAEA, siendo el estilo de aprendizaje predominante en la población analizada el reflexivo. En cuanto a las

estrategias de aprendizaje, los estilos reflexivo y pragmático correlacionan con el rendimiento académico alto y con estrategias de aprendizaje profundas.

La siguiente tabla resume las investigaciones sobre estilos de aprendizaje que en los últimos diez años se han llevado a cabo a nivel mundial.

Tabla 2. Resumen investigaciones a nivel mundial sobre Estilos de Aprendizaje.

AUTORES	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Úbeda y Escriaxiñe (2002)	Learning Styles Preferences Questionnaire de Reid.	No existen diferencias entre los estilos de aprendizaje de acuerdo con la nacionalidad de los estudiantes. Las mujeres participantes tienen altas puntuaciones en estilo auditivo a diferencia de los hombres. El estilo predominante fue el kinestésico.
Úbeda y Escriaxiñe (2002)	CHAEA	Los estilos de aprendizaje de mayor preferencia fueron reflexivo, seguido del teórico, el activo y, finalmente, el pragmático. No hay diferencias estadísticamente significativas entre géneros.
López y Ballesteros (2003)	CHAEA	El estilo de aprendizaje preferente fue el reflexivo, seguido por el estilo pragmático. No se demostró diferencia significativa para los estilos de aprendizaje activo-teórico.
Troiano, Breitman y Gete-Alonso (2004)	Index of Learning Styles	Se encontraron diferencias en los estilos de aprendizaje entre estudiantes de Ingeniería y estudiantes de magisterio.
Escalante, Linzaga y Escalante (2006)	Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Mumford (1986).	Los estilos de aprendizaje no son los mismos en los estudiantes. El estilo reflexivo y pragmático se presenta con mayor frecuencia en estudiantes de IV y VIII.
Fortoul, Varela, Ávila, López y Nieto (2006)	CHAEA	Se demostró que el estilo predominante en los estudiantes es el reflexivo.
Bautista (2006)	CHAEA	Se identificó que el estilo predominante en estudiantes de Ciencias de la Salud es el activo.
Correa (2006)	CHAEA	Se estableció que los estilos de aprendizaje más empleados son el activo y reflexivo.
Madrona et al (2007)	CHAEA	Se encontró que el estilo reflexivo es el predominante en estudiantes de diferentes especialidades, el cual se acentúa y modifica en la medida en que los estudiantes avanzan en la carrera.
Báez, Hernández y Pérez	CHAEA	Se demostró que el estilo preferente por los estudiantes fue el reflexivo, seguido

(2007)		del pragmático.
Zapata y Flores (2008)	Cuestionario de Felder y Soloman.	Los estudiantes se categorizaron en dos grupos: los estudiantes de Ingenierías conformaron el reflexivo y los de la carrera de Educación el reflexivo y el activo.
Orellana et al. (2009)	CHAEA	Se demostró que el estilo con mayor preferencia fue el reflexivo, seguido del pragmático, teórico y activo.
Acevedo, Madrid, Chiang, Montecinos y Reinicke (2009)	CHAEA	El perfil mostró una leve tendencia hacia el estilo pragmático. No se encontraron diferencias entre las carreras.
Díaz et al. (2009)	CHAEA	El estudio permitió establecer diferencias significativas entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de Medicina en relación con el contexto geográfico, más que con los diferentes currículos o de los distintos cursos de la carrera.
Guadalupe, Valenzuela y González (2010)	CHAEA	Se encontró que el estilo de mayor preferencia es el reflexivo. No se evidenciaron diferencias entre las carreras.
Barrera, Donolo y Rinaudo (2010)	L S I	Se demostró que los estudiantes con bajo rendimiento académico tienen un estilo no dirigido, los estudiantes de Ciencias Exactas con bajo rendimiento tienen un estilo de reproducción, a excepción de unos cuantos que se ubican en el estilo dirigido al significado.
Said, Díaz y Espíndola (2010)	CHAEA	Se estableció una preferencia moderada a alta por el estilo teórico y una preferencia moderada por los demás ESTILOS
Herrera y Rodríguez (2011)	CHAEA	Se estableció que los estilos de mayor preferencia fueron el reflexivo y teórico. Además, de una correlación negativa entre el estilo activo y el rendimiento en matemáticas.
Cano (2000)	Lassi, ILP, ASI y LSQ.	Los estilos de aprendizaje que diferencian a alumnos y alumnas están relacionados con la carrera estudiada; en todas las carreras las alumnas muestran mayor miedo al fracaso, y en todas, salvo la carrera de Letras, los alumnos muestran mayores actitudes negativas hacia el estudio.
Camarero et al.(2000)	CHAEA, ACRA.	Los resultados de esta investigación indican que los programas de Humanidades usan más estrategias de aprendizaje, por otra parte, los estudiantes con alto promedio académico tienden a emplear estilos activos y estrategias metacognitivas.
		Se encontró que en Ciencias Básicas, el estilo preferente es el pragmático, mientras que los autodiálogos no presentan diferencias. Por su parte, en el área de

Orellana et al. (2009)	CHAEA e Inventario de autodiálogo para jóvenes de Estévez, Calvete y Landín.	Economía Empresarial el autodiálogo es negativo. En Humanidades destaca el uso del estilo es reflexivo, mientras que en el autodiálogo sobresale la minimización. En el área de las ingenierías predomina el estilo activo y los autodiálogos positivos. Entretanto, en Ciencias de la Salud el estilo predominante es activo y se encuentra una relación positiva entre éste y el afecto positivo.
Gravini, Marbel y Iriarte (2008)	CHAEA, estudios de caso, entrevistas y diarios de campo de aprendizaje.	Hubo diferencias en los procesos de planificación, evaluación y control en los estudiantes pragmáticos y activos.
López y Falchetti (2009)	CHAEA	El estilo reflexivo y teórico correlacionaron con estrategias profundas y de logro.
Cano (2000)	Learning styles questionnaire (LSI), Lassi, Approaches to studying inventory (ASI) y el Inventory of learning processes (ILP).	El estudio define que en los estudiantes de agrícola predomina el estilo independiente de campo, los cuales obtienen mayor rendimiento académico. Además, encontraron diferencias significativas por género; en los hombres predomina el estilo profundo, en las mujeres el estilo metódico. Por otra parte, hallaron que estas variables se movilizan en torno a la variable contextual: tipo de carrera.
García, Peinado y Rojas (2007)	Cuestionario sociodemográfico, CHAEA.	Los autores comunican que no existen correlaciones significativas entre los estilos de aprendizaje y la carrera que cursen los estudiantes.
Rojas, Salas y Jiménez (2006)	Gregorc Style Delineator (DEG) y el Diagnóstico Integral de Dominancia Cerebral (DIDC).	Los resultados obtenidos por los dos instrumentos demuestran que los participantes de la investigación tienen un predominio del hemisferio límbico sobre el cerebral, al igual que del hemisferio izquierdo sobre el derecho. En relación con el estilo de aprendizaje, es el estilo secuencial concreto el que más se presenta entre los estudiantes.
Bolívar y Rojas (2008)	CHAEA, Prueba para habilidades en lenguaje y matemáticas, Escala de Levenson sobre dependencia e independencia de campo.	Este estudio demuestra que los estilos de aprendizaje cambian para adecuarse a las necesidades de los estudiantes.
Camarero et al. (2000)	CHAEA, ACRA	El estudio encontró un mayor uso de estrategias de aprendizaje en los estudiantes de humanidades en relación con otras carreras. Además, se observó que los estudiantes con mayor rendimiento tienen un menor empleo del estilo de aprendizaje activo. Los estudiantes con mayor rendimiento académico utilizan más estrategias metacognitivas, socioafectivas y de control.
Manzano e Hidalgo	CHAEA, Cuestionario de Evaluación de Estrategias de	Se demostró que los estilos pragmático y reflexivo se asocian al uso frecuente de estrategias de lectura, y éstos influyen en el rendimiento de la lengua extranjera.

(2009)	Lectura.	
Ruiz, Trillos y Morales (2006)	CHAEA	Se halló una mayor preferencia por los estilos activo, teórico, pragmático y una menor preferencia por el estilo reflexivo. Además, una correlación positiva y significativa entre el estilo teórico, reflexivo y el rendimiento académico.
Montero, Sepúlveda, y Contreras (2011)	CHAEA	El estudio destaca que las mujeres tienen mayor rendimiento académico que los hombres, no existiendo diferencias de género entre los estilos de aprendizaje y sus preferencias. Por otra parte, los alumnos que aprobaron todas las asignaturas presentaron una preferencia moderada por todos los estilos de aprendizaje, excepto el estilo teórico, cuya preferencia fue alta. Los alumnos reprobados presentaron una preferencia alta por los estilos activo y pragmático.
Esguerra y Guerrero (2010)	CHAEA	La investigación demostró que la mayor tendencia es el uso del estilo reflexivo y el de menor uso el pragmático. También, se encontró que existe una relación significativa entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Los estudiantes que conviven con la familia nuclear tienen un mayor grado de reflexividad en comparación con los otros. Curiosamente, los estudiantes que provienen de fuera de Bogotá tienen un estilo más pragmático.
Bitrán et al.	MBTI y LSI	Los resultados sugieren que el estilo de aprendizaje más frecuente entre los estudiantes es el asimilador seguido del convergente.
Sepúlveda, López, Torres y Luengo (2011)	CHAEA	Se constató que los alumnos de química y farmacia tienen mayor rendimiento y preferencia por el estilo pragmático que los alumnos de medicina veterinaria. Los estudiantes con un sistema de aprendizaje basado en problemas (ABP) tienen mayor rendimiento que los estudiantes con un sistema de enseñanza tradicional. Por otra parte, el género femenino obtiene un mayor rendimiento y una distribución más equilibrada de sus estilos de aprendizaje dentro de una misma carrera y entre las diferentes carreras.
Cagliolo, Junco y Peccia (2010)	CHAEA	Se concluyó que los estilos de aprendizaje influyen de manera distinta dependiendo de las asignaturas que cursen los estudiantes.

Nota. Tomada de Bahamón M, Vianchá M, Alarcón L & Bohórquez C (2011).

5.2. Bases Conceptuales.

La presente investigación se desarrolló teniendo en cuenta referentes conceptuales que hacen parte del estado del arte y la fundamentación teórica de la misma. En este marco teórico-conceptual se tuvo en cuenta las más universales definiciones de conceptos tales como:

Educación, Pedagogía, Didáctica, Modelos Pedagógicos, Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizajes, entre otros.

5.2.1. Educación, pedagogía y didáctica.

La educación como una práctica escolarizada conduce a la adquisición de unos saberes y competencias que le permiten al hombre desempeñarse en ciertas actividades. Estos saberes y competencias informativas y formativas se transmiten a través de procesos pedagógicos y didácticos que responden a ciertas teorías del aprendizaje humano mediante constructos mentales como son los modelos pedagógicos.

La pedagogía como disciplina que reflexiona acerca del quehacer educativo, de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, del papel del docente y del estudiante, debe ser un campo de indagación que cuestiona, crítica, elabora una mirada al interior de la educación y propugna por modelos que privilegien la capacidad creadora, creativa, el desarrollo psicoafectivo, social y cognitivo del ser humano, del estudiante, que es un ser en permanente construcción y crecimiento. (Estupiñan, 2012, p. 23).

En medio de esta labor, encontramos la didáctica, como “disciplina del saber pedagógico que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanza, enfocados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas” (Flórez, 2001). Díaz Barriga la define como:

Una disciplina teórica, histórica y política. Tiene su propio carácter teórico porque responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber, la ciencia. Es histórica, ya que sus propuestas responden a momentos históricos específicos. Y es política porque su propuesta está dentro de un proyecto social (Díaz Barriga, 1992:23).

5.2.2. Estrategias de aprendizaje.

Para Monereo (2002; 2007), una estrategia de aprendizaje es un proceso de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en los cuales el estudiantes elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, necesarios para complementar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción. La función primordial de las estrategias en todo proceso de aprendizaje es facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del estudiante, este proceso implica la gestión y supervisión de los datos que entran, así como la clasificación, la categorización, el almacenamiento, la recuperación y salida de la información (Monereo, 1990). Un estudiante que su aprendizaje responde a este proceso conductual se dice que muestra una conducta estratégica, está preparado para actuar estratégicamente (Monereo, 2007; De la Fuente & Justicia, 2003).

5.2.3. Materiales didácticos.

Los materiales didácticos son todos aquellos auxiliares que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global, y estimulan la función de los sentidos para que los alumnos accedan con mayor facilidad a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores.

Los materiales didácticos son los vehículos a través de los cuales se enviará al estudiante una serie de contenidos curriculares necesarios para su aprendizaje. Algunos materiales didácticos como el libro, el software educativo e Internet, tienen la función de guiar y motivar al alumno en la construcción del conocimiento. Dichos materiales los elaboran grupos

interdisciplinarios de expertos, que diseñan cuidadosamente el contenido, los ejercicios y actividades que ahí presentan. Otros materiales como los acetatos, el rotafolio o el pizarrón, permiten al maestro socializar sus propios ejercicios.

5.2.4. Estilos de enseñanza.

El concepto de estilo de enseñanza o estilo educativo se enfoca no sólo en el aprendizaje, sino también en la manera cómo el individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas. Por lo tanto, el estilo de enseñanza tiene un carácter social.

B. B. Fisher y L. Fisher (1979, en Alonso, et al., 1997, p. 59), definen al estilo de enseñanza como un "modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza". Por su parte, Grasha lo considera como un patrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el salón de clase.

Butler (1984, en Guild y Garger, 1998, p. 94), lo describe como "un conjunto de actitudes y acciones que abren un mundo formal e informal para el estudiante. La poderosa fuerza de la actitud del maestro da forma a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. La forma como los maestros se presentan como seres humanos ante los estudiantes y al mismo tiempo reciben a los estudiantes como seres humanos, tiene una influencia en las vidas de los estudiantes y en las actividades de aprendizaje en el salón de clases".

5.2.5. Modelos pedagógicos.

Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, lo cual afina la concepción de hombre y de sociedad a partir de sus diferentes dimensiones (psicológicas, sociológicas y antropológicas) que ayudan a direccionar y dar

respuestas a interrogantes como: ¿Qué tipo de hombre se quiere educar? ¿Para qué educar? ¿Cuándo educar? ¿Cómo educar? ¿Con qué educar? ¿Dónde educar? (De Zubiría, 2012).

Muchas son las clasificaciones que reconocidos autores como Julián De Zubiría Samper, Rafael Flórez y Mario Díaz han hecho sobre los modelos pedagógicos. De Zubiría precisa tres modelos pedagógicos: Modelo Pedagógico Instruccional, Modelo Pedagógico Activista y Modelos Pedagógicos Contemporáneos (Propuestas pedagógicas derivadas de Piaget, Aprendizaje Significativo, Histórico Cultural). (De Zubiría, 2012).

Para Mario Díaz, *en Revista Educación y Cultura, tomado por El Abc Vol. I*, un modelo pedagógico permite tanto especificar teóricamente sus objetos como proporcionar un reconocimiento y descripción empírica, es la materialización del discurso pedagógico que a su vez reproduce los principios culturales dominantes. Un modelo pedagógico puede considerarse entonces como la manifestación de un código educativo. Los modelos pedagógicos se pueden distinguir según la relación social (relaciones entre las formas del conocimiento y la división social del trabajo creada para su reproducción) y la organización en la escuela en: Modelo Pedagógico Agregado y Modelo Pedagógico Integrado, los cuales pueden expresar el mantenimiento de un orden tradicional (control social), o la posibilidad de transformación (cambio social).

5.2.6. Clasificación de los modelos pedagógicos según Rafael Flórez Ochoa.

El doctor Rafael Flórez Ochoa estudió los textos de autores de corrientes pedagógicas consideradas por él contemporáneas, identificó y definió la estructura pedagógica subyacente a cada una de ellas, y a partir de un análisis hermenéutico, interrelacionando los parámetros: metas, relación profesor- estudiante, contenidos de aprendizaje, métodos y procedimientos docentes y

desarrollo cognoscitivo, clasificó los modelos pedagógicos en: *Tradicional, Conductista, Romántico, Cognitivo y Social*, clasificación ésta que será tomada en cuenta para el desarrollo de la presente investigación, dado que uno de los propósitos de este trabajo se centra en la búsqueda de las relaciones entre los estilos de enseñanza del grupo de docentes objeto de estudio y los cinco modelos pedagógicos descritos por el doctor Flórez Ochoa.

Según Abarca y otros (2007), la clasificación de los modelos pedagógicos realizada por el doctor Rafael Flórez Ochoa es una de la más tenidas en cuenta y estudiada por los autores colombianos. A continuación se exponen las características de cada uno de los modelos tomados de la investigación realizada en el 2012 por Manuela Gómez Hurtado y Néstor Raúl Polanía González.

➤ **Modelo Pedagógico Tradicional.** Según Gómez & Polanías (2008), se tiene que:

Para entender mejor las bases de este modelo hay que remontarse hasta el siglo XVII, a la enseñanza impartida principalmente por las órdenes religiosas, sobre todo en los internados; en este recorrido hay que dar una mirada a las creencias de la época medieval, cuya principal preocupación consistía en alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad.

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

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

Flórez Ochoa (1994, citado por Gómez & Polanías, 2008, p. 52) reconoce la riqueza sorprendente de la obra pedagógica del Padre de la Pedagogía Tradicional, Comenio (2000), quien en su *Didáctica Magna* o *Tratado del Arte Universal de Enseñar Todo a Todos*, sentó las bases de esta pedagogía comúnmente llamada tradicional, muchos de cuyos elementos se mantienen vigentes en la actualidad, en particular aquellos referidos a sus fines últimos: se trata del arte perfecto de enseñar todo a todos los hombres. Su introducción asegura que el libro presenta el modo y manera seguro y preferente de establecer escuelas en todas las comunidades, ciudades y pueblos de cada uno de los países... en las cuales toda la juventud de ambos sexos, sin excepción alguna, puede ser formada rápida, agradable y profundamente, en las ciencias, llevada a las buenas costumbres,... y conducida de este modo en los años juveniles hacia todo lo necesario en esta vida y en la futura. Su intención global y enciclopédica –enseñar todo lo que había en el mundo creado por Dios-, tiene como propósito final hacer al hombre semejante a Dios. Con algunas modificaciones en su formulación, esta intención pedagógica subyace a la mayoría de los modelos pedagógicos actuales: comprender el orden que liga las cosas, más que las cosas mismas, constituyéndose en el mito pedagógico que sigue teniendo vigencia hasta nuestros días.

A este modelo se le ha calificado frecuentemente de enciclopedista por cuanto, según Canfux (1996, citado por Gómez & Polanías, 2008, p. 53), el contenido de la enseñanza

consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales.

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

Flórez (1994), al referirse a este modelo señala que es academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. En coincidencia con la anterior apreciación Canfux (1996) afirma que el profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad (Gómez & Polanías, 2008, p. 54).

Un aspecto importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el rol del maestro. De acuerdo con De Zubiría (1994), bajo el propósito de enseñar conocimientos y

normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas. El aprendizaje es entonces un acto de autoridad.

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

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

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

aprendizaje por lo tanto, consiste en establecer la exactitud de lo que el estudiante ha logrado aprender con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Un ejemplo es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; de esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad” (Gómez & Polanías, 2008, p. 55).

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

Tabla 3. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Tradicional.

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

Nota. Tomada de Gómez Hurtado y Polanía González, 2008.

➤ **Modelo Pedagógico Conductista.** Según Gómez & Polanías (2008), se tiene que:

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

Al decir de Flórez (1994, citado por Gómez & Polanías, 2008, p. 56), el modelo se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica en la fase superior del capitalismo, bajo la búsqueda del moldeamiento meticuloso de una conducta productiva en los individuos. Su método consiste en la fijación y control de objetivos instruccionales formulados con precisión. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental expresado como tecnología educativa. Su principal exponente es Skinner.

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

Para Flórez (1994), el método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente. De

acuerdo con los fundamentos teóricos del conductismo, el aprendizaje es originado en una triple relación de contingencia entre un estímulo antecedente, la conducta y un estímulo consecuente. Para Yelon y Weinstein (1988) el estímulo se puede denominar señal; él provoca la respuesta. La consecuencia de la respuesta puede ser positiva o negativa, pero ambas refuerzan la conducta.

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

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

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

también por medio de textos escritos". Los principios teóricos en los cuales se fundamenta la enseñanza programada son los siguientes:

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

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

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

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

Tabla 4. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Conductista.

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

Nota. Tomada de Gómez Hurtado y Polanía González, 2008.

➤ **Modelo Pedagógico Romántico.** Según Gómez & Polanías (2004), se tiene que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En las relaciones cotidianas del aula ningún adulto tiene más derechos que un niño; todos tienen los mismos derechos. Todos deben ser libres, entendiendo la libertad como una

construcción colectiva. En este modelo todas las reglas de convivencia y soluciones a los problemas que surgen en el día a día son resueltas por una asamblea en la que cada persona, sea alumno, profesor o funcionario, tiene derecho a hablar y votar, manteniéndose el principio de que todos los votos valen lo mismo. Las normas de la escuela son construidas entre todos, porque todos se sienten parte del colectivo y se empeñan en mejorarlo.

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

En este modelo, los logros del estudiante no requieren evaluación y no hay comparación con el desempeño de los otros, de modo que se prescinde de la calificación o de cualquier otra forma de medición. Premios y distinciones son rechazados porque desvían el desarrollo normal de la personalidad. Se asume que el niño es innatamente juicioso y realista; por naturaleza, es un ser bueno, dotado de una natural capacidad de autocontrol. El niño tiene suficientes recursos para hacerse él mismo plenamente persona, por lo que las interferencias de los adultos no son positivas.

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

Tabla 5. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Romántico.

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

Nota. Tomada de Gómez Hurtado y Polanía González, 2008.

➤ **Modelo Pedagógico Cognitivo.** Según Gómez & Polánias (2004), se tiene que:

Este modelo está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa. Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética de

Piaget y desde esta perspectiva, la tendencia cognoscitivista podría considerarse más una propuesta epistemológica que pedagógica.

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

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

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

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

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

Siguiendo a Flórez (1994), en el modelo cognitivo el rol del docente está centrado en atender y seguir el nivel de desarrollo de las estructuras y el proceso cognitivo de sus alumnos. Debe orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de aprendizajes por recepción significativa, y

hacia la participación en actividades exploratorias que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente, de modo que lo que se evalúa no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de la evolución de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que las generan.

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

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

Tabla 6. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Cognitivo.

CARACTERÍSTICAS	INDICADORES
Contenido: Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular.	Los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos.
	Los contenidos que se enseñan se deben ajustar a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.
	Los contenidos que se enseñan se deben reconceptualizar de manera permanente.
Enseñanza: Son las formas particulares de comunicar esos	El profesor debe acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras

contenidos en el aula.	modificaciones en las estructuras cognoscitivas.
	El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.
	Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.
Interacción con los estudiantes: Se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	El profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.
	El profesor debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.
	El profesor debe permitir y seguir en sus estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas.
Evaluación: Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.
	Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos.
	La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.

Nota. Tomada de Gómez Hurtado y Polanía González, 2008.

➤ **Modelo Pedagógico Social.** Según Gómez & Polanías (2004), se tiene que:

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

de segregación. Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos, y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos críticos de la actualidad.

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

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

La pedagogía social presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los docentes que trabajan bajo este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. De igual manera cuestionan críticamente las fuentes de información que se utilizan en los procesos de enseñanza, entendiendo por fuentes no sólo los libros de texto sino también las fuentes originales, la cultura popular, los diversos discursos que explican un hecho, y el lenguaje, entre otros. Esta deconstrucción crítica del lenguaje y del texto adquiere una singular importancia. Por ejemplo: ¿Qué significados, sentidos y presuposiciones subyacen en la expresión "equidad educativa"?

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

El modelo pedagógico social asume que los espacios sociales son escenarios ideales para que los estudiantes hagan trabajo cooperativo y resuelvan conjuntamente problemas que no podrían abordar de manera individual. Entre los teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Social se puede citar a:

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

- Donaldo Macedo (Brasil). Se interesa básicamente en el análisis de los procesos de alfabetización, cultura y poder. Es coautor de varios escritos con Pablo Freire, entre los que se destaca *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (1989) y *Lengua, ideología y poder* (2005), en asocio con Bessie Dendrinis y Gounari Panayota.

- Ira Shor (Estados Unidos). Focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de "empoderamiento". Investiga este fenómeno estudiantil a nivel universitario. Dos de sus obras más reconocidas son: Educación empoderadora (1992) y Cuando los estudiantes tienen poder (1996).

- Michel Apple (Estados Unidos). Estudia las relaciones entre currículum y poder (quién es silenciado, quién tiene la palabra...), escuela y democracia, conservadurismo y educación, sociología de la educación, ideología y educación. Dentro de su extensa obra se destacan: Cultural politics and education (1996), Official knowledge: Democratic knowledge in a conservative age (2000), The State and politics of education (2003), Ideology and curriculum (2004) y Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality (2006).

- Stanley Aronowitz (Estados Unidos). En su obra La crisis de la educación, critica las relaciones entre política y escuela. Entre sus obras más destacadas se encuentran: The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning (2001), Implicating Empire: Globalization and Resistance in the 21st Century (2002), Paradigm Lost: State Theory Reconsidered (2002), Debating Empire (2003), How Class Works: Power and Social Movement (2004), y Left Turn: Forging a new political future (2006).

- Henry Giroux. Centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los docentes, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición. Entre sus trabajos más representativos, traducidos al español, encontramos: Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1990), Igualdad educativa y diferencia cultural (1992), Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular (1996), Cruzando límites.

Trabajadores culturales y políticas educativas (1997), Sociedad, cultura y educación (con Peter McLaren, 1999), El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia (2001), Cultura, política y práctica educativa (2001) y La inocencia robada (2003).

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

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

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

Durante el proceso de discusión y debate de un determinado tema, el maestro asume una relación igualitaria en la que se convierte en un miembro más que aporta sus ideas para la

realización del constructo colectivo. Frecuentemente puede también desempeñar roles de conductor o, en la mayoría de los casos, relator que hace síntesis, favorece consensos y refleja en el grupo los avances y logros en torno al tema en discusión. El maestro debe garantizar que la identificación, selección y tratamiento de un determinado problema se trabajen de forma integral, sin aislarlo, y estimula la participación de toda la comunidad involucrada mediante prácticas contextualizadas en escenarios lo más naturales posible.

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

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

En esta dinámica, la evaluación no está desligada de la enseñanza, sino que se utiliza para detectar conjuntamente –alumno, grupo, entorno y maestro-, el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver el problema por su propia cuenta. No será entonces el profesor quien deba dar la información que el estudiante necesita; el mismo estudiante debe descubrirla,

identificar lo que conoce, lo que observa, lo que los demás dicen, valorar si le es útil e interesante y decidir si la incorpora y la integra en nuevas formas de razonar.

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

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

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

Tabla 7. Características e indicadores del Modelo Pedagógico Social.

CARACTERÍSTICAS	INDICADORES
Contenido: Identifica lo que es enseñable en una disciplina particular.	Es necesario hacer validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.
	El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.
	Contenidos y conocimientos que no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.
Enseñanza: Son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula.	El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.
	Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.
	El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.
Interacción con los estudiantes: Se concreta en la relación cotidiana con	La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.
	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.

los estudiantes.	En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.
Evaluación: Identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.
	La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.
	La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

Nota. Tomada de Gómez Hurtado y Polanía González, 2008.

5.2.7. Estilos de aprendizaje.

El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje.

El concepto de estilos de aprendizaje es utilizado en las investigaciones psicopedagógicas actuales debido a su valor teórico y metodológico para comprender y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles educativos por los que transitan los estudiantes. Los estilos de aprendizaje son definidos como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Keefe, 1988, citado por Alonso, Gallego & Honey, 1997). Es decir, el estilo de aprendizaje sirve para conceptualizar un conjunto de orientaciones (preferencias) que la persona tiende a utilizar de forma habitual y estable cuando se enfrenta a las tareas de aprendizaje en las que se incluyen tipos de procesamiento de la información y otros componentes cognitivos de la persona (Esteban, Ruiz & Cerezo, 1996).

Las Teorías de los Estilos de Aprendizaje han venido a confirmar la diversidad entre los individuos ante el aprendizaje, y a proponer un camino para mejorar el proceso de aprendizaje por medio de la conciencia personal, del docente y del discente, de sus peculiaridades diferenciales, es decir, de sus diferentes preferencias en estilos de Aprendizaje (Shermis, 1990, citado por Alonso, 2008).

Dado que no existe una sola forma de aprender, sino que, cada persona tiene una manera o estilo particular para relacionarse con el mundo y por lo tanto aprender; históricamente a partir del siglo XIX se han venido desarrollando y formulando una serie de modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje, las cuales ofrecen un marco conceptual que permite entender los comportamientos diarios en el aula, como se relacionan con la forma en que están aprendiendo los estudiantes y la estrategia de enseñanza más eficaz en un determinado caso.

Con excepción del modelo de estilos de aprendizajes desarrollado y propuesto por Kolb, Munford y Honey - el cual se estudiará por separado, por ser este el utilizado como base de la presente investigación -, a continuación se ofrece un resumen de los modelos y teorías de los Estilos de Aprendizaje más conocidas y utilizadas en distintas investigaciones psicopedagógicas:

Tabla 8. Resumen modelos sobre estilos de aprendizajes.

MODELOS	DESCRIPCIÓN	ESTILOS
HEMISFERIOS CEREBRALES	Fue formulado en 1973 por el neurólogo estado unidense Roger Sperry, el cual descubrió que cada uno de los hemisferios (derecho e izquierdo) en que se divide el cerebro humano, está formado por cuatro lóbulos, conectados entre sí por el <i>corpus callosum</i> , y que ambos hemisferios del cerebro se especializa en ciertas intelectuales.	Hemisferio derecho: Espacial, global, sintético, intuitivo, imaginativo y emocional.
		Hemisferio izquierdo: Maneja símbolos de cualquier tipo: lenguaje, algebraicos, químicos, partituras musicales. Es más analítico, lineal y procede de forma lógica.
	Basándose en los modelos de Sperry y de McLean, el	Cortical Izquierdo (CI): Es el <i>experto</i> , se caracteriza por ser lógico, analítico, cuantitativo y basarse en los

<p>CUADRANTES CEREBRALES</p>	<p>psicólogo estadounidense Ned Herrman elaboró en 1989 un modelo “Herrman Brain Dominance Instrument (HBDI)”, en el cual percibe el cerebro compuesto por cuatro cuadrantes que resultan del entrecruzamiento de los hemisferios izquierdo y derecho del modelo Sperry, y de los cerebros límbico y cortical del modelo McLean. Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de <i>operar</i>, de <i>pensar</i>, de <i>crear</i>, de <i>aprender</i> y, en suma, de <i>convivir</i> con el mundo.</p>	<p>hechos.</p> <p>Límbico izquierdo (LI): Es el <i>organizador</i>, se caracteriza por ser organizado, secuencial, planeador y detallado.</p> <p>Límbico derecho (LD): Es el <i>comunicador</i>, se caracteriza por ser interpersonal, sentimental, estético y emocional.</p> <p>Cortical derecho (CD): Es el <i>estratega</i>, se caracteriza por ser holístico, intuitivo, integrador y sintetizador.</p>
<p>FELDER Y SILVERMAN</p>	<p>Es un modelo bipolar propuesto en 1988 por Richard M Felder y Linda K Silverman que clasifica los estilos de aprendizaje a partir de cinco dimensiones y está basado en los siguientes postulados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El tipo de información es sensitiva o intuitiva. ➤ La modalidad sensorial es auditiva o visual. ➤ La forma de organizar la información es inductiva o deductivamente. ➤ La información se procesa de forma secuencial o globalmente. ➤ La manera de trabajar con la información es activa o reflexiva. 	<p>Sensitivos: Son concretos, prácticos, pacientes, memorizadores.</p> <p>Intuitivos: Son conceptuales, innovadores, teóricos, odian la repetición, descubridores, abstraen.</p> <p>Visuales: Gustan de imágenes, recuerdan mejor lo que ven: mapas conceptuales, diagramas de flujo, mapas mentales.</p> <p>Verbales: Trabajan con información escrita o hablada, pues recuerdan mejor lo que ven y lo que oyen.</p> <p>Activos: Aprenden discutiendo, explicando, aplicando, ensayando y trabajando en grupo.</p> <p>Reflexivos: Aprenden pensando, reflexionando, meditando y trabajando solos.</p> <p>Secuenciales: Ordenados, lineales, siguen caminos por pequeños pasos lógicos.</p> <p>Globales: Aprenden a grandes saltos, visualizando la totalidad y complejidad.</p> <p>Inductivo: Entienden mejor la información cuando se les presentan hechos y observaciones, y luego se infieren los principios o generalizaciones.</p> <p>Deductivo: Deducen ellos mismos las consecuencias y aplicaciones a partir de los fundamentos o generalizaciones.</p>

<p style="text-align: center;">PROGRAMACIÓN NEURO- LINGÜÍSTICA</p>	<p>Nació a principios de los años 70 por iniciativa del psicolingüista John Grinder y el matemático y psicoterapeuta Richard Bandler. Este modelo también llamado <i>visual-auditivo-kinestésico</i> (VAK, toma en cuenta el criterio neurolingüístico, la vía de ingreso de la información (ojo, oído, cuerpo) o, si se quiere, el sistema de representación (visual, auditivo, kinestésico).</p>	<p>Visual: Es organizado, ordenado, observador, tranquilo. Aprende lo que ve, necesita una visión detallada y saber a dónde va. Le cuesta recordar lo que oye.</p> <p>Auditivo: Habla solo, se distrae fácilmente, emocional, ama la música. Aprende lo que oye, a base de repetición, carece de visión global.</p> <p>Kinestésico: Es cariñoso, gesticulador, usa un tono de voz baja. Aprende lo que experimenta directamente y que involucre su movimiento.</p>
<p style="text-align: center;">INTELIGENCIAS MÚLTIPLES</p>	<p>Este modelo fue propuesto en 1983 por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, el cual señala que no existe una inteligencia general y total, sino que coexisten múltiples inteligencias. Para Gardner, la inteligencia es un conjunto de capacidades que permiten que una persona resuelva problemas y/o forme productos significativos para su vida.</p> <p>Propone siete tipos de inteligencias, basándose en tres principios: La inteligencia no es una sola unidad, sino un conjunto de inteligencias múltiples, cada inteligencia es independiente de las otras y las inteligencias interactúan entre sí, haciendo posible el conocimiento o aprendizaje.</p>	<p>Lingüística: Facilidad para leer, escribir, contar cuentos o hacer crucigramas.</p> <p>Lógico matemática: Interés en patrones de medida, categorías y relaciones. Se le facilita la resolución de problemas aritméticos, juegos de estrategias y experimentos.</p> <p>Corporal-kinestésica: Facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales. Pose habilidades físicas como el equilibrio, la coordinación, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad.</p> <p>Espacial: Habilidad para dibujar, resolver rompecabezas, prefieren los juegos constructivos.</p> <p>Musical: Sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical.</p> <p>Interpersonal: Se comunican bien y son líderes en sus grupos. Tienen la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.</p> <p>Intrapersonal: Capacidad para conocerse a sí mismo y</p>

		adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento.
--	--	---

5.2.6.1. Modelo de estilos de aprendizajes de Kolb, Mumford y Honey.

El modelo de estilos de aprendizaje elaborado por David Kolb en 1984, supone que para aprender algo, debemos trabajar o procesar la información que recibimos. Kolb (1984) afirma que, por un lado podemos partir:

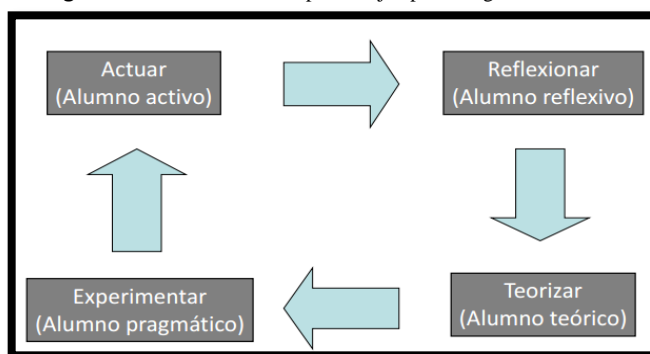
- a) De una experiencia directa y concreta, es decir aprender a través de los sentimientos y uso de los sentidos: *estudiante activo*.
- b) O bien de una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta, es decir aprender pensando: *estudiante teórico*.

Las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas:

- a) Reflexionando y pensando sobre ellas, aprender observando: *estudiante reflexivo*.
- b) Experimentando de forma activa con la información recibida, es decir, aprender haciendo: *estudiante pragmático*.

De lo anterior, se puede deducir según el modelo de Kolb, que un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información basándose en un proceso cíclico de cuatro fases, así:

Figura 1. Proceso cíclico de aprendizaje óptimo según Kolb.



Nota. Tomada de Pino, B. Estilos de Aprendizaje, 2012.

Lo ideal, afirma Honey (1986, citado por Craveri & Anido, 2008), sería que todo el mundo fuera capaz, en la misma medida, de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas. Es decir, que todos los estilos estuvieran repartidos equitativamente. Pero lo cierto es que los individuos son más capaces, en general, de una cosa que de otra, lo que nos permite deducir, según estos investigadores que, dependiendo de la fase en la que se trabaje, hay cuatro tipos de estudiantes: *estudiante activo*, *estudiante reflexivo*, *estudiante teórico* y *estudiante pragmático*, clasificación esta que está relacionada con las cuatro etapas del proceso cíclico de aprendizaje formulado por Kolb, los cuales se definen como:

➤ **Estudiantes Activos:** Son los estudiantes que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos, acometen con entusiasmo las tareas nuevas y centran a su alrededor todas las actividades.

➤ **Estudiantes Reflexivos:** A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión.

➤ **Estudiantes Teóricos:** Estos estudiantes adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical, escalonadas por etapas lógicas.

➤ **Estudiantes Pragmáticos:** El punto fuerte de los estudiantes con predominancia en este estilo es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas teorías y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas.

A continuación, se relaciona cada estilo de aprendizaje con sus características principales y otras no menos significativas, propias de cada estilo.

Tabla 9. Características de estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático.

ESTILOS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	OTRAS CARACTERÍSTICAS
ACTIVO	Animador. Improvisador. Descubridor. Arriesgado Espontáneo.	Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante.
REFLEXIVO	Ponderado. Concienzudo. Receptivo. Analítico. Exhaustivo.	Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de argumentos, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes y/o declaraciones, lento, prudente, distante, soñador.
TEÓRICO	Metódico. Lógico. Objetivo. Crítico. Estructurado.	Disciplinado, explorador, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de hipótesis, buscador de teorías, buscador de modelos, buscador de preguntas, buscador de supuestos subyacentes, buscador de conceptos, buscador de racionalidad, buscador de “por qué”, buscador de sistemas de valores, criterios..., inventor de procedimientos para...
PRAGMÁTICO	Experimentador. Práctico. Directo. Eficaz. Realista.	Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, planificador de acciones.

Nota. Tomada de <http://www.estilosdeaprendizaje.es/pragmatico.html>

5.2.6.2. Instrumentos de diagnóstico de estilos de aprendizaje.

Buscando identificar el estilo de aprendizaje de mayor predominancia en las personas, reconocidos investigadores en esta teoría, han elaborado una serie de herramientas para tal objetivo, las cuales han sido probadas con gran éxito en los campos educativos, empresariales, psicológicos, pedagógicos, entre otros, dando origen a un gran número de publicaciones de libros y artículos científicos. A continuación se muestran algunos de ellos:

Tabla 10. Instrumentos para la medición de Estilos de Aprendizaje.

AUTORES	INSTRUMENTOS
David Kolb (1976)	Inventario de Estilos de Aprendizaje (Learning Style Inventory)
Rita Dunn y Kennet Dunn (1978)	Inventario de Estilos de Aprendizaje (Learning Style Inventory)
Juch (1987)	Ejercicio de Perfil de Aprendizaje (Learning Profile Exercise)
Bernice McCarthy (1987)	4MAT System
Richard M Felder y Linda K Silverman (1988)	Cuestionario Indice de Estilos de Aprendizaje (Index of Learning Styles)
Peter Honey Y Alan Mumford (1988)	Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Learning Styles Questionnaire)

Nota. Tomado de Alonso, 1992 y García Cué, 2006.

5.2.6.3. Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizajes –CHAEA –

El cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) es un test de respuesta dicotómica (de acuerdo +, en desacuerdo -), de aplicación individual o grupal, que consta de 80 ítems, 20 para cada estilo de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) distribuidos aleatoriamente. La puntuación absoluta que cada persona obtiene en cada grupo de 20 ítems indica el nivel que alcanza cada uno de los cuatro estilos, permitiendo evaluar las preferencias de los estudiantes en cada uno de los estilos y obtener, en definitiva, su perfil de aprendizaje.

Peter Honey y Alan Mumford en 1988 partieron de las bases de David Kolb para crear un cuestionario de Estilos de Aprendizaje enfocado al mundo empresarial. Al cuestionario lo llamaron LSQ (Learning Styles Questionnaire) y con él, pretendían por qué en una situación en que dos personas comparten texto y contexto una aprende y la otra no. Honey y Mumford llegaron a la conclusión de que existen cuatro estilos de aprendizaje, que a su vez responden a las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático (Alonso y otros, 1994).

Las aportaciones y experiencias de Honey y Mumford fueron recogidas en España por Catalina Alonso en 1992, quien adaptó el cuestionario LSQ de Estilos de Aprendizaje al ámbito académico y al idioma Español, llamó al cuestionario adaptado CHAEA (Cuestionario Honey – Alonso sobre Estilos de Aprendizaje). Después de la adaptación del cuestionario Catalina Alonso diseñó y desarrollo una investigación con 1371 estudiantes de diferentes facultades de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid (Alonso, 1992a, citado por Santizo, García y Gallego, 2008). Cabe resaltar que, los resultados obtenidos por Catalina Alonso fueron muy importantes ya que se dejaron precedentes en la investigación pedagógica y han servido como base a otras investigaciones en países iberoamericanos. (www.estilosdeaprendizaje.es).

5.2.6.4. Baremo general abreviado de preferencias en estilos de aprendizaje.

Alonso y otros (1994:111-117, citado por Santizo, García Cué y Gallego, 2008), explican que el primer criterio para la interpretación de la información obtenida en el CHAEA es la relatividad de las puntuaciones obtenidas en cada estilo y exponen que no significa lo mismo obtener una puntuación en un estilo que en otro. También han trazado un esquema de interpretación denominado baremo – basado en la experiencia de los test de inteligencia – para facilitar el significado de cada una de las puntuaciones y agruparon los resultados obtenidos en las siguientes siguiendo las sugerencias de P. Honey y A. Mumford (1986):

- Preferencia muy alta: El 10% de las personas que han puntuado más alto.
- Preferencia alta: El 20% de las personas que han puntuado alto.
- Preferencia moderada: El 40% de las personas que han puntuado con nivel medio.
- Preferencia baja: El 20% de las personas que han puntuado bajo.
- Preferencia muy baja: El 10% de las personas que han puntuado muy bajo.

Alonso y otros (1994:114) proponen las puntuaciones de cada uno de los Estilos de Aprendizaje por cada una de las preferencias como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 11. Baremo general de preferencia 1.

TILO-PREFERENCIA	MUY BAJA (10%)	BAJA (20%)	MODERADA (40%)	ALTA (20%)	MUY ALTA (10%)	MEDIA
Activo	0 – 6	7 – 8	9 – 12	13 – 14	15 – 20	10,7
Reflexivo	0 -10	11 – 13	14 – 17	18 – 19	20	15,37
Teórico	0 – 6	7 – 9	10 – 13	14 – 15	16 – 20	11,3
Pragmático	0 – 8	9 – 10	11 – 13	14 – 15	16 – 20	12,1

Nota: Tomado de Santizo, García Cué y Gallego, 2008

6. Aspectos Metodológicos

6.1. Tipo de Investigación.

La presente investigación es de carácter correlacional, dado que se busca medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, en un contexto particular. En este estudio se presentan como variables un grupo de características asociadas al estilo de enseñanza, a saber: *contenidos, enseñanza, interacción y evaluación*, las cuales se describen a través de indicadores para, posteriormente, establecer relaciones de estas cuatro variables con los modelos pedagógicos descritos por el doctor Rafael Flórez Ochoa a partir del cálculo del grado de favorabilidad señalado por cada uno de los docentes del grupo de estudio, mediante la conocida escala de Likert.

Otras variables que hacen parte de la investigación son los parámetros asociados a los estilos de aprendizaje tipificados por Kolb, Honey y Mumford: *activo, reflexivo, teórico y pragmático*, los cuales se describen a través de las ochenta preguntas del cuestionario CHAEA para, posteriormente, establecer relaciones de estas cuatro variables con los estilos de aprendizaje del grupo de estudiantes, objeto de estudio.

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

- **Primera fase:** Esta fase comprendió la elaboración de la propuesta, la definición del problema, la formulación de los objetivos y la selección de los instrumentos de recolección de la información -dos cuestionarios: uno sobre estilos de enseñanza de los docentes y el otro sobre estilos de aprendizaje de los estudiantes -, a partir de indicadores derivados de un marco

teórico, que también fue construido en esta fase y que comprendió una evaluación del estado del arte, revisión de antecedentes y elaboración de las bases conceptuales

- **Segunda fase:** Seleccionados los instrumentos de recolección de la información, se procedió a socializarlos junto a la propuesta y aplicárselos a cada docente y estudiante, trabajo este realizado en diferentes jornadas académicas. En esta fase se recolectó la información y se organizó en tablas para el posterior análisis.

- **Tercera fase:** En esta fase se realizó el procesamiento de la información recolectada con respecto a los estilos de enseñanza construidos por los profesores del Centro Educativo Luis Alberto Badillo y a partir de ellos establecer, mediante la escala de Likert sus correspondencias con los modelos pedagógicos identificados por Rafael Flórez Ochoa.

De igual forma, en esta fase se procesó la información correspondiente a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de los grados 6°, 7°, 8° y 9° del Centro Educativo Luis Alberto Badillo y a partir de medidas estadísticas como la media y la desviación estándar, y el Baremo General Abreviado de Preferencias en Estilos de Aprendizaje propuesto por Alonso y otros (1994), establecer su correspondencia y grado de preferencia con los estilos de aprendizajes propuestos por los autores Kolb, Honey y Mumford.

6.2. Selección de la Muestra.

Por ser altamente pequeña la población de docentes y estudiantes, objeto de estudio: 12 y 55 respectivamente, la muestra tomadas para esta investigación será la misma, lo cual nos asegura un 100 % de efectividad y validez en los resultados de la investigación.

Es importante aclarar que en lo que respecta a los estudiantes, se trabajó con la Básica Secundaria (Grados 6°, 7°, 8° y 9°) dado que, el cuestionario CHAEA que se les aplicó contiene preguntas complejas que difícilmente serían respondidas en forma objetiva, por los estudiantes de Preescolar y la Básica Primaria, debido a su edad y desarrollo cognitivo.

A continuación se relacionan cada uno de los docentes evaluados, con su área de conocimiento, nivel de enseñanza y estudios.

Tabla 12. Planta docentes Centro Educativo Luis Alberto Badillo.

N°	DOCENTE	NIVEL DE ENSEÑANZA	NIVEL DE EDUCACIÓN	AREA DE CONOCIMIENTO
1	Rosa Edith Montiel Montiel	Directora	Postgrado	Administrativa
2	Noris Yaneth Pérez Cruz	Preescolar	Postgrado	Informática
3	Luzdary Ballesteros	Primaria	Normalista	Normalista
4	Yusney Mateos Rojas	Primaria	Normalista	Normalista
5	Elvia María Pinto	Primaria	Postgrado	Lenguaje
6	Elizabeth Pacheco Gelvis	Primaria	Postgrado	Informática
7	José Manuel Duque Yacut	Primaria	Técnico	Artística
8	José Javier Coronel Casadiego	Bachiller	Pregrado	Matemáticas
9	Digneris Angarita Contreras	Bachiller	Postgrado	Lenguaje
10	Wilson Cruz	Bachiller	Postgrado	Ciencias Naturales
11	Zoraida Quintero	Bachiller	Postgrado	Ciencias Sociales
12	Sigisfredo Caselles Angarita	Bachiller	Postgrado	Informática

La siguiente tabla muestra el número de estudiantes por cada grado o nivel de enseñanza, a los cuales se les aplicó el cuestionario CHAEA.

Tabla 13. Estudiantes por grado del Centro Educativo Luis Alberto Badillo.

GRADO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Sexto	10	9	19
Séptimo	10	6	16
Octavo	6	6	12
Noveno	6	2	8
Total	32	23	55

6.3. Selección y Diseño de los Instrumentos de Recolección de la Información.

6.3.1. Cuestionario estilo de enseñanza de los docentes.

Para esta investigación se utilizó el cuestionario de estilos de enseñanza utilizado por Gómez y Polanía (2008), en el trabajo de grado *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*.

Este cuestionario fue diseñado con base a las características de los modelos pedagógicos propuestos en el marco teórico, con un total de 60 preguntas, 12 por cada modelo pedagógico y 3 por cada característica: *contenido, enseñanza, interacción y evaluación*. (Ver Anexo A).

En una serie de jornadas pedagógicas con la directora y los docentes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo, el marco teórico y el cuestionario fue debidamente socializado antes de ser aplicado, buscando así que cada una de las respuestas fuese lo más objetiva y correspondiera a la realidad de la práctica diaria de cada docente.

A continuación se presenta una clasificación de cada modelo pedagógico con sus características y sus respectivos indicadores, los cuales fueron tenidos en cuenta en el diseño del cuestionario de estilos de enseñanza aplicado a cada uno de los docentes.

Tabla 14. Modelo Pedagógico Tradicional con sus indicadores y características.

Nº	INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
1	Los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables.	Contenido
6	Los conceptos disciplinares están establecidos en los textos.	Contenido
11	Puesto que los contenidos de una disciplina están en textos, son independientes de la realidad de sus estudiantes.	Contenido
16	El docente debe enseñar los contenidos de forma verbalista, expositiva.	Enseñanza
21	El docente debe dictar su clase bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores.	Enseñanza
26	El docente dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas.	Enseñanza
31	En un proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.	Interacción
35	La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.	Interacción
41	Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.	Interacción
46	La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.	Evaluación
51	La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolló la enseñanza.	Evaluación
36	El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.	Evaluación

Tabla 15. Modelo Pedagógico Conductista con sus indicadores y características.

Nº	INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
57	Los contenidos deben estar caracterizados por la parcelación de saberes técnicos.	Contenido
42	Los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión.	Contenido
47	Los contenidos de una disciplina deben ser saberes aceptados socialmente.	Contenido
2	El profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.	Enseñanza
7	El profesor debe recordar permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.	Enseñanza
12	El profesor debe realzar y estimular los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.	Enseñanza
17	Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.	Interacción

22	Los premios y los estímulos deben ser proporcionales al logro de los estudiantes.	Interacción
27	El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.	Interacción
32	Los resultados de la evaluación deben ser observables y medibles.	Evaluación
37	La evaluación debe ser permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales.	Evaluación
52	La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.	Evaluación

Tabla 16. Modelo Pedagógico Romántico con sus indicadores y características.

Nº	INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
38	Los contenidos provienen de lo que estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje.	Contenido
48	Cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza.	Contenido
53	El alumno debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita.	Contenido
43	El estudiante está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural.	Enseñanza
3	Cualquier aprendizaje debe desarrollarse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante.	Enseñanza
60	El proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir y respetar los intereses particulares de cada estudiante.	Enseñanza
8	El profesor es sólo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante.	Interacción
13	El profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas.	Interacción
18	El profesor debe ayudar a cada estudiante a profundizar en los temas que él mismo estudiante considera de importancia para su propia formación.	Interacción
23	Cuando el estudiante está suficientemente interesado en su propia formación, la evaluación se hace innecesaria.	Evaluación
28	Dado que la educación es una experiencia personal del estudiante, no necesita ser evaluada.	Evaluación
33	La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse.	Evaluación

Tabla 17. Modelo Pedagógico Cognitivo con sus indicadores y características.

Nº	INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
44	Los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos.	Contenido
58	Los Contenidos que se enseñan se deben ajustar a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.	Contenido
49	Los contenidos que se enseñan se deben reconceptualizar de manera permanente.	Contenido
54	El profesor debe acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas.	Enseñanza
39	El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.	Enseñanza
4	Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.	Enseñanza
9	El profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.	Interacción
14	El profesor debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.	Interacción
19	El profesor debe permitir y seguir en sus estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas.	Interacción
24	Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.	Evaluación
29	Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos.	Evaluación
34	La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.	Evaluación

Tabla 18. Modelo Pedagógico Social con sus indicadores y características.

Nº	INDICADORES	CARACTERÍSTICAS
55	Contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.	Contenido
40	El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.	Contenido
59	Contenidos y conocimientos que se enseñan no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.	Contenido
50	El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.	Enseñanza

56	Las opiniones de los alumnos al igual que la del docente siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.	Enseñanza
45	El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.	Enseñanza
5	La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.	Interacción
10	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.	Interacción
15	En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.	Interacción
20	La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.	Evaluación
25	La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.	Evaluación
30	La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad co-evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.	Evaluación

6.3.2. Cuestionario estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para identificar los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes se aplicó el Cuestionario de Honey-Alonso –CHAEA- (Alonso, Gallego & Honey, 1997), el cual consta de 80 afirmaciones dividido en cuatro secciones de 20 ítems correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje tipificados por Kolb, Honey y Mumford: *activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático*.

Este cuestionario es una prueba autoadministrable con puntuación dicotómica, *de acuerdo* (*signo +*) o *en desacuerdo* (*signo -*). La puntuación absoluta que el estudiante obtenga en cada sección indica el grado de preferencia por uno u otro estilo. (Ver Anexo B).

7. Resultados

7.1. Fases del tratamiento de los datos.

El tratamiento y respectivo análisis de los datos de la presente investigación se realizó teniendo en cuenta las siguientes fases.

Fase 1. Análisis de los resultados referidos a la identificación del estilo de enseñanza de cada uno de los docentes.

Fase 2. Relación de los estilos de enseñanza establecidos en la fase 1, con los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa.

Fase 3. Análisis de los resultados referidos a la identificación del estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de los grados 6°, 7°, 8° y 9°.

Fase 4. Relación de los estilos de aprendizaje establecidos en la fase 3, con los tipificados por Kolb, Honey y Mumford.

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

Como se indicó en el apartado 5.3.1, la identificación de estas características e indicadores fueron tomados del proyecto *Modelos pedagógicos y estilos de aprendizaje: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia* de Manuel Gómez Hurtado y Néstor Raúl Polanía González, los cuales se sintetizaron aleatoriamente en las tablas 13, 14, 15, 16 y 17 para cada modelo pedagógico.

Una vez devueltos los formatos debidamente diligenciados por cada docente (para lo cual se le dio un tiempo de ocho días), se procedió a analizar y sistematizar los resultados, utilizándose para ello la escala Likert, correspondiente a las siguientes opciones y valores para cada una, así: Totalmente en desacuerdo = 1. En desacuerdo = 2. De acuerdo = 3. Medianamente de acuerdo = 4. Totalmente de acuerdo = 5.

Para la obtención de la puntuación total de cada docente se estableció la calificación total de los indicadores en los cuales el profesor se mostró *totalmente de acuerdo, medianamente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo*, y se ponderó la frecuencia de estas respuestas con la escala establecida: desde +5 (Totalmente de acuerdo) hasta +1 (Totalmente en desacuerdo). Se procedió a sumar las frecuencias de acuerdos y de desacuerdos, y se añadió el resultado de la ponderación. Para poder determinar el nivel de favorabilidad o desfavorabilidad en el conjunto de indicadores, se dividió el promedio de la ponderación sobre el promedio de la frecuencia.

El promedio así obtenido se aproximó al entero superior más cercano, obteniéndose una primera aproximación a la descripción de los rasgos que en su conjunto definen al docente, en cuanto se refiere su tendencia y a las características que comparte con un modelo pedagógico en particular.

➤ **Resultados por docente derivados de la aplicación del cuestionario.**

Como se señaló en el marco teórico, el estilo se define como una mayor recurrencia de los rasgos derivados de la práctica pedagógica de un docente. Por esta razón se buscó determinar cuál fue la característica frente a la cual cada docente mostró con más frecuencia su

favorabilidad en relación con un modelo pedagógico en particular, de modo que se pudieran describir los rasgos recurrentes en la práctica docente de ese sujeto, obteniéndose los siguientes resultados:

Docente 1. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 19. Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0

Tabla 20. Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	1	0	1
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	1

Tabla 21. Número de Indicadores con los que el docente 1 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	3	1	3	2	10
Enseñanza	0	2	3	4	3	12
Interacción	1	3	2	2	3	11
Evaluación	0	3	0	3	3	9
Total	2	11	6	12	11	42

Tabla 22. Número de indicadores con los que el docente 1 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	2	0	1	5

Enseñanza	3	0	0	0	0	3
Interacción	2	0	1	0	0	3
Evaluación	3	0	3	0	0	6
Total	10	0	6	0	1	17

Tabla 23. Número de indicadores con los que el docente 1 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0

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

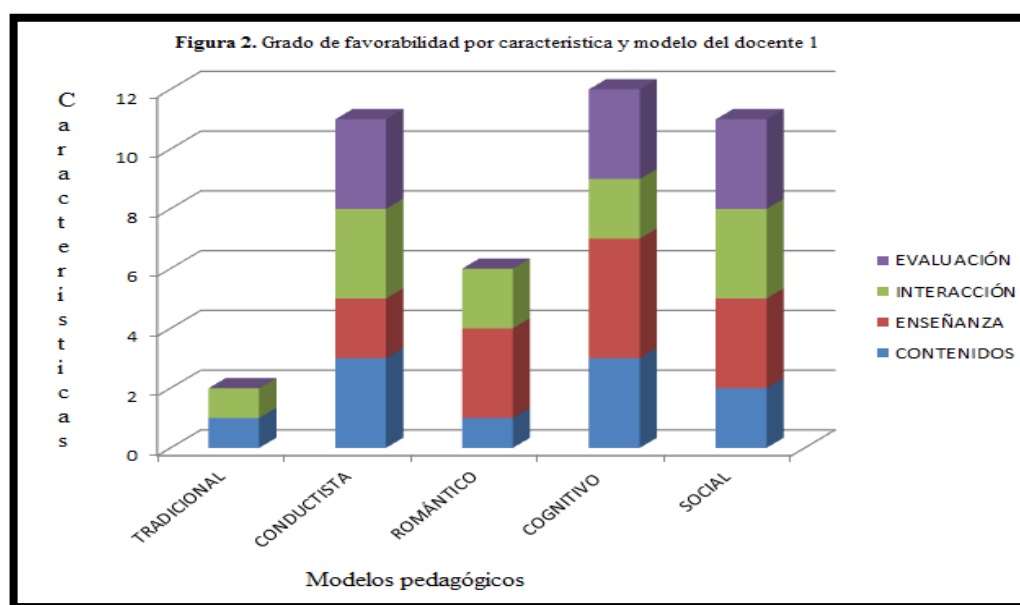
Tabla 24. Resumen de la asignación de puntajes del docente 1 en la escala Likert.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	0	0	0
Medianamente de acuerdo	1	1,67	4
De acuerdo	42	70	126
En desacuerdo	17	28,33	34
Totalmente en desacuerdo	0	0	0
Total	60	100	164

Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 1 es de 2,73 (n=164/60) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 3 de la escala Likert, de donde se colige que el docente 1 privilegia la enseñanza como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo Cognitivo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 25. Favorabilidad en grado 3 del docente 1, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	3	1	3	2	10
Enseñanza	0	2	3	4	3	12
Interacción	1	3	2	2	3	11
Evaluación	0	3	0	3	3	9
Total	2	11	6	12	11	42

Figura 2. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 1.

El rasgo característico y peculiar del docente 1 es su interés por la *enseñanza*, en la cual según Corral (1996, citado por Gómez y Polánias, 2008), el aprendizaje consiste en modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre. El docente evaluado está de acuerdo en que todo aprendizaje debe ser realmente significativo y se construya a partir de la autonomía del estudiante, su papel como maestro, consiste en el acompañamiento, creación e identificación de ambientes y experiencias en las cuales el estudiante modifica o desarrolla nuevas estructuras cognoscitivas.

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

También se nota una clara relación con los modelos conductista y social, conductista en cuanto a que, según Flórez (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008) favorece la “fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente” mediante los premios y el estímulo, así como la aceptación de unos saberes parcelados técnicamente y aceptados de forma social.

En su relación con el modelo pedagógico social, se resalta un interés por la construcción colectiva del conocimiento mediante la discusión y la crítica, donde el docente hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión, que para Gómez y Polanías (2008), durante el proceso de discusión y debate de un determinado tema, el maestro asume una relación igualitaria en la que se convierte en un miembro más que aporta sus ideas para la realización del constructo colectivo.

Docente 2. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 26. Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
-----------------------	-------------	-------------	-----------	-----------	--------	-------

Contenidos	0	1	0	0	0	1
Enseñanza	0	1	0	1	1	3
Interacción	0	1	0	0	1	2
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	3	0	1	2	6

Tabla 27. Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	0	0	2
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	1	1	1	0	1	4
Total	3	2	1	0	1	7

Tabla 28. Número de Indicadores con los que el docente 2 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	2	3	3	10
Enseñanza	0	1	2	5	2	10
Interacción	1	2	3	0	1	7
Evaluación	1	2	0	1	2	6
Total	3	6	7	9	8	33

Tabla 29. Número de indicadores con los que el docente 2 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	0	0	1
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	2	0	0	0	1	3
Evaluación	2	0	4	0	0	6
Total	5	0	5	0	1	11

Tabla 30. Número de indicadores con los que el docente 2 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	0	0	0	1

Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	2	0	2
Total	2	0	0	2	0	4

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

Tabla 31. Resumen de la asignación de puntajes del docente 2 en la escala Likert.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	6	10	30
Medianamente de acuerdo	7	11,67	28
De acuerdo	32	53,3	96
En desacuerdo	11	18,33	22
Totalmente en desacuerdo	4	6,7	4
Total	60	100	180

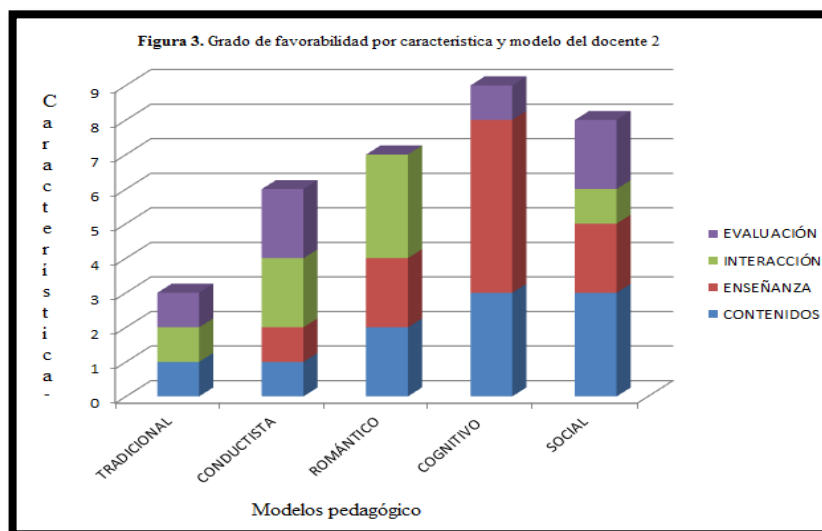
Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 2 es de 3,00 ($n=180/60$), lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 3 de la escala Likert, de donde se colige que el docente 2 privilegia los contenidos y la enseñanza como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo Cognitivo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 32. Favorabilidad en grado 3 del docente 2, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	2	3	3	10
Enseñanza	0	1	2	5	2	10
Interacción	1	2	3	0	1	7
Evaluación	1	2	0	1	2	6

Total	3	6	7	9	8	33
-------	---	---	---	---	---	----

Figura 3. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 2.



El docente 2 pone énfasis en los *contenidos* y la *enseñanza* como rasgos característicos y peculiares de su práctica pedagógica. Corral (1996, citado por Gómez y Polanías, 2008), el aprendizaje consiste en modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre.

Reconoce que los contenidos curriculares deben ser acordes a los niveles de desarrollo de los estudiantes, siendo reconceptualizados de manera permanente. Todo aprendizaje debe ser significativo y construirse a partir de la autonomía del estudiante. No comparte el concepto de que la evaluación sea un ejercicio de repetición y memorización de la información.

Se identifica claramente con el modelo Cognitivo en la forma en que lo describen Gómez y Polanías (2008), uno de los aportes más valiosos del modelo Cognitivo es que destaca el carácter activo del sujeto en sus propios procesos de conocimiento y de desarrollo cognitivo, razón por la cual el maestro asume el rol de acompañante y facilitador.

Se nota una leve relación con el modelo pedagógico social, resaltando un interés por la construcción colectiva del conocimiento mediante la discusión y la crítica, donde el docente hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión, que para Gómez y Polanías (2008), durante el proceso de discusión y debate de un determinado tema, el maestro asume una relación igualitaria en la que se convierte en un miembro más que aporta sus ideas para la realización del constructo colectivo.

Docente 3. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 33. Número de indicadores con los que el docente 3 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	2	0	2
Enseñanza	0	2	1	3	2	8
Interacción	0	2	1	0	1	4
Evaluación	0	1	0	0	0	1
Total	0	5	2	5	3	15

Tabla 34. Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	2	0	1	4
Enseñanza	0	0	0	0	1	1
Interacción	0	0	1	1	0	2
Evaluación	0	0	0	1	0	1
Total	0	1	3	2	2	8

Tabla 35. Número de Indicadores con los que el docente 3 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	1	1	2	6
Enseñanza	0	1	1	0	0	2
Interacción	0	1	1	2	2	6
Evaluación	0	2	0	2	1	5

Total	1	5	3	5	5	19
-------	---	---	---	---	---	----

Tabla 36. Número de indicadores con los que el docente 3 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	0	0	2
Enseñanza	1	0	1	0	0	2
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	1	0	2	0	2	5
Total	5	1	3	0	2	12

Tabla 37. Número de indicadores con los que el docente 3 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	0	0	0	1
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	1	0	0	0	0	1
Evaluación	2	0	1	0	0	3
Total	5	0	1	0	0	6

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

Tabla 38. Resumen de la asignación de puntajes del docente 3 en la escala Likert.

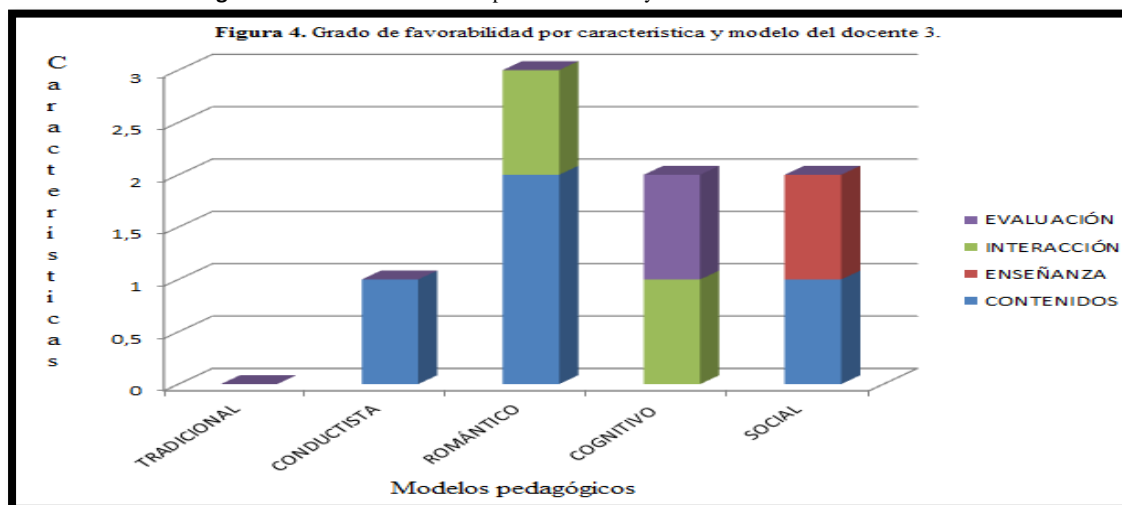
CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	15	25	75
Medianamente de acuerdo	8	13,33	32
De acuerdo	19	31,67	57
En desacuerdo	12	20	24
Totalmente en desacuerdo	6	10	6
Total	60	100	194

Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 3 es 3,23 (n=194/60), lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 4 de la escala Likert, de donde se colige que el docente 3 privilegia los contenidos como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo Romántico, como se muestra a continuación:

Tabla 39. Favorabilidad en grado 4 del docente 3, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	2	0	1	4
Enseñanza	0	0	0	0	1	1
Interacción	0	0	1	1	0	2
Evaluación	0	0	0	1	0	1
Total	0	1	3	2	2	8

Figura 4. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 3.



El estilo de enseñanza del docente 3 tiene una tendencia hacia los *contenidos*, estando plenamente de acuerdo en que cada estudiante posee sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, por medio de las cuales el profesor como facilitador y auxiliar del proceso educativo orienta su quehacer pedagógico permitiendo en el estudiante la adquisición de experiencias de aprendizaje de forma libre y espontánea y desarrollando en él la máxima

autenticidad y libertad, Flórez (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008). Los contenidos curriculares no están elaborados previamente, sino que se desarrollan en la medida en que el alumno los solicite.

En relación con el estilo de enseñanza y los cinco modelos pedagógicos propuestos por Flórez Ochoa, se nota en el docente 3 una correspondencia por el modelo Romántico, resaltando el papel activo del estudiante y las funciones libres que debe asumir el profesor en el proceso educativo, siendo un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños. El modelo Romántico equipara la educación con los procesos de desarrollo del individuo, y el concepto de crecimiento ha sido una de sus más importantes metáforas. (Rodríguez y Sanz, 1996).

Docente 4. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 40. Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	1	1
Enseñanza	0	1	0	2	1	4
Interacción	0	2	1	2	2	7
Evaluación	0	1	0	0	0	1
Total	0	4	1	4	4	13

Tabla 41. Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	0	1	2
Enseñanza	0	0	0	0	1	1
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	1	1	0	0	2
Total	0	1	2	0	2	5

Tabla 42. Número de Indicadores con los que el docente 4 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	2	0	4
Enseñanza	0	2	2	1	1	6
Interacción	0	0	0	1	0	1
Evaluación	0	1	0	1	1	3
Total	1	4	2	5	2	14

Tabla 43. Número de indicadores con los que el docente 4 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	2	1	0	1	6
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	1	1	2	0	1	5
Evaluación	1	0	2	2	0	5
Total	5	3	5	2	2	17

Tabla 44. Número de indicadores con los que el docente 4 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	1	0	2
Enseñanza	2	0	0	0	0	2
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	2	0	1	0	2	5
Total	6	0	2	1	2	11

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

Tabla 45. Resumen de la asignación de puntajes del docente 4 en la escala Likert.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	13	21,67	65
Medianamente de acuerdo	5	8,33	20
De acuerdo	14	23,33	42
En desacuerdo	17	28,33	34

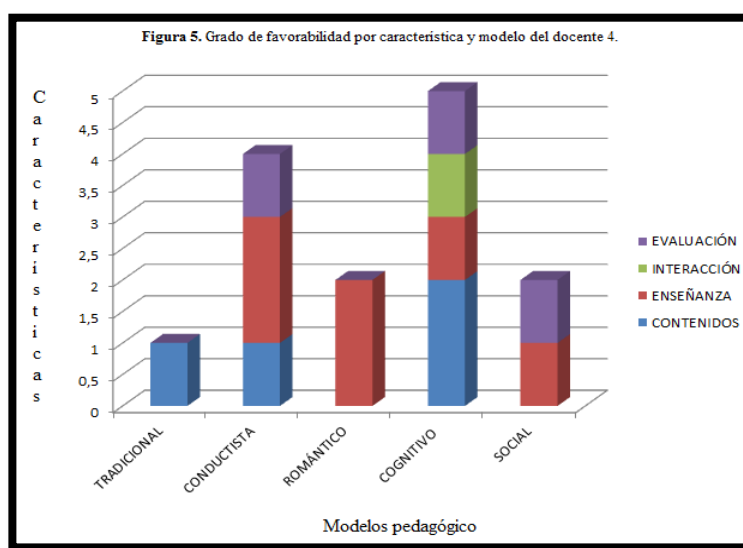
Totalmente en desacuerdo	11	18,33	11
Total	60	100	172

Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 4 es 2,87 (n=172/60), lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 3 de la escala Likert, de donde se colige que el docente 4 privilegia la enseñanza como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo Cognitivo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 46. Favorabilidad en grado 3 del docente 4, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	2	0	4
Enseñanza	0	2	2	1	1	6
Interacción	0	0	0	1	0	1
Evaluación	0	1	0	1	1	3
Total	1	4	2	5	2	14

Figura 5. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 4.



Las prácticas pedagógicas de la docente 4 está fuertemente inclinada por la *enseñanza*, para la que todo aprendizaje debe ser realmente significativo y se construye a partir de la autonomía del estudiante, su papel como maestro, consiste en el acompañamiento, creación e identificación de ambientes y experiencias en las cuales el estudiante modifica o desarrolla nuevas estructuras cognoscitivas. Corral (1996, citado por Gómez y Polanías, 2008).

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

También se nota una clara relación de la docente 4 con el modelo conductista, en cuanto a que, según Flórez (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008) favorece la “fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente” mediante los premios y el estímulo, así como la aceptación de unos saberes parcelados técnicamente y aceptados de forma social. En este sentido, la docente está totalmente de acuerdo en que el profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para el logro de los objetivos propuestos, premiándolos con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.

Docente 5. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 47. Número de Indicadores con los que el docente 5 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	1	1	2
Interacción	0	0	1	0	0	1
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	1	1	1	3

Tabla 48. Número de indicadores con los que el docente 5 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	1	1	2	7
Enseñanza	0	0	1	0	0	1
Interacción	0	1	2	0	1	4
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	1	3	4	1	3	12

Tabla 49. Número de indicadores con los que el docente 5 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	1	0	1
Enseñanza	0	1	0	0	0	1
Interacción	0	1	0	2	2	5
Evaluación	0	0	0	3	1	4
Total	0	2	0	6	3	11

Tabla 50. Número de indicadores con los que el docente 5 manifestó estar en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	1	0	0	3
Enseñanza	1	3	2	0	0	6
Interacción	1	1	1	0	0	3
Evaluación	1	2	2	0	1	6
Total	4	7	6	0	1	18

Tabla 51. Número de indicadores con los que el docente 5 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	2	1	1	5
Enseñanza	2	0	0	1	2	5
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	2	1	1	0	0	4
Total	7	1	3	2	3	16

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

Tabla 52. Resumen de la asignación de puntajes del docente 5 en la escala Likert.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	3	5	15
Medianamente de acuerdo	12	20	48
De acuerdo	11	18,33	33
En desacuerdo	18	30	36
Totalmente en desacuerdo	16	26,67	16
Total	60	100	148

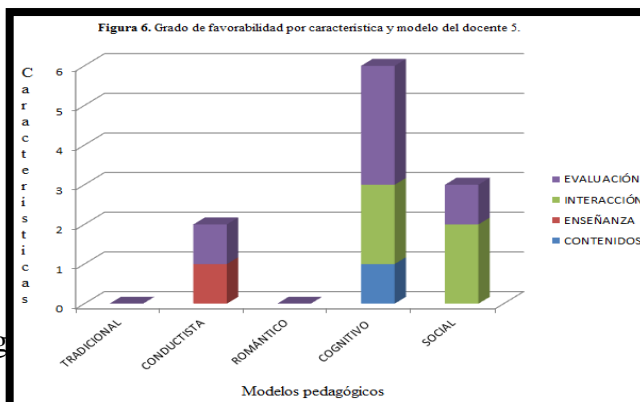
Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 5 es de 2,47 ($n=148/60$) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 3 de la escala Likert, de donde se colige que el docente 5 privilegia la interacción como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo Cognitivo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 53. Favorabilidad en grado 3 del docente 5, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	1	0	1
Enseñanza	0	1	0	0	0	1
Interacción	0	1	0	2	2	5

Evaluación	0	0	0	3	1	4
Total	0	2	0	6	3	11

Figura 6. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 5.



Las prácticas pedagógicas se ven influenciadas por la *interacción* con sus estudiantes, reflejándose en el acompañamiento que hace para la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognitivas. Se debe señalar que la docente subraya la importancia de la evaluación como mecanismo para identificar el grado de complejidad cognitiva en el que se encuentran sus estudiantes, lo que lo ubica en este aspecto dentro de una fuerte influencia del modelo Cognitivo, según lo expuesto por Corral (1996, citado por Gómez y Polanías, 2008).

Cuando se establece una relación entre su estilo de enseñanza y la clasificación tenida en cuenta en el marco teórico, se observa una correspondencia altamente ajustada con el modelo Cognitivo en la forma en que lo describe Corral (1996): el docente se caracteriza por la importancia que otorga al papel de profesor como responsable de crear y recrear sistemas y ambientes de aprendizaje (aprendizaje por descubrimiento), y de acompañar a sus estudiantes en un proceso continuo de creación de nuevas formas de conocimiento y de desarrollo de estructuras de pensamiento cada vez más complejas.

Docente 6. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 54. Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	1	2	3	2	10
Enseñanza	2	3	1	2	3	11
Interacción	2	3	3	2	1	11
Evaluación	5	2	3	2	3	15
Total	11	9	9	9	9	47

Tabla 55. Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0

Tabla 56. Número de Indicadores con los que el docente 6 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	1	0	1	5
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	1	0	0	0	0	1
Evaluación	0	1	1	0	0	2
Total	3	3	2	0	1	9

Tabla 57. Número de indicadores con los que el docente 6 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	1	1
Enseñanza	1	0	1	0	0	2
Interacción	0	0	0	1	0	1
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	1	0	1	1	1	4

Tabla 58. Número de indicadores con los que el docente 6 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0

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

Tabla 59. Resumen de la asignación de puntajes del docente 6 en la escala Likert.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	47	78,33	235
Medianamente de acuerdo	0	0	0
De acuerdo	9	15	27
En desacuerdo	4	10	8
Totalmente en desacuerdo	0	6,67	0
Total	60	100	270

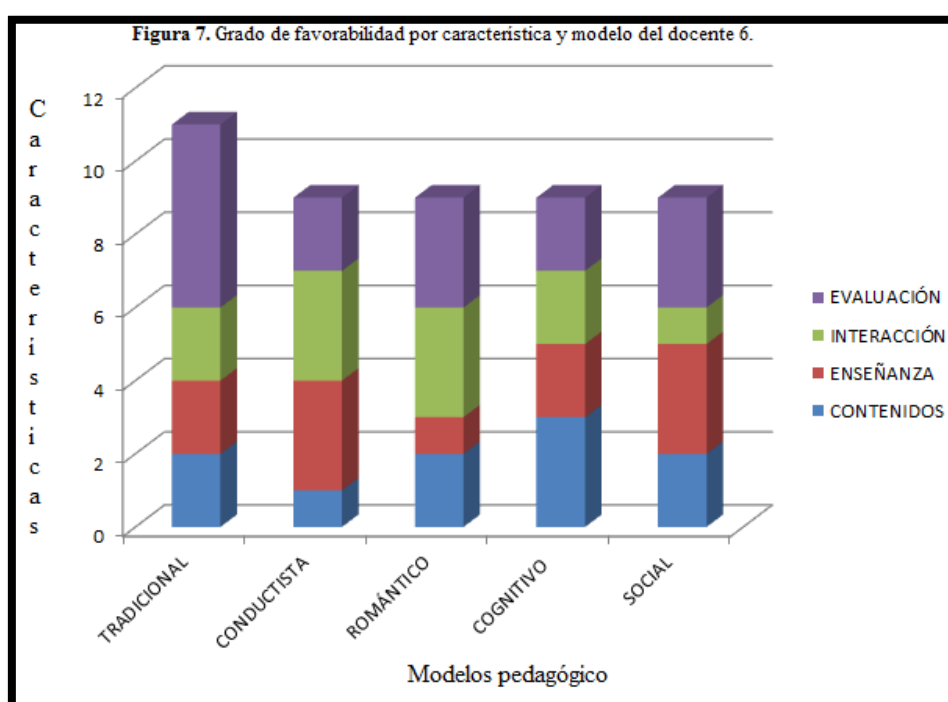
Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 6 es de 4,5 ($n=270/60$), lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 5 de la escala Likert, de donde se colige que la docente 6 privilegia la *evaluación* como característica en sus prácticas pedagógicas, identificándose con el modelo tradicional, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 60. Favorabilidad en grado 5 del docente 6, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	1	2	3	2	10
Enseñanza	2	3	1	2	3	11
Interacción	2	3	3	2	1	11

Evaluación	5	2	3	2	3	15
Total	11	9	9	9	9	47

Figura 7. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 6.



Las prácticas pedagógicas de la docente 6 presenta una tendencia por la *evaluación*, cuando afirma que esta consiste en un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende (Gómez y Polanías, 2008).

Cuando se establece una relación entre su estilo de enseñanza y la clasificación tenida en cuenta en el marco teórico, se observa una correspondencia altamente ajustada con el modelo Cognitivo en la forma en que lo describe Corral (1996): el docente se caracteriza por la importancia que otorga al papel de profesor como responsable de crear y recrear sistemas y ambientes de aprendizaje (aprendizaje por descubrimiento), y de acompañar a sus estudiantes en un proceso continuo de creación de nuevas formas de conocimiento y de desarrollo de estructuras de pensamiento cada vez más complejas.

Docente 7. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 61. Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	2	3	3	11
Enseñanza	1	3	3	3	3	13
Interacción	2	3	3	3	3	14
Evaluación	2	3	0	3	2	10
Total	6	11	8	12	11	48

Tabla 62. Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0

Tabla 63. Número de Indicadores con los que el docente 7 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	0	0	0	1
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0

Total	0	1	0	0	0	1
-------	---	---	---	---	---	---

Tabla 64. Número de indicadores con los que el docente 7 manifestó estar en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	1	0	0	3
Enseñanza	2	0	3	0	0	5
Interacción	1	0	0	0	0	1
Evaluación	1	0	0	0	1	2
Total	6	0	4	0	1	11

Tabla 65. Número de indicadores con los que el docente 7 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0

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

Tabla 66. Resumen de la asignación de puntajes del docente 7 en la escala Likert.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	48	80	240
Medianamente de acuerdo	0	0	0
De acuerdo	1	16,67	3
En desacuerdo	11	18,33	22
Totalmente en desacuerdo	0	0	0
Total	60	100	265

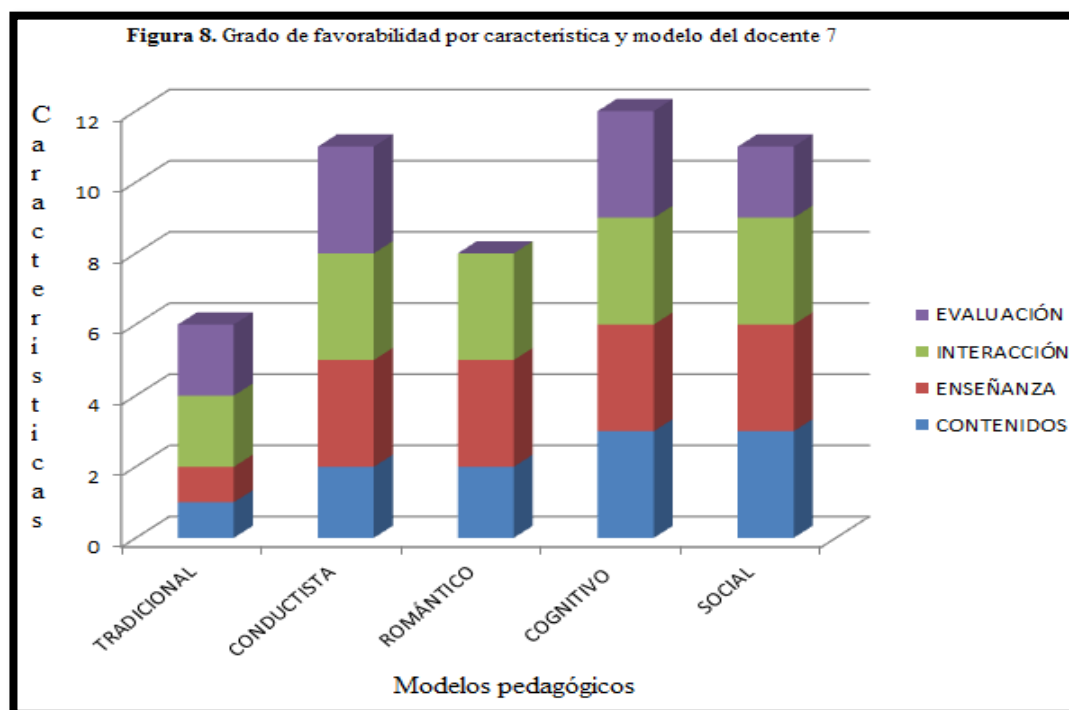
Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 7 es 4,42 (n=265/60) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 5 de la escala Likert, de

donde se colige que el docente 7 privilegia la *interacción* como característica en su práctica pedagógica, identificándose con el modelo *cognitivo*, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 67. Favorabilidad en grado 4 del docente 7, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	2	3	3	11
Enseñanza	1	3	3	3	3	13
Interacción	2	3	3	3	3	14
Evaluación	2	3	0	3	2	10
Total	6	11	8	12	11	48

Figura 8. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 7.



Las prácticas pedagógicas del docente 7 presenta una fuerte tendencia por la *interacción* con sus estudiantes, en donde el profesor debe permitir y seguir en sus estudiantes los niveles de desarrollo y revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas, siendo el

aprendizaje significativo y autónomo y la evaluación un proceso para que el estudiante supere sus propios conflictos cognitivos.

Cuando se establece una relación entre su estilo de enseñanza del docente 7 y la clasificación tenida en cuenta en el marco teórico, se observa una correspondencia altamente ajustada con el modelo Cognitivo en la forma en que lo describe Corral (1996): el docente se caracteriza por la importancia que otorga al papel de profesor como responsable de crear y recrear sistemas y ambientes de aprendizaje (aprendizaje por descubrimiento), y de acompañar a sus estudiantes en un proceso continuo de creación de nuevas formas de conocimiento y de desarrollo de estructuras de pensamiento cada vez más complejas.

Docente 8. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 68. Número de indicadores con los que el docente 8 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	3	1	5
Enseñanza	0	1	1	2	3	7
Interacción	1	1	2	2	3	9
Evaluación	0	2	2	3	1	8
Total	1	4	6	10	8	29

Tabla 69. Número de indicadores con los que el docente 8 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	1	0	0	2
Enseñanza	1	0	1	0	0	2
Interacción	1	0	0	1	0	2
Evaluación	1	2	0	0	2	5
Total	4	2	2	1	2	11

Tabla 70. Número de indicadores con los que el docente 8 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	1	0	2	3

Enseñanza	0	2	1	1	0	4
Interacción	0	1	1	0	0	2
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	3	3	1	2	9

Tabla 71. Número de indicadores con los que el docente 8 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	1	0	0	0	2
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	1	0	0	1
Total	1	1	1	0	0	3

Tabla 72. Número de indicadores con los que el docente 8 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	2	0	0	0	3
Enseñanza	2	0	0	0	0	2
Interacción	1	0	0	0	0	1
Evaluación	2	0	0	0	0	2
Total	6	2	0	0	0	8

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

Tabla 73. Resumen de la asignación de puntajes del docente 8 en la escala Likert.

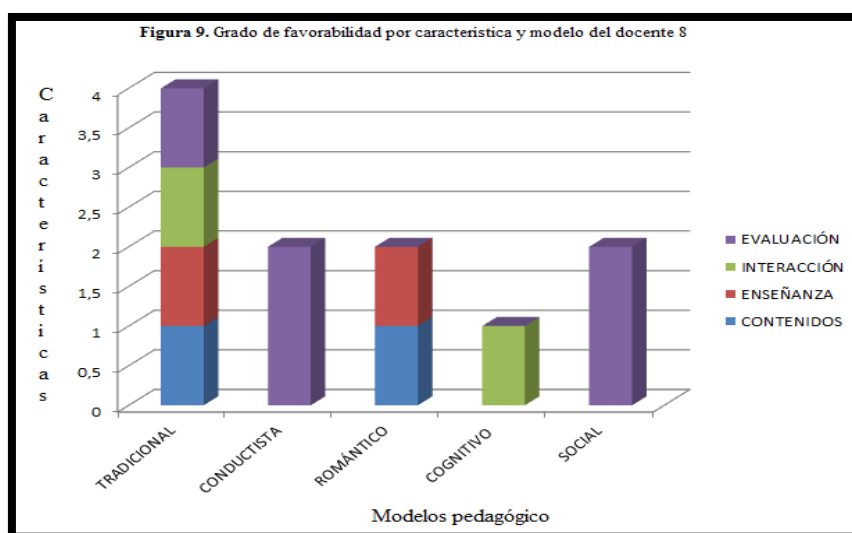
CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	29	48,33	145
Medianamente de acuerdo	11	18,33	44
De acuerdo	9	15	27
En desacuerdo	3	5	6
Totalmente en desacuerdo	8	13,33	8
Total	60	100	230

Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 8 es de 3,83 (n=230/60) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 4 de la escala Likert, de donde se colige que el docente privilegia la evaluación como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo pedagógico Tradicional, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 74. Favorabilidad en grado 4 del docente 8, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	1	0	0	2
Enseñanza	1	0	1	0	0	2
Interacción	1	0	0	1	0	2
Evaluación	1	2	0	0	2	5
Total	4	2	2	1	2	11

Figura 9. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 8.



El estilo del docente 8 presenta un rasgo característico referido a su interés por la *evaluación*, donde ésta debe ser observable, medible, permanente y de contenidos disciplinares basada en los textos, por medio de los cuales se desarrolla la enseñanza.

Al relacionar este estilo con los cinco modelos propuestos por Flórez Ochoa se observa una clara identificación con el modelo Tradicional, visible en la insistencia verbal que hace de la autoridad que le imprimen el manejo que tiene de los contenidos de su clase y la referencia frecuente a su experiencia profesional, pues, como afirma De Zubiría (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008), el aprendizaje es también un acto de autoridad.

Es pertinente anotar que el docente 8 presenta algunos rasgos de estilo conductista y cognitivo. Conductista en cuanto afirma que el profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen, premiando los logros con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones, siendo estos proporcionales a los objetivos alcanzados. Es Cognitivo en cuanto su tendencia favorece el aprendizaje significativo y la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento, en donde los contenidos enseñados deben ajustarse a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas y al nivel de desarrollo del niño. (Flórez, 1994 y Corral, 1996, citados por Gómez y Polanías, 2008).

Docente 9. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 75. Número de indicadores con los que el docente 9 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	3	0	2	0	5
Interacción	0	2	0	1	2	5
Evaluación	0	0	0	0	1	1
Total	0	5	0	3	3	11

Tabla 76. Número de indicadores con los que el docente 9 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	0	0	0	1
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	1	0	0	0	1	2
Total	2	0	0	0	1	3

Tabla 77. Número de indicadores con los que el docente 9 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	2	2	3	3	10
Enseñanza	1	0	3	1	3	8
Interacción	1	1	3	2	1	8
Evaluación	1	3	1	3	1	9
Total	3	6	9	9	8	35

Tabla 78. Número de indicadores con los que el docente 9 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	1	1	0	0	4
Enseñanza	2	0	0	0	0	2
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	1	0	2	0	0	3
Total	7	1	3	0	0	11

Tabla 79. Número de indicadores con los que el docente 9 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0

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

Tabla 80. Resumen de la asignación de puntajes del docente 9 en la escala Likert.

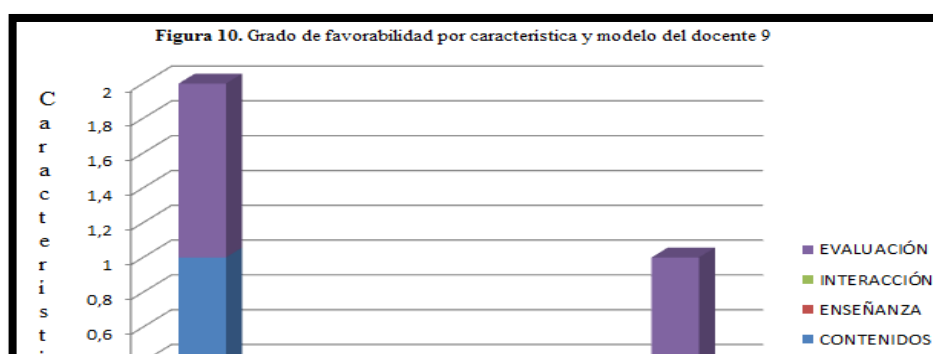
CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	11	18,33	55
Medianamente de acuerdo	3	5	12
De acuerdo	35	58,33	105
En desacuerdo	11	18,33	22
Totalmente en desacuerdo	0	0	0
Total	60	100	194

Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 9 es de 3,23 (n=194/60) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 4 de la escala Likert, de donde se colige que el docente privilegia la evaluación como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo Tradicional, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 81. Favorabilidad en grado 4 del docente 9, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	0	0	0	1
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	1	0	0	0	1	2
Total	2	0	0	0	1	3

Figura 10. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 9.



El estilo de la docente 9 presenta un rasgo característico referido a su interés por la *evaluación*, donde ésta no es un ejercicio de repetición y memorización de la información, sino el resultado del desempeño de una realidad que es independiente del estudiante.

Está de acuerdo en que, como sostiene Flórez (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008), la evaluación debe ser permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales, los cuales deben ser fijados con precisión y premiados con buenas calificaciones, anotaciones y felicitaciones, las cuales son evidentes características de tendencia conductista. La docente muestra una clara horizontalidad en su relación con los estudiantes cuando afirma no estar de acuerdo en que los criterios de organización y formas de proceder en el aula sean definidos solamente por el profesor, sin dejar de lado que la autoridad en la misma, se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del maestro.

En su relación con la clasificación del doctor Flórez Ochoa tomada como marco teórico, presenta una alta preferencia por el modelo *Tradicional*, visible en la insistencia verbal que hace de la autoridad que le imprimen el manejo que tiene de los contenidos de su clase y la referencia frecuente a su experiencia profesional, pues, como afirma De Zubiría (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008), el aprendizaje es también un acto de autoridad.

Docente 10. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 82. Número de indicadores con los que el docente 10 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	0	0	0	1
Enseñanza	0	2	0	1	1	4
Interacción	0	2	2	0	0	4
Evaluación	0	1	0	0	0	1
Total	1	5	2	1	1	10

Tabla 83. Número de indicadores con los que el docente 10 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	2	0	0	4
Enseñanza	3	0	0	0	0	3
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	0	1	1	0	0	2
Total	7	1	3	0	0	11

Tabla 84. Número de indicadores con los que el docente 10 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	3	1	3	3	10
Enseñanza	0	1	2	2	2	7
Interacción	1	2	1	2	3	9
Evaluación	1	1	0	3	3	8
Total	2	7	4	10	11	34

Tabla 85. Número de indicadores con los que el docente 10 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	1	0	0	1
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	1	0	2	1	0	4
Total	1	0	3	1	0	5

Tabla 86. Número de indicadores con los que el docente 10 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	0	0

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

Tabla 87. Resumen de la asignación de puntajes del docente 10 en la escala Likert.

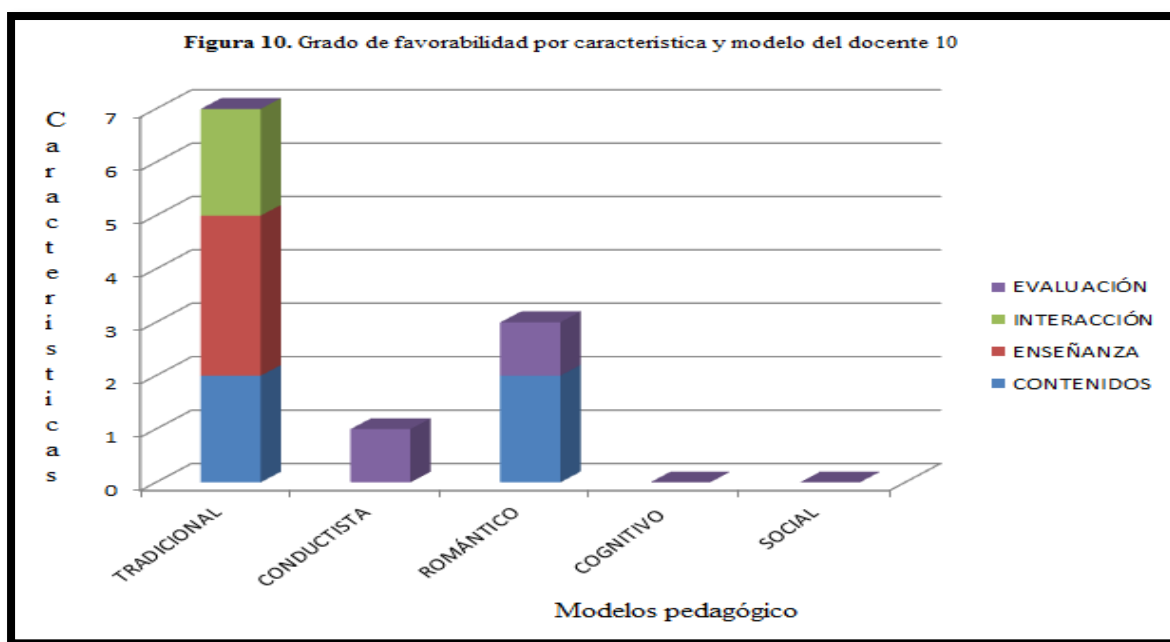
CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	10	16,67	50
Medianamente de acuerdo	11	18,33	44
De acuerdo	34	56,67	102
En desacuerdo	5	8,33	10
Totalmente en desacuerdo	0	0	0
Total	60	100	206

Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 10 es de 3,43 ($n=206/60$) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 4 de la escala Likert, de donde se colige que el docente privilegia los contenidos como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo Tradicional, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 88. Favorabilidad en grado 3 del docente 10, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	2	0	0	4
Enseñanza	3	0	0	0	0	3
Interacción	2	0	0	0	0	2
Evaluación	0	1	1	0	0	2
Total	7	1	3	0	0	11

Figura 11. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 10.



Al realizar el análisis del estilo de enseñanza del docente 10, se nota que tiene una clara preferencia por los *contenidos*, estando relativamente de acuerdo en que los conceptos

disciplinarios están establecidos en los textos y son verdaderos e inmodificables, tal como afirma Canfux (1996, citado por Gómez y Polanías, 2008).

El docente asume una postura romántica en cuanto está totalmente de acuerdo en que el profesor es sólo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante, aprendizaje este que debe desarrollarse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad por parte del estudiante. Hay una débil relación horizontalidad en su interacción con los estudiantes cuando afirma estar medianamente de acuerdo en que los criterios de organización y formas de proceder en el aula sean definidos solamente por el profesor, sin dejar de lado que la autoridad en la misma, se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del maestro.

En su relación con la clasificación del doctor Flórez Ochoa tomada como marco teórico, presenta una alta preferencia por el modelo *Tradicional*, visible en la insistencia verbal que hace de la autoridad que le imprimen el manejo que tiene de los contenidos de su clase y la referencia frecuente a su experiencia profesional, pues, como afirma De Zubiría (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008), el aprendizaje es también un acto de autoridad.

Docente 11. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 89. Número de indicadores con los que el docente 11 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	1	0	1
Enseñanza	0	2	0	1	1	4
Interacción	0	1	1	3	1	6
Evaluación	0	1	0	0	0	1
Total	0	4	1	5	2	12

Tabla 90. Número de indicadores con los que el docente 11 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
-----------------------	-------------	-------------	-----------	-----------	--------	-------

Contenidos	2	2	1	1	0	6
Enseñanza	3	0	1	0	0	4
Interacción	2	1	1	0	0	4
Evaluación	2	1	0	0	2	5
Total	9	4	3	1	2	19

Tabla 91. Número de indicadores con los que el docente 11 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	1	2	1	3	7
Enseñanza	0	0	2	2	1	5
Interacción	1	1	2	0	0	4
Evaluación	1	1	0	3	1	6
Total	2	3	6	6	5	22

Tabla 92. Número de indicadores con los que el docente 11 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	0	1	0	0	2
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	1	1
Evaluación	0	0	3	0	0	3
Total	1	0	4	0	1	6

Tabla 93. Número de indicadores con los que el docente 11 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	0	0
Interacción	0	0	0	0	1	1
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	0	1	1

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

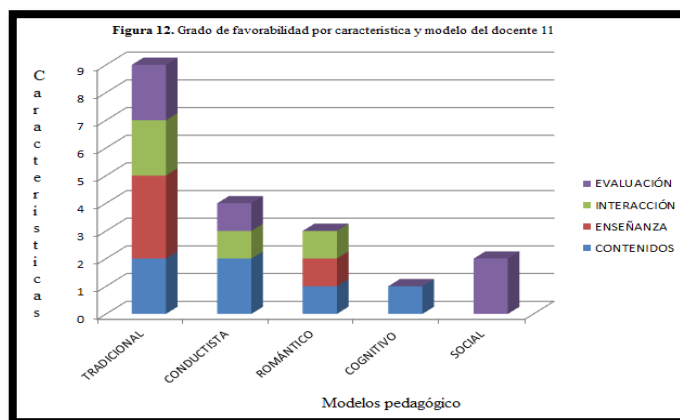
Tabla 94. Resumen de la asignación de puntajes del docente 11 en la escala Likert.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	12	20	60
Medianamente de acuerdo	19	31,67	76
De acuerdo	22	36,66	66
En desacuerdo	6	10	12
Totalmente en desacuerdo	1	1,67	1
Total	60	100	215

Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 11 es de 3,58 (n=215/60) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 4 de la escala Likert, de donde se colige que el docente 4 privilegia los contenidos como característica en su práctica pedagógica y se identifica con el modelo Tradicional, como se muestra a continuación:

Tabla 95. Favorabilidad en grado 4 del docente 11, por característica y modelo pedagógico.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	2	1	1	0	6
Enseñanza	3	0	1	0	0	4
Interacción	2	1	1	0	0	4
Evaluación	2	1	0	0	2	5
Total	9	4	3	1	2	19

Figura 12. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 11.

Los resultados obtenidos en lo que respecta a la docente 11, muestran que esta tiene una tendencia hacia los *contenidos* como estilo de enseñanza de sus prácticas pedagógicas, para la cual los conceptos disciplinares no solamente están establecidos en los textos y son verdaderos e inmodificables, tal como afirma Canfux (1996, citado por Gómez y Polanías, 2008), al referirse a ciertas características del modelo tradicional.

En su relación con la clasificación del doctor Flórez Ochoa tomada como marco teórico en esta investigación, la docente 11 presenta una clara preferencia por el modelo *Tradicional*, visible en la insistencia verbal que hace de la autoridad que le imprimen el manejo que tiene de los contenidos de su clase y la referencia frecuente a su experiencia profesional, pues, como afirma De Zubiría (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008), el aprendizaje es también un acto de autoridad.

Su relativa postura conductista se deja ver cuando afirma que el profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para el logro de los objetivos propuestos a través de refuerzos y estímulos. En lo que respecta al enfoque romántico, muestra estar de acuerdo en que el profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, ayudando a cada estudiante a profundizar en los temas que el mismo estudiante considera de importancia para su propia formación, resaltando el papel activo del estudiante y respetando los distintos estilos de aprendizaje. (Rodríguez y Sanz, 1996, citado por Gómez y Polanías, 2008).

Docente 12. Identificación del estilo de enseñanza.

Tabla 96. Número de indicadores con los que el docente 12 manifestó estar totalmente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
-----------------------	-------------	-------------	-----------	-----------	--------	-------

Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	0	0	0	1	1
Interacción	1	1	1	1	0	4
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	1	1	1	1	1	5

Tabla 97. Número de indicadores con los que el docente 12 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	1	0	0	3
Enseñanza	2	1	0	1	0	4
Interacción	2	1	0	0	1	4
Evaluación	1	1	2	1	2	7
Total	7	3	3	2	3	18

Tabla 98. Número de indicadores con los que el docente 12 manifestó estar de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	1	3	1	3	3	11
Enseñanza	0	1	3	1	2	7
Interacción	0	1	2	2	1	6
Evaluación	0	1	0	2	1	4
Total	1	6	6	8	7	28

Tabla 99. Número de indicadores con los que el docente 12 manifestó estar de en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	2	0	0	2
Enseñanza	1	0	0	0	0	1
Interacción	0	0	0	0	0	0
Evaluación	2	0	1	0	0	3
Total	3	0	3	0	0	6

Tabla 100. Número de indicadores con los que el docente 12 manifestó estar totalmente en desacuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	0	0	0	0	0	0
Enseñanza	0	1	0	1	0	2
Interacción	0	0	0	0	1	1
Evaluación	0	0	0	0	0	0
Total	0	1	0	1	1	3

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

Tabla 101. Resumen de la asignación de puntajes del docente 12 en la escala Likert.

CALIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJES (%)	ASIGNACIÓN DE PUNTAJES
Totalmente de acuerdo	5	8,33	25
Medianamente de acuerdo	18	30	72
De acuerdo	28	46,67	84
En desacuerdo	6	10	12
Totalmente en desacuerdo	3	5	3
Total	60	100	196

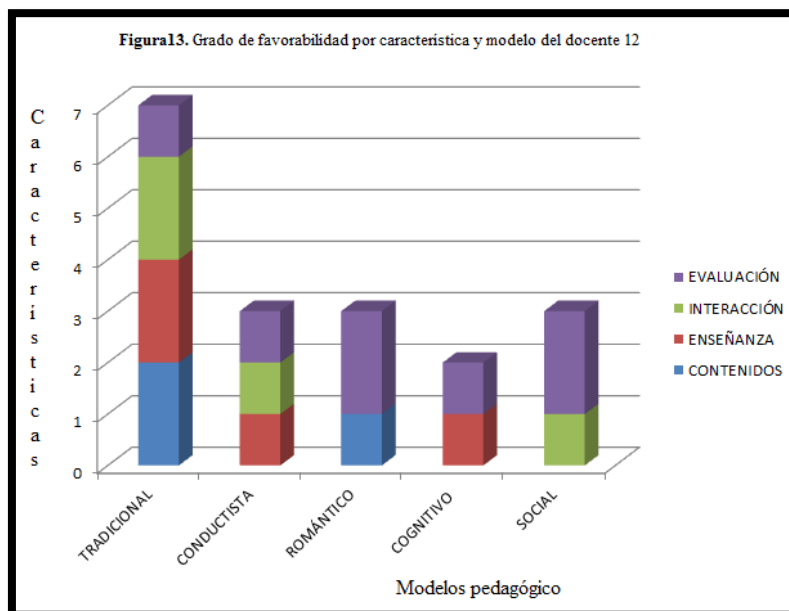
Según el ejercicio de ponderación, el grado de favorabilidad del docente 12 es de 3,27 ($n=196/60$) lo cual implica favorabilidad en el conjunto de indicadores en grado 4 de la escala Likert, de donde se colige que el docente privilegia la evaluación como característica de su práctica pedagógica y se identifica con el modelo tradicional, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 102. Número de indicadores con los que el docente 12 manifestó estar medianamente de acuerdo.

Característica/Modelo	Tradicional	Conductista	Romántico	Cognitivo	Social	Total
Contenidos	2	0	1	0	0	3
Enseñanza	2	1	0	1	0	4

Interacción	2	1	0	0	1	4
Evaluación	1	1	2	1	2	7
Total	7	3	3	2	3	18

Figura 13. Grado de favorabilidad por característica y modelo del docente 12.



El estilo de enseñanza del docente 12 muestra una inclinación por la *evaluación* dentro de sus prácticas pedagógicas, para el cual, esta no es un simple ejercicio de repetición y memorización de la información, producto de unas verdades eternas e inmodificables basadas meramente en los contenidos de unos textos a partir de los cuales se desarrolla la enseñanza.

En la clasificación de los modelos pedagógicos propuesta en el marco teórico, el docente muestra una clara tendencia por el modelo *Tradicional*, visible en la insistencia verbal que hace de la autoridad que le imprimen el manejo que tiene de los contenidos de su clase y la referencia frecuente a su experiencia profesional, pues, como afirma De Zubiría (1994, citado por Gómez y Polanías, 2008), el aprendizaje es también un acto de autoridad.

En el análisis de los resultados, se deja ver claras posturas conductistas al estar de acuerdo en que el profesor debe animar y reforzar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen, premiándolos con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.

El docente 12 también muestra tendencias del modelo romántico al considerarse un facilitador del aprendizaje, el cual debe darse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante, respetando sus distintos ritmos de aprendizajes y renunciando a la imposición de cualquier tipo de autoridad moral y jerárquica (Gómez y Polanías, 2008).

Fase 2. Relación de los estilos de enseñanza establecidos en la fase 1, con los modelos pedagógicos propuestos por Rafael Flórez Ochoa.

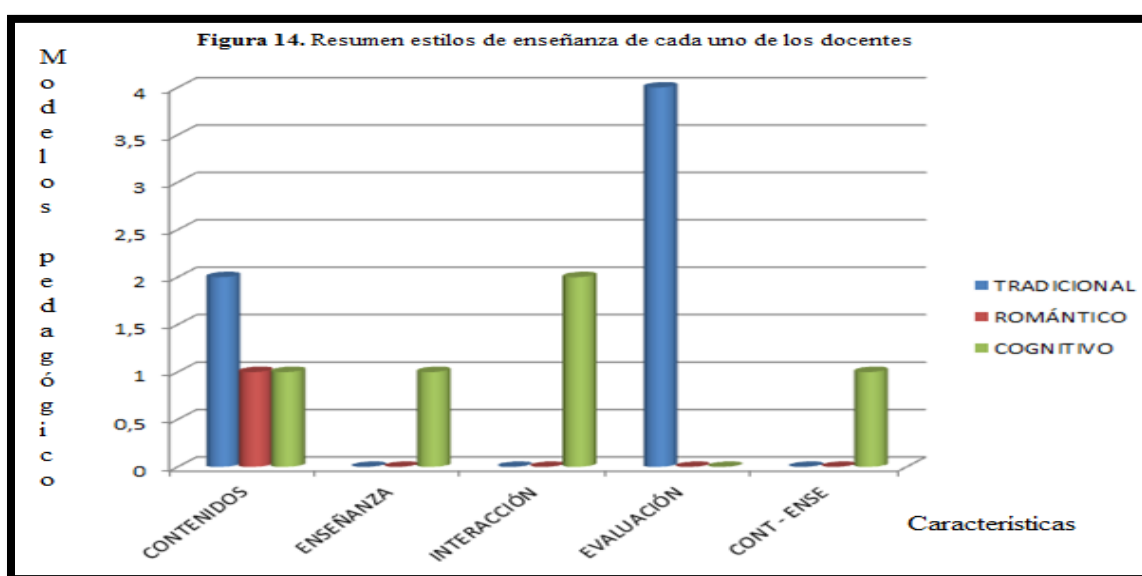
Del análisis realizado a la información sobre los doce docentes encuestados, a continuación se presenta la siguiente tabla y figura que resume los rasgos más característicos del estilo de enseñanza de cada uno de los docentes del grupo estudiado, asociados con los cinco modelos propuestos por Flórez Ochoa, y las características que determinan su estilo de enseñanza en el ejercicio de la práctica docente.

Tabla 103. Resumen estilos de enseñanza de cada uno de los docentes.

DOCENTES	ESTILO DE ENSEÑANZA	MODELOS PEDAGÓGICOS
1	Enseñanza	Cognitivo
2	Contenidos – Enseñanza	Cognitivo
3	Contenidos	Romántico
4	Enseñanza	Cognitivo
5	Interacción	Cognitivo
6	Evaluación	Tradicional

7	Interacción	Cognitivo
8	Evaluación	Tradicional
9	Evaluación	Tradicional
10	Contenidos	Tradicional
11	Contenidos	Tradicional
12	Evaluación	Tradicional

Figura 14. Resumen estilos de enseñanza de cada uno de los docentes.



Como se observa en la anterior tabla y figura, se puede deducir que dentro de la clasificación de los modelos pedagógicos tomados como referente teórico, los de mayor práctica docente en el Centro Educativo Luis Alberto Badillo, son el *Tradicional* y el *Cognitivo* con un 50% y 42%, respectivamente. Estas prácticas pedagógicas se manifiestan con mayor tendencia entre características como la *evaluación* y los *contenidos*, para el modelo tradicional y la *enseñanza* y la *interacción*, para el modelo cognitivo.

Existe también, dentro de las prácticas pedagógicas, una docente que se identifica con el modelo romántico y con tendencia hacia los contenidos como su estilo de enseñanza.

En general, se puede concluir que los docentes evaluados se identifican con los modelos *Tradicional* y *Cognitivo*, con tendencia en los *contenidos* y la *evaluación* como estilos de enseñanza de sus prácticas pedagógicas.

Fase 3: Análisis de los resultados referidos a la identificación del estilo de aprendizaje de los estudiantes objeto de estudio.

La identificación de los estilos de aprendizaje, base: *activo, reflexivo, teórico y pragmático* (marco teórico) de los 55 estudiantes encuestados fueron realizados físicamente a través del cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje - CHAEA - (Ver Anexo B).

El cuestionario se aplicó por grado o nivel de enseñanza durante una jornada académica de 5 horas. Para su evaluación se utilizó la aplicación del mismo cuestionario ubicado en la dirección electrónica <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>.

➤ Resultados por grado de la preferencia de estilo de aprendizaje derivados de la aplicación del cuestionario conforme al baremo general y la media.

Identificar cada uno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, permite a los docentes diseñar estrategias didácticas con base a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988). Los resultados obtenidos en esta investigación fueron:

Grado 6°. Identificación del estilo de aprendizaje.

Tabla 104. Puntuación por estudiante de los Estilos de Aprendizaje del Grado 6°.

ESTUDIANTE – ESTILO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Yaneri Amarís Valerio	9	10	12	8
Fernando Alvear	12	13	13	10
Sandri Tatiana Arenas	13	10	16	12
Lili Cadena	8	18	13	13
Kelly Johana Cadena	9	12	13	10
Edwin Martínez	12	8	9	13
Yuritz Martínez	13	15	12	13
Elkin Junior Orellanos	13	15	16	9
Kelly Peña Montejo	13	16	14	13
Esly M Peña Quintero	13	17	18	16
Luiner Leandro Pinto	12	16	18	15
Carlos A Quintero	15	11	14	11
Ulises Ramírez	10	13	12	10
Leonardo Rodríguez	9	17	14	15
Andrés Ruidiaz	11	17	17	13
Laura Vanessa Téllez	10	7	10	10
Sebastián Téllez	9	16	13	14
Martin Valle	8	11	10	9
Wendy Valle	15	13	14	9
MEDIA	11,3	13,4	13,6	11,7
VARIANZA	3,89	10,7	5,67	6,22
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	1,97	3,27	2,38	2,49

Teniendo en cuenta el Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje (Alonso, 1994), el análisis de los resultados de los estudiantes del grado 6°, presentan un nivel superior de *preferencia moderado* en todos los estilos de aprendizaje, es decir, son moderadamente activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos, respectivamente. De forma más general, se observa que los estilos de mayor predominancia en el grado 6° son el *Teórico* y el *Reflexivo* con una media de 13,6 y 13,4 respectivamente; le siguen los estilos *Pragmático* y *Activo* con una media de 11,7 y 11,3 respectivamente, como muestran en las siguientes figuras.

Figura 15. Niveles de Preferencia Estilos Grado 6°

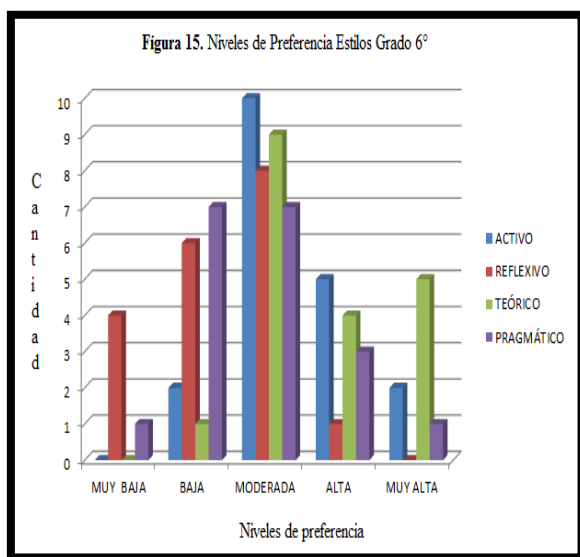
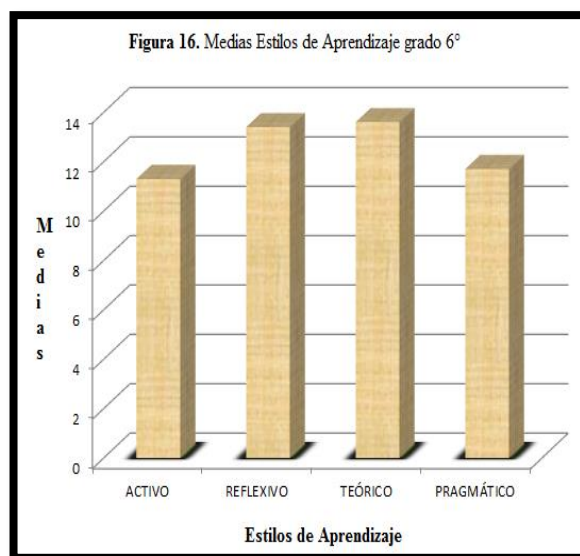


Figura 16. Medias Estilos de Aprendizaje grado 6°



Grado 7°. Identificación del estilo de aprendizaje.

Tabla 105. Puntuación por estudiante de los Estilos de Aprendizaje del grado 7°.

ESTUDIANTE – ESTILO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Angie Acevedo Rodríguez	13	18	16	17
Brayan E Arenas Ballena	13	15	13	15
Ludis Blanco Manosalva	17	18	17	15
José A Cadena Martínez	14	7	14	13
Yenifer Y Castrillón Bonilla	10	15	14	11
Carlos D Cogollo Torres	8	13	12	11
Eduard Corredor Manosalva	12	17	9	13
Jhan Carlos Galvis Bustos	10	13	16	14
Yoiner García Bermúdez	10	16	15	13
Dayanna Lindarte Ovallos	11	16	18	17
Víctor A Quintero Mantilla	9	15	11	12
Uriel Quintero Santana	13	14	13	11
María G Pérez Ríos	13	13	11	13
Jeferson D Rodríguez G	11	11	13	10
Yurley Tellez Henao	18	12	13	15

José Antonio Valle Díaz	10	13	11	11
MEDIA	12	14,1	13,5	13,2
VARIANZA	7	8,07	5,63	4,07
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	2,65	2,84	2,37	2,02

Con base al Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje (Alonso, 1994), el análisis de los resultados de los estudiantes del grado 7°, presentan un nivel superior de *preferencia moderado* en todos los estilos de aprendizaje, es decir, son moderadamente pragmáticos, activos y teóricos, y reflexivos, respectivamente. De forma más general, se observa que el estilo de mayor predominancia en el grado 7° el *Reflexivo* con una media de 14,1; le siguen en su orden el *Teórico*, el *Pragmático* y el *Activo* con medias de 13,5; 13,2 y 12 respectivamente, como muestran en las siguientes figuras.

Figura 17. Niveles de Preferencia Estilos Grado 7°

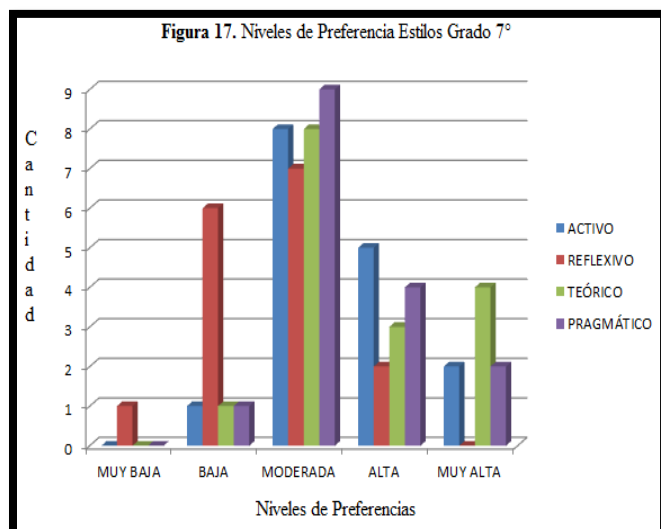
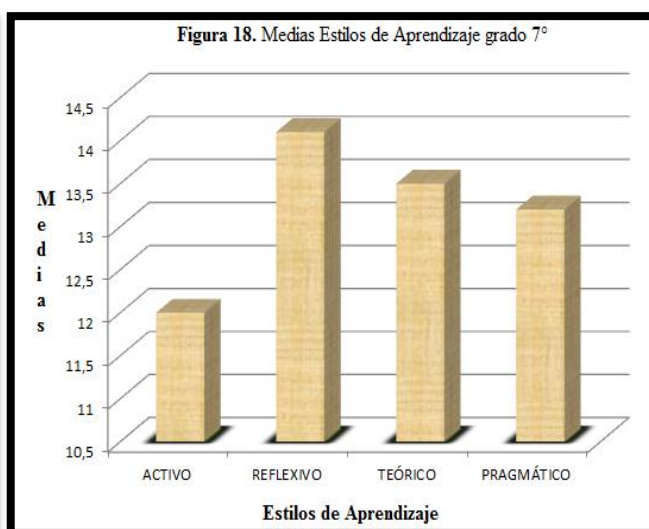


Figura 18. Medias Estilos de Aprendizaje grado 7°



Grado 8°. Identificación del estilo de aprendizaje.

Tabla 106. Puntuación por estudiante de los Estilos de Aprendizaje del Grado 8°.

ESTUDIANTE – ESTILO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Yolibeth Bonilla Zuleta	11	11	13	10
Luis Fernando Bustos	11	15	15	17
Cleider Garay López	15	12	14	7
María A González Salom	15	15	16	15
Jerson E Guevara Varela	20	12	15	16
Jorge Andrés Gutiérrez	9	11	14	12
Yarelis Martínez Beleños	13	15	14	13
Walter Martínez Uribe	15	15	10	15
Diana Peña Montejo	10	17	13	14
Yeraldin Pérez Manosalva	12	12	9	10
Leydi Viviana Pinzón Flórez	7	12	11	12
Nemer Silva Santos	11	16	10	13
MEDIA	12,4	13,6	12,8	12,8
VARIANZA	11,3	3,6	5,7	8,3
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	3,4	1,9	2,4	2,9

Tomando como referencia el Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje (Alonso, 1994), el análisis de los resultados de los estudiantes del grado 8°, presentan un nivel superior de *preferencia baja y moderada* para el estilo reflexivo, así como *moderada y muy altamente* activos y *moderada y altamente* teóricos. En la preferencia *baja* no tienen representación los estilos de aprendizajes, con excepción del pragmático con un estudiante.

De forma general, se observa que el estilo de mayor predominancia en el grado 8° el *Reflexivo* con una media de 13,6; le siguen en su orden el *Teórico* y el *Pragmático* con una media de 12,8 para ambos y el *Activo* con una media de 12,4; como muestran en las siguientes figuras.

Figura 19. Niveles de Preferencia Estilos Grado 8°

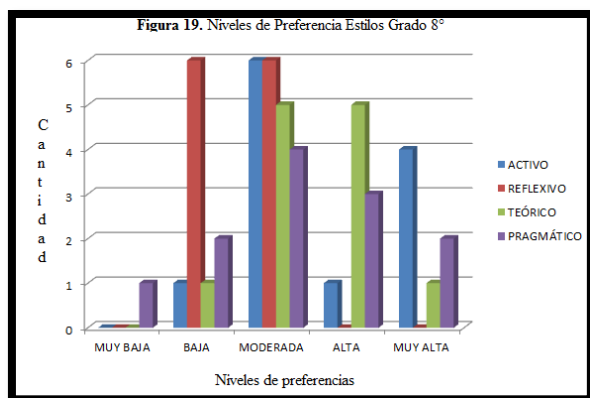
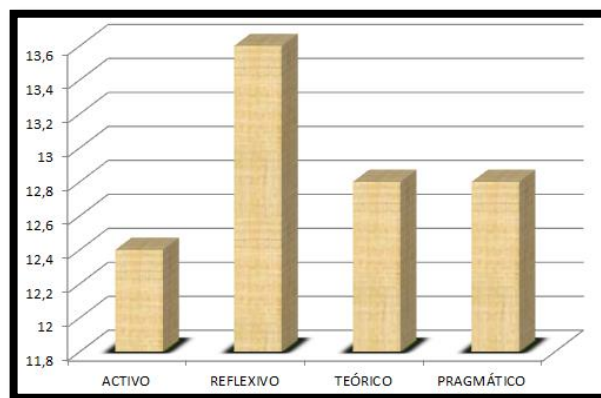


Figura 20. Medias Estilos de Aprendizaje grado 8°



Grado 9°. Identificación del estilo de aprendizaje.

Tabla 107. Puntuación por estudiante de los Estilos de Aprendizaje del Grado 9°.

ESTUDIANTE – ESTILO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
Elián Blanco Manosalva	10	14	15	12
Kevin A Cárdenas Bonilla	13	11	14	11
Leidy Tatiana Criado López	15	11	14	12
Maira A Lindarte Ovallos	12	14	15	11
Luis M Pacheco Chávez	9	11	15	7
Daner A Ramírez Londoño	14	18	12	12
Alejandro Navarro Arias	10	14	18	12
Orbeyiris Sangregorio	12	16	15	16
MEDIA	11,9	13,6	14,8	11,6
VARIANZA	3,3	6,4	0,96	5,8
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	1,8	2,5	0,98	2,4

Con respecto al Baremo General de Preferencia en Estilos de Aprendizaje (Alonso, 1994), el análisis de los resultados de los estudiantes del grado 9°, presentan un nivel superior de *preferencia alta* y *moderada* para los estilos teórico y pragmático, le siguen el activo y el reflexivo con *preferencia moderada*. En la *preferencia muy baja* no aparecen los estilos activos,

reflexivos y teóricos, y en la preferencia *baja* sólo aparece el estilo reflexivo. De forma general, se observa que el estilo de mayor predominancia en el grado 9° es el Teórico con una media de 14,8; le siguen en su orden el *Reflexivo*, el *Activo* y el *Pragmático* con medias de 13,6; 11,9 y 11,6 respectivamente, como se muestran en las siguientes figuras.

Figura 21. Niveles de Preferencia Estilos Grado 9°

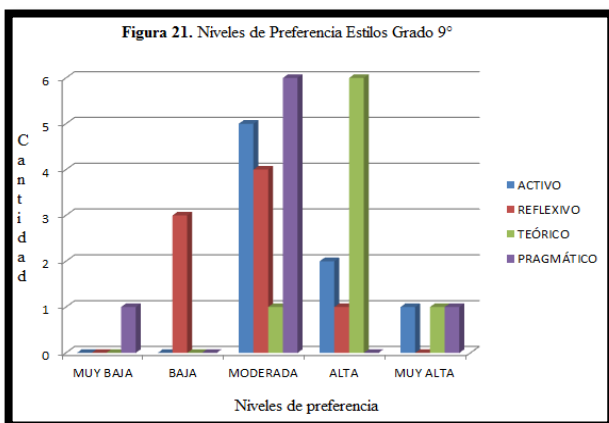
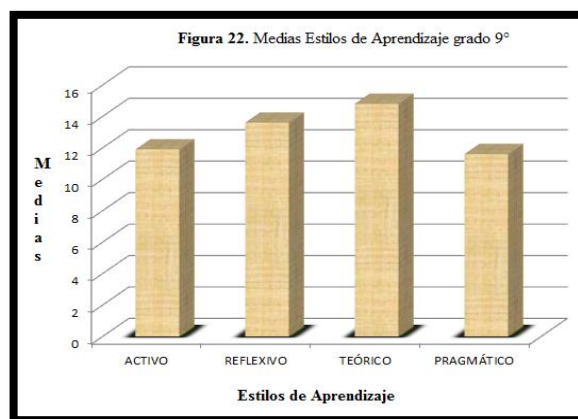


Figura 22. Medias Estilos de Aprendizaje grado 9°

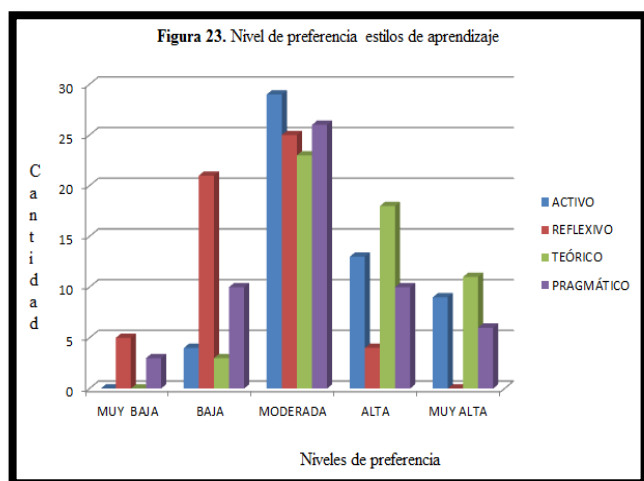
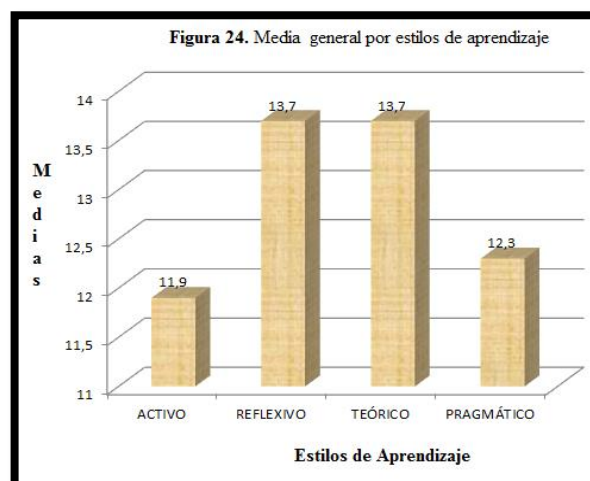


Fase 4. Relación de los estilos de aprendizaje establecidos en la Fase 3, con los tipificados por Kolb, Honey y Mumford.

De forma general, podemos evidenciar que en los 55 estudiantes objeto de estudio, predomina un nivel de *preferencia moderada* por los cuatro estilos de enseñanza: activo, pragmático, reflexivo y teórico, respectivamente. En lo que respecta a las medias, los estilos reflexivos y teóricos son los de mayor preferencia con medias de 13,7 y le siguen los estilos pragmática y activos con medias de 12,3 y 11,9 respectivamente, tal como se presenta en la siguiente la tabla y figuras.

Tabla 108. Resumen valores media de estilos de aprendizaje por grado.

GRADO-ESTILO	SEXTO	SÉPTIMO	OCTAVO	NOVENO	TOTAL
ACTIVO	11,3	12	12,4	11,9	11,9
REFLEXIVO	13,4	14,1	13,6	13,6	13,7
TEÓRICO	13,6	13,5	12,8	14,8	13,7
PRAGMÁTICO	11,7	13,2	12,8	11,6	12,3

Figura 23. Nivel general de preferencia estilos de aprendizaje**Figura 24.** Media general por estilos de aprendizaje

8. Discusión

Atendiendo a los objetivos general y específicos, a la pregunta de investigación formulada y a los resultados de la presente investigación, se pudo determinar con base a la clasificación de los modelos pedagógicos propuesta por Flórez Ochoa, que las prácticas pedagógicas de los docentes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo están fuertemente marcadas por los modelos **Tradicional**, con énfasis en los *contenidos*, de carácter enciclopedista y academicista (Flórez, 1996) y la *evaluación* como producto de unas prácticas de memorización, repetición y ejercitación (Canfux, 1996), y el modelo **Cognitivo** con énfasis en la *interacción*, siendo el docente un acompañante y facilitador que atiende y sigue el nivel de desarrollo de las estructuras y el proceso cognitivo de sus alumnos (Flórez, 1996) y la *enseñanza* como modificaciones sucesivas de las estructuras cognitivas que son causa de la conducta del hombre (Corral, 1996).

Al comparar los resultados obtenidos en la presente investigación con los de Gómez y Polanías (2008), se encuentran claras diferencias en los estilos de enseñanza de los docentes de una y otra institución, dado que en el Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, los docentes tienen una fuerte tendencia *conductista* mientras en el Centro Educativo Luis Alberto Badillo, los docentes son de enfoque *tradicional*, diferencias estas que puede explicarse probablemente por el nivel de enseñanza universitaria versus secundaria; aunque algunos docentes de una y otra institución coinciden en sus prácticas pedagógicas con el modelo Cognitivo reflejado en la *interacción* con los estudiantes.

Por otro lado, los resultados corroboran en parte la hipótesis de Bernstein y Van Djik, los cuales consideran que en el discurso pedagógico existe un predominio del modelo *Tradicional* centrado en el docente.

Al tener en cuenta que las características del modelo Cognitivo lo ubican dentro de la clasificación de las tendencias de la Escuela Nueva, los resultados de la presente investigación confirman totalmente la teoría de algunos autores como De Zubiría (2011), Estupiñan (2012) y otros, los cuales sostienen que los estilos de enseñanza de los docentes colombianos se ciñen en una u otra dirección a los modelos pedagógicos de la Escuela Tradicionalista y uno que otro docente que busca desarrollar sus prácticas con base a los enfoques de los modelos pedagógicos de la Escuela Nueva.

Un análisis detallado y particular del cuestionario de *estilos de enseñanza* muestra la relativa y variada correlación de las opciones marcadas por cada uno de los docentes, lo que sugiere la no homogenización de un único modelo pedagógico que responda a los estilos de enseñanza de los docentes del Centro Educativo Luis Alberto Badillo, confirmando lo sostenido por Flórez Ochoa (1985) de que los docentes son híbridos en cuestiones pedagógicas, es decir, toman de uno u otro modelo lo que le sirva para el momento sin asumir las consecuencias epistemológicas, éticas, psicológicas o políticas que están en el fondo de ellas. Asumen un pragmatismo pedagógico en función de la enseñanza ante los afanes de cada día (Nieto, 2008).

Algo que llama la atención en esta investigación es que los docentes que se inclinan por el modelo Tradicional son del nivel secundario y en su mayoría hombres, mientras los del modelo Cognitivo pertenecen al nivel primario y son en su totalidad mujeres, la cual es una práctica negativa que puede perjudicar los procesos académicos de los estudiantes si se tiene en cuenta los cambios de estilos de enseñanza de un nivel a otro y las marcadas diferencias pedagógicas, psicológicas y didácticas que hay entre el modelo tradicional y el cognitivo.

Es importante aclarar que, si bien es cierto, la presente investigación concluyó que los modelos pedagógicos de mayor preferencia entre los docentes del Centro Educativo Luis Alberto Badillo son el *Tradicional* y el *Cognitivo*, no existe, como afirma el investigador colombiano y docente de la Universidad de los Andes, Sergio de Zubiría Samper (2008), *un modelo pedagógico mejor que otro*, lo que sí importa es que el docente sea consciente cómo es que desarrolla sus prácticas pedagógicas y cuáles son las mejores estrategias que debe usar para poder llegar a sus estudiantes.

En lo que respecta al objetivo de determinar los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes, los resultados muestran que, aunque los estudiantes de los distintos grados de enseñanza evaluados comparten individualmente cada uno de los estilos de aprendizaje *activo*, *reflexivo*, *teórico* y *pragmático* con unas puntuaciones no tan diferenciadas uno de otro; de forma general si existe una preferencia moderada hacia los estilos de aprendizaje *reflexivo* y *teórico*.

Si se comparan las medias de la muestra seleccionada para este estudio con las medias del baremo general propuestas por la investigación de Alonso, C; Gallego, D. y Honey P, se observa que las medias de esta investigación es superior para los estilos activo y teórico, técnicamente igual para el estilo pragmático e inferior para el estilo reflexivo.

Los resultados de esta investigación difieren con los encontrados por Ruiz, B; Trillos, J. y Morales, J (2006), en lo que respecta a la poca preferencia por el estilo reflexivo, siendo en este estudio uno de los estilos de aprendizaje de mayor preferencia junto al teórico.

En otro sentido, los resultados coinciden totalmente con los de Sanabria, M (2009), en cuanto a que en ambos estudios el estilo de aprendizaje de mayor preferencia es el reflexivo y el de menor es el activo.

Otros estudios en los cuales los resultados coinciden parcialmente en cuanto a la preferencia moderada por el estilo reflexivo son los de Úbeda y Escribana (2002), Fortoul, Varela, Ávila, López y Nieto (2006), Orellana et al (2009), Guadalupe, Valenzuela y González (2010).

Aunque el objetivo de la presente investigación no apuntaba a corroborar la tesis del Modelo Pedagógico Constructivista planteado en el PEI de la institución, se confirmó que las prácticas de sus docentes no obedecen en su totalidad al mencionado modelo, sino que se inclinan en su mayoría por el modelo Tradicional.

9. Conclusiones

Con base a las características estudiadas en la clasificación de los modelos *pedagógicos* propuestos por el doctor Rafael Flórez Ochoa, en lo que se conoce como el *estilo de enseñanza* de cada docente, una de las primeras conclusiones de esta investigación arrojó que el 50% (6 profesores) de los docentes del Centro educativo Luis Alberto Badillo, realizan sus prácticas pedagógicas con preferencia al modelo *Tradicional*, el 42% (5 profesores) tienen tendencia al modelo *Cognitivo* y el restante 8% (1 docente) se identifica con el modelo *Romántico*.

Cuatro de los docentes con preferencia en el modelo *Tradicional* tienen una marcada tendencia por la *evaluación* y los otros dos docentes por los *contenidos* como estilo de enseñanza de sus prácticas pedagógicas. Dos de los docentes con preferencia en el modelo *Cognitivo* enfocan sus prácticas en la *enseñanza*, dos en la *interacción* y uno en los *contenidos* y la *enseñanza*. La docente que se inclina por el modelo *Romántico* se enfatiza en los *contenidos*.

Por otra parte, tomando como referente la tipificación de estilos de aprendizaje propuesta por Kolb, Honey y Mumford y aplicando el cuestionario CHAEA a los 55 estudiantes objeto de estudio, se concluyó que estos tienen una *preferencia moderada* por los estilos *Reflexivo* y *Teórico* con una media por igual de 13,7 y le siguen en su orden, el estilo *Pragmático* y el *Activo* con medias de 12,3 y 11,9 respectivamente, relación esta que se mantiene en cada uno los grados de enseñanza evaluados.

Lo anterior permite concluir de acuerdo a las investigaciones de Alonso, Gallego y Honey (1999, citado por Coloma, Manrique, Revilla y Tafur, 2008), en lo referente al estilo *reflexivo*

que, la mayoría de estudiantes del Centro Educativo Luís Alberto Badillo se caracterizan por ser personas ponderadas, concienzudas, receptivas, analíticas, exhaustivas, observadoras, pacientes, detallistas, investigadoras y asimiladoras. Asimismo, en lo que respecta al estilo *teórico*, son metódicas, lógicas, objetivas, críticas, disciplinadas, muestran fortalezas para el análisis, la síntesis y el establecimiento de principios, hipótesis teorías y modelos.

Por otra parte, los estudiantes presentan dificultades en la experimentación, en la disposición a la resolución rápida de problemas, son pocos innovadores, no valoran el esfuerzo y la toma de decisiones, son relativamente espontáneos, entusiastas, sociables y le temen a los desafíos.

Dada la importancia que tienen los *estilos de enseñanza* de los docentes y los *estilos de aprendizajes* de los estudiantes en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, se recomienda que cada docente los conozca a profundidad, pues esto le ayudará a elaborar el programa, aplicar los métodos, organizar las sesiones de aprendizaje e interactuar con los estudiantes. Asimismo, podrá correlacionar su propio estilo de enseñanza con el de aprendizaje de sus estudiantes para saber si existe alguna relación entre ellos que ayude a facilitar y asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido y según los resultados obtenidos en lo que respecta a los *estilos de enseñanza* de los docentes y los *estilos de aprendizaje* de los estudiantes del Centro Educativo Luis Alberto Badillo se sugiere, diseñar, planificar y ejecutar las actividades escolares – curriculares y pedagógicas - teniendo en cuenta las características de los modelos Tradicional y Cognitivo y los estilos de aprendizaje Reflexivo y Teórico.

Se recomienda a los docentes el uso de actividades académicas que potencien los estilos *reflexivo* y *teórico*, así como el diseño y aplicación de estrategias metacognitivas que acerquen a

los estudiantes a los estilos *activo* y *pragmático*, haciendo que el aprendizaje sea dinámico y el estudiante desarrolle destrezas para captar y procesar todo lo que el medio le ofrece para su aprendizaje cotidiano.

10. Referencias

Abarca, R. (2007). Modelos pedagógicos, Educativos, de Excelencia e Instrumentales y construcción dialógica. Universidad Católica de Santa María Arequipa.

Calvache, J. E. (2012). Las corrientes pedagógicas en la educación colombiana. Recuperado de: <http://revistahechos.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2012/05/61.pdf>

Cisneros, E. M. (2006). *Cómo realizar trabajos de grado*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Creswell, J. W. (2013). Diseño de la investigación: Cualitativa, Cuantitativa, y Métodos mixtos de investigación. Publicaciones Sage.

De Zubiría, S. J. (2006). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Segunda edición. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Durango, D. (2007). Indicadores para la elaboración y evaluación de proyectos de Investigación. Universidad Pedagógica de Durango. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/archivos/proyreq.pdf>

Estrategias didácticas para el logro de los aprendizajes esperados. Recuperado de <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/trayectosfc/documentos/>

Estupiñan, E. N. (2012). Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali. Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6690/1/noelestupinanestupinan.2012.pdf>

García, S. Y. Gamboa M. C. & Rivera, P. J.A. (2014). Lineamiento para trabajos de grado. Escuela Ciencias de la educación –ECEDU- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado de [http://66.165.175.235/campus18_20141/file.php/94/Lineamientos trabajos de grado especializaciones documento final .pdf](http://66.165.175.235/campus18_20141/file.php/94/Lineamientos_trabajos_de_grado_especializaciones_documento_final_.pdf)

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Manual de estilos de aprendizajes. Material Autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. Programa Nacional de Educación 2001-2006. Gobierno de la República. Recuperado de http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf

Nieto, R. L. (2008). Instrumento para identificar modelos pedagógicos en el Instituto Técnico Rafael Reyes de la ciudad de Duitama.

Ortiz, A. (2009). Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación? Editorial Antillas. Barranquilla, Colombia.

Ortiz, J. & Mejía, E. (2011) Aproximación a la realidad docente desde la práctica pedagógica en contextos de la educación media en la región caribe. Revista Educación y territorio. Vol 1-Num. Recuperada de [file:///C:/Users/user/Downloads/135-522-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/135-522-1-PB%20(1).pdf)

Proyecto Educativo Institucional Centro Educativo Luís Alberto Badillo (P E I - C E L A B). Corregimiento de Besote, municipio de La Gloria, departamento del Cesar.

Ricaurte, D. M. & Torrado, S.M. (2010). *Estudio socioeconómico del municipio de La Gloria Cesar*. Autores: Marcia Sulene Ricaurte Delgado y María del Rosario Torrado Salcedo. Universidad Popular del Cesar, Seccional Aguachica, 2010. Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables. Programa de Contaduría Pública

<http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/competencia.htm>

<http://joaquinparis.edu.co/DATA/MODELLOS/PAGINAS/abc.htm#>

http://ieluispatronrosano.santiagodetolu-sucre.gov.co/apc-aa-files/34633230373666653234326333616264/ARTICULO_PF_2_.pdf

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

<http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/ModAutoPeda.pdf>

http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/Creswell_caps1_5_6_8.pdf

<http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/Manual.pdf>

11. Anexos

ANEXOS

Anexo A.

CUESTIONARIO ESTILOS DE ENSEÑANZA¹

Estimados/as maestros/as, con el propósito de conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en el **Centro Educativo “Luis Alberto Badillo”**, desde la práctica docente y planificación institucional y con el objeto de identificar el *Modelo Pedagógico* que subyace en sus prácticas educativas, les solicito de la manera más respetuosa responder el siguiente cuestionario.

Usted debe calificar según la opción, su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. La información recopilada tiene fines estrictamente investigativos.

Docente: _____ **Años de enseñanza:** _____

Nivel de enseñanza: _____ **Nivel de educación:** _____

1. Los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

2. El profesor debe animar permanentemente a sus estudiantes para que logren los objetivos que se les proponen.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

3. Cualquier aprendizaje debe desarrollarse dentro de un marco de máxima autenticidad y libertad individual por parte del estudiante.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

¹ Cuestionario tomado del proyecto de maestría **ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS PEDAGÓGICOS: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia**. Adaptado por el investigador.

4. Todo aprendizaje debe ser realmente significativo y partir de la autonomía del estudiante para construir su propio conocimiento.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

5. La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

6. Los conceptos disciplinares están establecidos en los textos.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

7. El profesor debe recordar permanentemente a los estudiantes los objetivos que deben alcanzar.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

8. El profesor es sólo un facilitador para el aprendizaje de los temas de interés del estudiante.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

9. El profesor debe acompañar a los estudiantes para que progresen de un estado cognitivo a otro relacionado con determinados temas o asuntos por aprender.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

10. Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

11. Puesto que los contenidos de una disciplina están en textos, son independientes de la realidad de sus estudiantes.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

12. El profesor debe realzar y estimular los logros alcanzados por sus estudiantes para alcanzar los objetivos.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

13. El profesor es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

14. El profesor debe crear ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

15. En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

16. El docente debe enseñar los contenidos de forma verbalista, expositiva.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

17. Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o felicitaciones.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

18. El profesor debe ayudar a cada estudiante a profundizar en los temas que él mismo estudiante considera de importancia para su propia formación.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

19. El profesor debe permitir y seguir en sus estudiantes los niveles de desarrollo y la revalidación de sus propios conocimientos y estructuras cognitivas.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

20. La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

21. El docente debe dictar su clase bajo un régimen de disciplina, a unos estudiantes que son básicamente receptores.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

22. Los premios y los estímulos deben ser proporcionales al logro de los estudiantes.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

23. Cuando el estudiante está suficientemente interesado en su propia formación, la evaluación se hace innecesaria.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

24. Se evalúa el progreso en la complejidad de pensamiento de los estudiantes haciendo permanentes retroalimentaciones del proceso de aprendizaje.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

25. La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como los razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

26. El docente dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

27. El refuerzo es indispensable para que los estudiantes alcancen los objetivos que se les han fijado.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

28. Dado que la educación es una experiencia personal del estudiante, no necesita ser evaluada.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

29. Cuando un estudiante formula nuevas conjeturas o formula nuevos sentidos, se puede afirmar que está realizando procesos de pensamiento más complejos.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

30. La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad co-evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

31. En un proceso de enseñanza el profesor es quien enseña y el estudiante es quien aprende.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

32. Los resultados de la evaluación deben ser observables y medibles.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

33. La evaluación es inútil cuando se entiende que los aprendizajes son personales y por lo tanto pueden confirmarse o refutarse.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

34. La mejor evaluación del proceso de aprendizaje es la que hace el mismo estudiante mediante la superación de sus conflictos cognitivos.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

35. La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

36. El resultado del desempeño en las evaluaciones es independiente de la realidad que viven los estudiantes.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

37. La evaluación debe ser permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

38. Los contenidos provienen de lo que el estudiante informa al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

39. El profesor es por esencia un creador de ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo
 Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

40. El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

41. Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define solamente el profesor.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

42. Los contenidos se deben basar en la fijación de objetivos instruccionales fijados con precisión.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

43. El estudiante está en capacidad de desarrollar sus propios métodos y estrategias de aprendizaje, de manera natural.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

44. Los contenidos curriculares deben ser acordes con los niveles de desarrollo de los alumnos.

Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	En desacuerdo	<input type="checkbox"/>	De acuerdo	<input type="checkbox"/>
Medianamente de acuerdo	<input type="checkbox"/>			Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>

45. El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

46. La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

47. Los contenidos de una disciplina deben ser saberes aceptados socialmente.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

48. Cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

49. Los contenidos que se enseñan se deben reconceptualizar de manera permanente.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

50. El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

51. La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos a partir de los cuales se desarrolló la enseñanza.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

52. La evaluación sirve para controlar el logro o no de los objetivos de aprendizaje elaborados para los estudiantes.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

53. El alumno debe aprender sólo aquello que a él le interesa, quiere y necesita.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

54. El profesor debe acompañar a los estudiantes en la identificación de problemas que se transformen en retos cada vez más complejos mediante procesos a partir de los cuales se producen futuras modificaciones en las estructuras cognoscitivas.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

55. Los contenidos y conocimientos de la ciencia están presentes en textos y otras fuentes de conocimiento.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

56. Las opiniones de los alumnos al igual que la del docente siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

57. Los contenidos deben estar caracterizados por la parcelación de saberes técnicos.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

58. Los contenidos que se enseñan se deben ajustar a las modificaciones sucesivas de las estructuras cognoscitivas.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

59. Contenidos y conocimientos que se enseñan no necesariamente son producto del aprendizaje al final del proceso.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

60. El proceso de enseñanza y aprendizaje debe asumir y respetar los intereses particulares de cada estudiante.

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo De acuerdo

Medianamente de acuerdo Totalmente de acuerdo

Anexo B.

Tabla 109. Cuestionario Estilos de Aprendizaje CHAEA.

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Escucho con más frecuencia que hablo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Tiendo a ser perfeccionista.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	48. En conjunto hablo más que escucho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Anexo C.

Figura 25. Escala de Likert.

Escala de Likert

Utilizada prácticamente por todos los estudios de investigación, esta escala suele tener serios inconvenientes y limitaciones.

En la mayoría de las investigaciones, cuando se evalúan actitudes y opiniones, se suele utilizar la escala de Likert. Esta escala se difundió ampliamente por su rapidez y sencillez de aplicación, desde su desarrollo en 1932. Su aplicación ha tenido un crecimiento exponencial a lo largo de los años y en la actualidad, luego de 77 años, continúa siendo la escala preferida de casi todos los investigadores. En el siguiente informe, le brindaremos las claves y consejos a tener en cuenta al momento de evaluar las investigaciones realizadas con esta escala. Esto le permitirá adquirir las habilidades necesarias para evaluar las propuestas de su agencia de investigación.

MUY DE ACUERDO	5
ALGO DE ACUERDO	4
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	3
ALGO EN DESACUERDO	2
MUY EN DESACUERDO	1

La escala de Likert es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo. Estas frases, a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que el entrevistado aprenda rápidamente el sistema de respuestas.

La principal ventaja que tiene es que todos los sujetos coinciden y comparten el orden de las expresiones. Esto se debe a que el mismo Likert (psicólogo creador de esta escala) procuró dotar a los grados de la escala con una relación de muy fácil comprensión para el entrevistado.

Nota: Tomado de http://www.ict.edu.mx/acervo_bibliotecologia_escalas_Escala%20de%20Likert.pdf