

Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional*

//Teaching styles of teachers in the Education Degree with Special Education Emphasis from the Universidad Pedagógica Nacional

//Os estilos de ensino dos professores de Licenciatura em educação com ênfase em educação especial da "Universidad Pedagógica Nacional"

Carolina Hernández Valbuena**
Diana Margarita Abello Camacho***

Recibido:15/11/2012
Evaluado:04/12/2012-13/02/2013

- * Artículo desarrollado en el marco de la investigación: "Consolidación del modelo teórico e instrumental de estilo de enseñanza de Abello, Hernández y Hederich" (2011-2012). Del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- ** Magíster en Educación. Investigadora del Grupo de Estilos Cognitivos. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: chernandezv@pedagogica.edu.co
- *** Magíster en Educación. Investigadora del Grupo de Estilos Cognitivos. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: dabello@pedagogica.edu.co

Resumen

Este artículo presenta la caracterización del estilo de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir del modelo teórico e instrumental de estilo de enseñanza de Abello, Hernández y Hederich (2011). Los resultados son producto de un estudio transversal de tipo descriptivo y un enfoque cuantitativo. Para su realización se aplicó el inventario de estilo de enseñanza versión 3.4 a 19 docentes, caracterizados por 622 estudiantes en 39 asignaturas de la Licenciatura. La caracterización se realizó a partir de las dimensiones que estructuran el modelo: 1) social, 2) gestión del aula y 3) estrategias de aula, además de las diferencias entre las percepciones de los docentes y estudiantes. Adicionalmente se identifican los aspectos estables y variables en el estilo de enseñanza de un mismo docente en diferentes asignaturas y se exploran las relaciones entre el tipo, nivel de formación y tiempo de experiencia de los docentes y el estilo de enseñanza.

Abstract

This article presents the description of the teaching style of the teachers of the Education Degree with Special Education Emphasis from the Universidad Pedagógica Nacional from the Abello, Hernandez and Hederich (2011) theoretical and instrumental teaching style model. The results are a product from a descriptive and qualitative tranverse study. For its execution, the Teaching Style Inventory v.3.4 was applied to 19 teachers being characterized by 622 students in 39 courses. This characterization was made from the dimensions of the structure of the model: 1) social, 2) classroom management and 3) classroom strategies and the differences between teachers and students. In addition, they identify the static and variable aspects in the teaching style of the same teacher in different subjects and explore the relationships between the type, education level and experience time of the teachers and their teaching style.

Palabras Clave

Docentes, inventario, estilo de enseñanza, educación superior, educación especial.

Keywords

Teachers, inventory, teaching style, higher education, special education.

Palavras chave

Professores, inventário, estilo de ensino, educação superior, educação especial.

Resumo

Este artigo apresenta a caracterização do estilo de ensino dos docentes de licenciatura em educação com ênfase em educação especial da “Universidad Pedagógica Nacional”, partindo do modelo teórico e instrumental de estilo de ensino de Abello, Hernández e Hederich (2011). Os resultados são produto de um estudo transversal descritivo e com enfoque quantitativo. Para sua realização aplicou-se o inventário de estilos de ensino versão 3.4 a 19 professores, caracterizados por 622 estudantes em 39 disciplinas de licenciatura. A caracterização realizou-se partindo das dimensões que estruturam o modelo: 1) social, 2) gestão da sala de aula e 3) estratégias da sala de aula, além das diferenças entre as percepções dos professores e estudantes. Adicionalmente identificam-se aspectos estáveis e variáveis no estilo de ensino de um mesmo professor em diferentes disciplinas e exploram-se as relações entre o tipo, nível de formação e tempo de experiência dos professores e o estilo de ensino.

Introducción

El reconocimiento de la diversidad en las aulas es para el educador con énfasis en educación especial objeto de reflexión permanente. Los estudios en educación especial están enfocados a las condiciones, características y potencialidades personales, educativas o contextuales que definen dicha diversidad y en general se enfocan al estudiante. A partir de allí, el docente reflexiona en función de ajustar sus prácticas para favorecer las particularidades de los estudiantes.

En una relación pedagógica, si se reconoce que la interacción entre el docente y los estudiantes no es unidireccional, es necesario pensar que en ambas vías, tanto las características del estudiante como las del docente particularizan las interacciones en el aula, y en consecuencia, las características diferenciales de los docentes se tornan tan importantes como las de los estudiantes.

Pero, ¿qué caracteriza las diferencias de los docentes en función del aula? En el caso del objeto de estudio del grupo de investigación en estilos cognitivos, estas diferencias se estudian a partir del estilo particular con el que enseña el docente y cómo este estilo interactúa con otras variables personales, sociales y contextuales en su relación con el estilo de aprendizaje del docente, los estudiantes y un saber particular.

Los desarrollos del grupo de investigación frente a la comprensión del actuar docente en el aula han venido, desde 2010, avanzando en la definición de un modelo teórico e instrumental del estilo de enseñanza. Se espera que este modelo posibilite,

desde los aportes de la psicología y la pedagogía, avanzar en la comprensión de la diversidad en el aula y en cómo el docente, al reconocer aquello que lo hace diferente en su ejercicio profesional, pueda generar innovaciones en sus prácticas educativas que se correspondan tanto en sus particularidades al enseñar como con las de sus estudiantes al aprender.

Este artículo presenta una caracterización de los estilos de enseñanza de los docentes formadores de Licenciados en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, derivado del modelo teórico e instrumental de Abello, Hernández y Hederich (2011).

El modelo teórico de estilo de enseñanza

Se entiende el estilo de enseñanza como

Un conjunto de acciones habituales que realiza el docente en el aula y relativas a aspectos tales como la interacción con los estudiantes, el grado en que se controla y gestiona el aula y las estrategias de aula que este prioriza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Abello, Hernández y Hederich, 2011, p. 2).

A partir de un tetraedro, los principios retomados de la teoría general

de los sistemas¹(Bertalanffy,1976) y el sistema didáctico planteado por Chevallard² (1977 (figura 1), se explican las diferentes relaciones que se establecen en el aula y que caracterizan el estilo de enseñanza; “teniendo en cuenta que las interacciones entre los sujetos están mediadas tanto por sus procesos internos como por el contexto concretado en el marco institucional en el cual está inserta el aula” (Abello, Hernández y Hederich, 2011, p. 145).

Figura1. Modelo de estilo de enseñanza Abello, Hernández y Hederich.



Docente **E**studiante **G**grupo **S**aber enseñando

En consecuencia, cada cara del tetraedro da cuenta de una dimensión como se explica a continuación.

Dimensión social: esta dimensión es el resultado de la interacción entre el docente y el estudiante, como sujeto único, o el docente y el grupo

- 1 Principio de totalidad, de finalidad, de retroalimentación, de procesos, de orden jerárquico y de los elementos.
- 2 Para el caso del modelo de estilo de enseñanza, además del sistema docente, estudiante y saber enseñado, se reconoce el subsistema grupo conformado por el conjunto de estudiantes.

de estudiantes. Interacción que está definida por los límites que cada sistema establece en la relación.

Además de los estudios cualitativos realizados con estudiantes (Abello y Hernández, 2010), se retoman los estudios de Covarrubias y Piña (2004) sobre representaciones sociales de los estudiantes, donde se plantea la interacción entre el docente y los estudiantes en términos de lejanía o cercanía, y las investigaciones de Grasha (2002) sobre el tamaño y distancia psicológica percibida por los estudiantes en el aula que dan cuenta de tres categorías: interacción docente-grupo, docente-estudiante y empatía docente-estudiante. Finalmente es una dimensión que caracteriza el “nivel de involucramiento emocional en la interacción con el estudiante” (Abello, Hernández y Hederich, 2011, p. 147).

Dimensión gestión del aula: para Vázquez y Martínez (1996), el maestro es quien representa la autoridad dada por la institucionalidad; en esa medida, las relaciones que representan esta dimensión se definen por las reglas que se establecen entre el docente, el grupo y el saber enseñando.

Esta dimensión se encuentra representada en tres subdimensiones: 1) estructuración de la enseñanza, definida por la interacción entre el grupo y el saber enseñado, donde la mediación se delimita por la estructura, frente a las actividades de enseñanza, planteada por el docente para favorecer el aprendizaje. Se caracteriza entonces con esta subdimensión el “nivel en que el docente organiza y planifica los procesos de enseñanza en el aula” (Abello, Hernández y Hederich, 2011, p. 147). 2) Control de comportamiento, definida por la interacción establecida entre el docente y el grupo mediada por las reglas normativas de tipo explícito e implícito, por lo que se caracteriza, en consecuencia, el “nivel en que el docente controla el comportamiento del estudiante durante la clase” (Abello, Hernández y Hederich, 2011, p. 147). 3) Toma de decisiones, definida por la interacción del docente con el grupo, mediada por las reglas impuestas y negociadas y que caracterizan el “nivel en que el docente comparte el poder en la toma de decisiones con el grupo” (Abello, Hernández y Hederich, 2011, p. 147).

Dimensión estrategias de aula: la última dimensión que caracteriza el modelo está definida por la relación entre el docente, el estudiante y el saber enseñado. Para su comprensión se tienen en cuenta dos componentes: por un lado, los elementos de la acción docente en el aula determinados por las expec-

tativas y propósitos del docente, el método y la evaluación; por otro, los comportamientos de enseñanza propuestos por Abello y Hernández (2010) a partir de la propuesta de estilo de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1997) y del ciclo de aprendizaje de Kolb (1984).

El diálogo entre estos dos componentes define dos subdimensiones que dan cuenta de la forma como el docente prioriza las estrategias de aula:

- *Polaridad activa/teórica*: caracteriza el tipo de estrategias que prefiere el docente en el aula en función del “nivel en el cual el docente prioriza en un extremo la experiencia como estrategia de aula y en el otro el estudio de teorías lógicas y complejas” (Hernández, Hederich y Abello, 2012, p. 5).
- *Polaridad reflexiva/pragmática*: caracteriza el tipo de estrategias que prefiere el docente en el aula en función del “nivel en que el docente prioriza en un extremo la reflexión como estrategia de aula y en el otro el modelamiento como estrategia” (Hernández, Hederich y Abello, 2012, p. 5).

El modelo instrumental de estilo de enseñanza

El modelo instrumental se construye inicialmente a partir del mode-

lo teórico propuesto por la tesis de maestría de Abello y Hernández (2010) y los posteriores desarrollos en el trabajo de investigación del Grupo de Estilos Cognitivos de la Universidad Pedagógica Nacional (Abello, Hernández y Hererich 2012). Se define así el inventario de estilo de enseñanza, versión 3.4 (IEE v.3.4).

El IEE v.3.4 es un instrumento diseñado para caracterizar el estilo de enseñanza de los docentes universitarios. Describe de forma precisa y específica una serie de conductas que el docente realiza en torno a situaciones concretas que suelen llevarse a cabo en el transcurso de una clase o un curso. Las conductas caracterizadas han sido cuidadosamente redactadas para conservar la neutralidad propia de los estilos.

El instrumento cuenta con dos versiones, una para ser diligenciada por los estudiantes y otra para ser diligenciada por el docente; para cada versión solo se modifica la redacción de los ítems. En la versión de los estudiantes los ítems se redactan en tercera persona (*El docente realiza...*) y para la versión del docente en primera persona (*Realizo...*). El propósito de contar con una doble versión del instrumento es permitir la confrontación de las percepciones que el docente ha construido sobre sí mismo en el aula con la percepción construida por los estudiantes.

El instrumento se compone de dos partes. La primera de ellas corresponde a la dimensión *estrategias*

de aula que comprende ocho ítems, cada uno de los cuales presenta un enunciado y cuatro conductas consecuentes relacionadas con este; el sujeto debe jerarquizar las acciones presentadas según la frecuencia con que estas se presentan en el aula (cada una de las cuales corresponde a una de las polaridades planteadas). Lo anterior deriva en que finalmente de los ocho ítems que observa el sujeto se desprendan 32 ítems a ser procesados.

La segunda parte corresponde a las dimensiones *social* y *gestión del aula*. Esta parte la componen 31 ítems con un formato tipo Likert de cuatro opciones en términos del nivel de acuerdo en relación a una serie de afirmaciones.

El inventario permite identificar un puntaje por cada una de las subdimensiones que componen el modelo de estilo de enseñanza. “La obtención de dichas puntuaciones se hace relevante en la medida en que el estilo del docente no es un constructo unitario y estático en referencia a los diferentes grupos humanos y temáticos a las cuales se enfrenta” (Abello, Hernández y Herderich, 2012, p. 3).

Valoración psicométrica del IEE v.3.4

Los análisis psicométricos presentados en este artículo se obtienen a partir del procesamiento de los datos de una muestra de 69 docentes caracterizados en 113 espacios académicos, pertenecientes a las 5 facultades de la Universidad Pedagógica Nacional. Estos datos son producto de la investigación que actualmente está en curso por el grupo de Estilos Cognitivos y que tiene como propósito identificar las relaciones existentes entre el estilo de enseñanza, el estilo cognitivo y el estilos de aprendizaje de los docentes de la Universidad.

Se realiza análisis de fiabilidad para determinar la consistencia de las subdimensiones que componen el instrumento. Se observa que cada una se obtiene excelentes niveles de confiabilidad siendo superiores en todos los casos a 0,7, valor que corresponde al mínimo habitualmente aceptado para que un instrumento pueda ser empleado. Se subraya que todas las subdimensiones presentan valores de correlaciones ítem-total corregidas mayores a 0,30. En la tabla 1 es posible ver los valores obtenidos a partir del análisis de alfa de Cronbach para cada subdimensión.

Tabla 1. Fiabilidad por subdimensiones.

Dimensión	Subdimensión	Alfa de Cronbach
Social	Interacción docente-estudiante	0,960
Gestión del aula	Estructuración de la enseñanza	0,814
	Control del comportamiento	0,941
	Toma de decisiones	0,895
Estrategias de aula	Polaridad Activa/Teórica	0,913
	Polaridad Reflexiva/Pragmática	0,851

Método

La caracterización del estilo de enseñanza de los docentes se realiza a partir de un estudio transversal de tipo descriptivo y emplea un enfoque cuantitativo. Para su realización se aplicó el IEE v.3.4 a 19 docentes los cuales fueron caracterizados por 622 estudiantes en 39 asignaturas pertenecientes a la Licenciatura de Educación con Énfasis de la Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá (Colombia).

Descripción de la muestra

De los 19 docentes participantes en el estudio, 95% son mujeres y 5% hombres. En cuanto a la formación inicial de los docentes, 74% estudiaron una licenciatura en su pregrado mientras que 26% otras carreras. Con respecto a la edad se encuentra una media de 40 años siendo la mínima 28 y la máxima 53 años. Frente al tiempo de experiencia en el ejercicio docente la media es de 14,7 años siendo la mínima 2 y la máxima 27 años. Por su parte, en el nivel de formación, 58% han culminado una maestría, 32% una espe-

cialización, 5% tienen pregrado y 5% restante culminó doctorado.

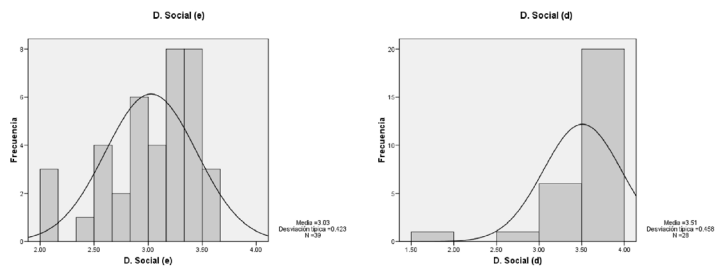
Resultados

Análisis de los estilos de enseñanza a partir de las dimensiones del modelo de Abello, Hernández y Hederich (2011)

A continuación se realiza el análisis de los resultados por cada dimensión y subdimensión. Se expone la distribución de los datos agrupados por asignatura o grupo, tanto en el caso del instrumento diligenciado por los estudiantes como el de los docentes. Adicionalmente se identifica el nivel de coincidencia general entre las percepciones del conjunto de estudiantes de una asignatura o grupo en particular, y las percepciones reportadas por el docente. Lo anterior se realiza mediante la comparación entre las medias de las respuestas de los estudiantes y la información del docente, a través de una *prueba t* para muestras correlacionadas así como las medidas de la correlación de Pearson entre las dos medidas.

Dimensión social.

Figura 2. Histograma percepciones de docentes y estudiantes en la dimensión social.

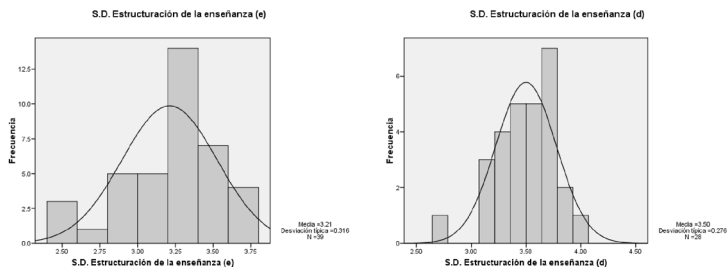


Se observa en la gráfica 2 que los estudiantes caracterizan a los docentes en general como cercanos en sus relaciones con ellos. Obtienen una media de 3,02. El puntaje mínimo es 2,06 y el puntaje máximo 3,57, lo que indica que la mayoría de los docentes se ubican en un nivel medio alto de la escala. Por su parte, observamos que los docentes se perciben a sí mismos en general como cercanos ubicándose en un nivel medio alto aunque con una media mayor (3,51) con un puntaje mínimo de 1,71 y uno máximo de 4,0. Se identifica que las diferencias de las medias entre los puntajes dados por los estudiantes y los docentes es significativa ($t=-4,879$, $p=0,000$) así como la correlación entre ambas ($p=451$). Lo que muestra una coincidencia en las percepciones entre ambos actores.

Dimensión gestión del aula.

Subdimensión estructuración de la enseñanza

Figura 3. Histograma percepciones de docentes y estudiantes en la subdimensión estructuración de la enseñanza.

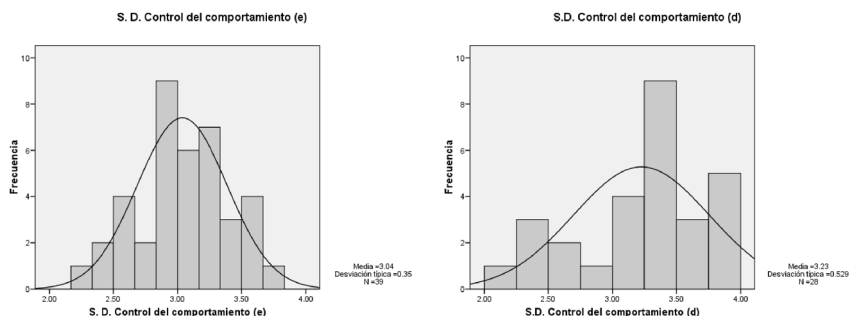


Los datos muestran (figura 3) que los estudiantes caracterizan a los docentes con puntajes en un nivel medio alto, lo que indica que perciben que estos son altamente estructurados de acuerdo con la media (3,21); no se observan puntajes limítrofes ya que el puntaje mínimo es de 2,44 y el máximo 3,70. En relación a los docentes, los datos muestran que estos se perciben a sí mismos aún más estructurados, en comparación con la percepción de los estudiantes, alcanzando una media de 3,50, lo que

los ubica también en un nivel medio alto; presentan a su vez un puntaje mínimo de 2,00 y uno máximo de 4,00. Se observa una diferencia significativa ($t=-3,750$, $p=0,001$) de las medias, entre los puntajes dados por los estudiantes y los docentes; sin embargo, se presenta una correlación negativa ($p=-0,096$) no significativa entre ambas. Las dos variables parecen mostrarse independientes en su comportamiento, aun así, se observa la misma tendencia en los puntajes dados por docentes y estudiantes.

Subdimensión control del comportamiento

Figura 4. Histograma percepciones de docentes y estudiantes en la subdimensión control del comportamiento.

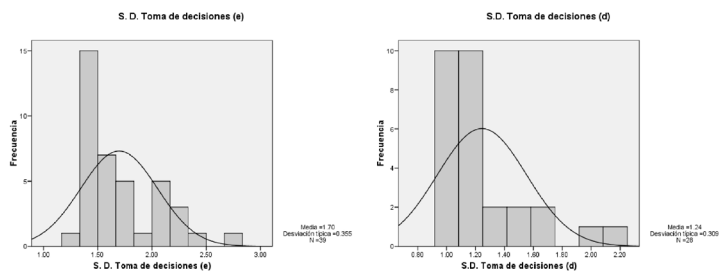


En la figura 4 se observa que los estudiantes caracterizan a los docentes en general como altamente controladores frente a su comportamiento en clase. Obtienen una media de 3,04. El puntaje mínimo es 2,24 y el puntaje máximo 3,71, lo que indica que en todas las clases los docentes son caracterizados en un nivel medio alto de la escala. De la misma forma, los docentes se perciben a sí mismos como controladores del comportamiento ubi-

cándose también en un nivel medio alto, aunque con una media mayor (3,22), un puntaje mínimo de 2,00 y uno máximo de 3,86. Se identifica que las diferencias de las medias entre los puntajes dados por los estudiantes y los docentes es significativa ($t=-2,141$, $p=0,041$), sin embargo, presentan una correlación, entre ambas, positiva mas no significativa ($p=0,251$). Lo anterior muestra una coincidencia en las percepciones entre ambos actores.

Subdimensión toma de decisiones

Figura 5. Histograma percepciones de docentes y estudiantes en la subdimensión toma de decisiones.



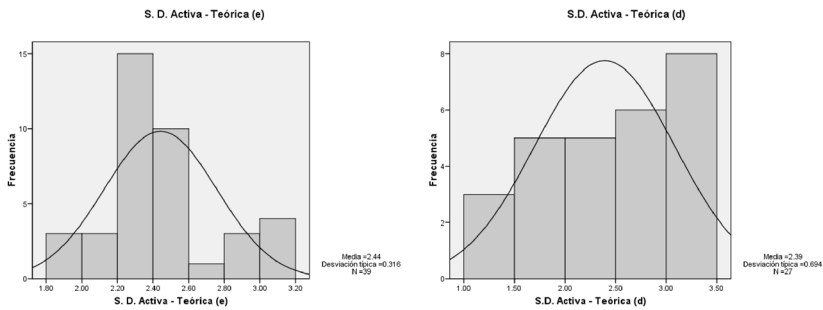
Los datos muestran (figura 5) que los estudiantes caracterizan a los docentes con puntajes bajos, lo que indica que perciben que estos comparten en una alta medida la toma de decisiones dentro de la clase. Esta dimensión tiene la particularidad de presentar unos puntajes polares hacia el lado izquierdo de la gráfica, presentándose una media de 1,70, un puntaje mínimo de 1,21 y máximo de 2,79; hecho que indica que en todos los casos los docentes son caracterizados en un nivel medio bajo.

En relación con los docentes los datos muestran que estos se perciben a sí mismos como personas que comparten la toma de decisiones con sus estudiantes aunque en un mayor nivel, en comparación con la percepción de los estudiantes, alcanzando una media de 1,24 ubicándose también en un nivel bajo; presentan a su vez una puntaje mínimo de 1,00 y uno máximo de 2,17. Se observa una diferencia de las medias significativa ($t=4,613$, $p=0,000$), entre los puntajes dados por los estudiantes y los docentes; sin embargo, se presenta una correlación negativa ($p=-0,077$), no significativa, entre ambas. Las dos variables parecen mostrarse independientes en su comportamiento, sin embargo se observa la misma tendencia en los puntajes dados por docentes y estudiantes.

Dimensión estrategias de aula

Subdimensión activa-teórica

Figura 6. Histograma percepciones de docentes y estudiantes en la subdimensión activa-teórica.

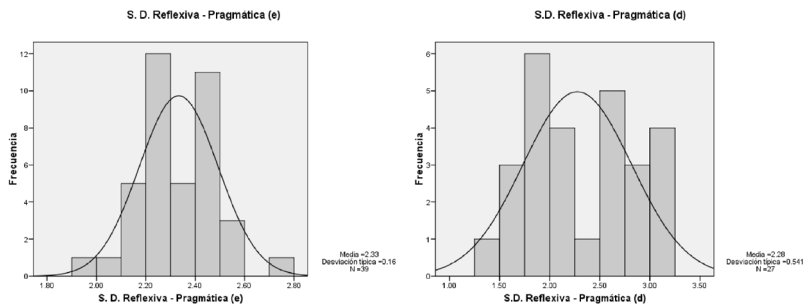


En la gráfica 6 se observa que los estudiantes perciben que los docentes emplean estrategias de aula de tipo teorías y activas en igual medida durante la clase. Obtienen una media de 2,44. El puntaje mínimo es 1,82 y el puntaje máximo 3,18, lo que indica que en general los docentes son caracterizados en el nivel medio de la escala. Por su parte, observamos que los docentes se caracterizan a sí mismos también en un nivel medio aunque con una media

menor (2,39) con un puntaje mínimo de 1,13 y uno máximo de 3,44. Se identifica que no hay diferencias entre las medias de los puntajes dados por los estudiantes y los docentes ($t=0,148$, $p=0,883$), sin embargo, presentan una correlación nula entre ambas ($p=0,02$). Lo anterior muestra una coincidencia en las percepciones entre ambos actores aunque las variables se comportan de forma independiente.

Subdimensión reflexiva-pragmática

Figura 7. Histograma percepciones de docentes y estudiantes en la subdimensión reflexiva-pragmática.



Los datos muestran (figura 9) que los estudiantes caracterizan, frente a la preferencia en las estrategias de aula, en un nivel intermedio a los docentes, lo que indica que perciben que estos emplean en igual medida estrategias reflexivas y pragmáticas de acuerdo con la media (2,33); siendo el puntaje mínimo 1,97 y el máximo 2,74. Por su parte, los docentes se caracterizan a sí mismos igualmente en un nivel intermedio, aunque presentan una media inferior (2,28); presentan a su vez un puntaje mínimo de 1,38 y uno máximo de 3,19. Se observa que no hay diferencia significativa entre las medias presentes en la caracterización de los estudiantes y los docentes ($t=0,581$, $p=0,556$). A su vez se presenta una correlación nula entre ambas variables ($r=0,028$). Las dos variables parecen mostrarse independientes en su comportamiento, sin embargo se observa la misma tendencia en los puntajes dados por docentes y estudiantes.

La tabla 2 presenta el resumen de los datos mostrando para cada subdimensión las medias, sus diferencias y las correlaciones dadas entre las percepciones de docentes y estudiantes.

Tabla 2. Coincidencias en las percepciones de docentes y estudiantes.

PAR	Subdimensiones	Descriptivos				Correlaciones		Diferencia de medias	
		Media	N	Desviación típ.	Error típ de la media	r Pearson	p	t	P
Par 1	D. Social (e)*	3.097	28	0.383	0.072	0.451	0.016	-4.879	0.000
	D. Social (d)*	3.508	28	0.458	0.087				
Par 2	S.D. Estructuración del conocimiento (e)	3.191	28	0.311	0.059	-0.096	0.626	-3.750	0.001
	S.D. Estructuración del conocimiento (d)	3.500	28	0.276	0.052				
Par 3	S.D. Control de comportamiento (e)	2.996	28	0.360	0.068	0.241	0.216	-2.149	0.041
	S.D. Control de comportamiento (d)	3.225	28	0.529	0.100				
Par 4	S.D. Toma de decisiones (e)	1.646	28	0.320	0.060	-0.077	0.697	4.613	0.000
	S.D. Toma de decisiones (d)	1.244	28	0.309	0.058				
Par 5	S.D. Activa – Teórica (e)	2.413	27	0.336	0.065	0.002	0.993	0.148	0.883
	S.D. Activa – Teórica (d)	2.391	27	0.694	0.134				
Par 6	S.D. Reflexiva – Pragmática (e)	2.338	27	0.152	0.029	0.028	0.891	0.581	0.566
	S.D. Reflexiva – Pragmática (d)	2.275	27	0.541	0.104				

* (e) representa al conjunto de datos de los estudiantes y (d) los datos del docente

Relaciones de las subdimensiones con el tipo y nivel de formación

Se realiza una comparación entre los docentes que culminan su pregrado en carreras vinculadas a la educación obteniendo el título de licenciado y aquellos que lo obtienen en otras carreras. No se encuentran diferencias significativas entre los licenciados y los no licenciados (tabla 3), por lo que es posible concluir que en esta muestra particular la formación básica en educación no es un factor que influya en la diferenciación del estilo de enseñanza.

Tabla 3. Comparativo entre profesores graduados en facultades de educación y graduados en otras facultades.

Prueba T para la diferencia de medias*			
	t	gl	P
D. Social	0.858	37	0.397
S.D. Estructuración de la enseñanza	-0.088	37	0.930
S.D. Control del comportamiento	-0.711	37	0.481
S.D. Toma de decisiones	0.023	37	0.982
S.D. Activo – Teórico	0.092	37	0.927
S.D. Reflexivo – Pragmático	1.017	37	0.316

*Se han asumido varianzas iguales

Por otra parte, se realiza una comparación entre el nivel de formación culminado de los docentes participantes del estudio. Para realizar esta comparación se generaron

dos agrupaciones: el primer grupo compuesto por los docentes con maestría y doctorado, y el segundo por los docentes con pregrado y especialización. Lo anterior se llevó a cabo debido a que la muestra únicamente presenta un caso para el nivel de pregrado y uno para el de doctorado.

Los datos no arrojan diferencias significativas entre los dos grupos mostrando que el nivel de formación no influye en ninguna de las dimensiones del estilo de enseñanza (tabla 4). Sin embargo se señala que la diferencia más importante se presenta en la subdimensión control del comportamiento, siendo los docentes que han culminado pregrado o especialización más controladores que aquellos que han culminado una maestría o doctorado.

Tabla 4. Comparación por nivel de formación de los docentes que han culminado pregrado o especialización y docentes que han culminado maestría o doctorado.

Prueba T para la diferencia de medias*			
	t	Gl	P
D. Social	-0.572	37	0.571
S.D. Estructuración de la enseñanza	-0.350	37	0.728
S.D. Control del comportamiento	-1.850	37	0.072
S.D. Toma de decisiones	0.168	37	0.868
S.D. Activo – Teórico	-0.629	37	0.533
S.D. Reflexivo – Pragmático	0.574	37	0.569

* Se han asumido varianzas iguales

Análisis del docente en diferentes asignaturas

En la muestra seleccionada se encuentran nueve docentes que fueron caracterizados en más de una asignatura. Se busca identificar el nivel de estabilidad que el docente presenta en los diferentes grupos en relación a cada una de las subdimensiones. En la tabla 5 se muestran las diferencias entre las medias encontradas en los grupos de cada profesor.

Tabla 5. Diferencias en distintas asignaturas o grupos de un mismo docente.

	1		2		3		4		5		6		7		8		9			
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.		
Inter-grupos																				
D. Social	1.985	0.167	28.234	0.000	1.398	0.256	4.951	0.001	10.681	0.000	4.018	0.024	1.663	0.205	0.578	0.453	0.315	0.814		
S.D. Estructuración de la enseñanza	0.143	0.707	2.798	0.108	2.904	0.064	1.402	0.241	79.795	0.000	0.549	0.581	4.155	0.025	1.569	0.220	0.031	0.992		
S.D. Control del comportamiento	7.960	0.008	0.904	0.352	12.650	0.000	2.497	0.049	59.128	0.000	0.059	0.942	6.468	0.004	0.836	0.368	1.285	0.287		
S.D. Toma de decisiones	1.957	0.170	20.366	0.000	1.045	0.359	1.230	0.305	58.017	0.000	1.442	0.247	2.135	0.134	0.255	0.617	0.407	0.748		
S.D. Activa – teórica	0.212	0.648	1.555	0.225	0.388	0.680	0.644	0.633	0.609	0.548	8.145	0.001	2.397	0.107	22.712	0.000	1.216	0.312		
S.D. Reflexiva – Pragmática	0.008	0.930	0.454	0.507	1.125	0.333	1.658	0.168	3.004	0.058	0.188	0.829	1.404	0.260	15.493	0.000	2.431	0.074		

Los datos muestran que la subdimensión en la que los docentes son más estables es la subdimensión reflexiva-pragmática donde solo uno de los nueve docentes muestra diferencias significativas dentro de asignaturas o grupos en los que imparte la clase. Le siguen las subdimensiones estructuración de la enseñanza, toma de decisiones y activa-teórica, en las cuales dos de los nueve docentes muestra diferencias significativas en sus grupos.

Por su parte, la subdimensión control del comportamiento es en la que los docentes muestran mayor variación en su comportamiento grupo a grupo, mostrando diferencias cinco de los nueve docentes caracterizados; seguida de la dimensión social, en la cual cuatro de los nueve docentes muestran diferencias significativas entre sus asignaturas o grupos.

Conclusiones

Se observa que los docentes de la Licenciatura de Educación con Énfasis en Educación Especial son cercanos en las relaciones que establecen con sus estudiantes. En cuanto a la dimensión gestión del aula, llama la atención que aunque son caracterizados los docentes de la licenciatura como altamente controladores de la estructura de la enseñanza y el comportamiento, en el momento de tomar decisiones el control no depende directamente del docente sino de

los acuerdos establecidos con los estudiantes, situación que podría estar relacionada con su alto nivel de cercanía en la interacción, tal como lo muestra la dimensión social.

Por su parte, en la dimensión estrategias de aula se encuentra que en ambas subdimensiones los docentes puntúan en niveles medios sin observarse una tendencia clara en el uso de estrategias activas-teóricas o reflexivas- pragmáticas para el caso de esta licenciatura.

En cuanto a las correlaciones entre las percepciones de los estudiantes y docentes, en general, presentan niveles bajos; aunque en todos los casos las puntuaciones de ambos actores se dan en la misma dirección y se ubican en el mismo rango. Lo anterior muestra que si bien las percepciones de docentes y estudiantes se comportan de forma independiente, hay coincidencia en el rango y dirección de las respuestas aunque no en su magnitud. Lo anterior muestra que lo que el docente cree que hace en el aula no es percibido de igual forma por los estudiantes, pero coinciden en la tendencia que muestra el docente es sus acciones.

Teniendo en cuenta que una de las características que permiten hablar de estilo es la estabilidad de los comportamientos que lo definen, el análisis realizado sobre las diferencias que presenta un mismo docente en diferentes asignaturas muestra que el modelo de estilo de enseñanza cumple con esta condición. Para el caso de la subdimen-

sión control del comportamiento, en la que los docentes presentan más cambios de un grupo al otro, hace pensar que en este caso el estilo del docente se encuentra significativamente influenciado por las particularidades del grupo de estudiantes.

Los anteriores datos permiten dar fuerza a la utilidad del instrumento, en sus dos versiones, como una herramienta que permite al docente reflexionar sobre su accionar al interior del aula contrastando sus percepciones y las de sus estudiantes para así lograr los ajustes que considere pertinentes en aras de alcanzar la coherencia entre la actuación y el pensamiento y, para el caso particular de un educador con énfasis en educación especial, reflexionar sobre la diversidad del aula y dar respuesta pedagógica y didáctica a dicha diversidad, comenzando por el reconocimiento de su propia diferencia como docente y con este elemento adicional a las condiciones, características y potencialidades de los estudiantesajustar sus prácticas.

Por último, los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial, responsables de formar nuevas generaciones de docentes, encontrarán en el IEE v.3.4 una herramienta, no excluyente de otros ejercicios formativos y reflexivos, que cumple un doble propósito: por un lado, como docentes universitarios reconocer su diferencia en función del estilo de enseñanza y hacer ajustes para favorecer el

aprendizaje de los estudiantes y, por otro, además de formar a los nuevos docentes en el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, propósito propio del campo de conocimiento de este profesional, permitirles a estos docentes en formación reconocer las diferencias particulares en el actuar del docente en el aula.

Referencias

- Abello, D. y Hernández, C. (2010). *Diseño y validación de un modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios*. Tesis inédita de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Abello, D.; Hernández, C. y Hederich, C. (2012). Características psicométricas del instrumento de estilos de enseñanza de Abello, Hernández y Hederich. *Libro de Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (Santander-Cantabria 27 al 29 de junio de 2012).
- Abello, D.; Hernández, C. y Hederich, C. (2012). Caracterización de los estilos de enseñanza de una muestra de docentes de la universidad pedagógica nacional a partir del instrumento de Abello, Hernández y Hederich. *Libro de Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje* (Santander-Cantabria 27 al 29 de junio de 2012).
- Abello, D.; Hernández, C. y Hederich, C. (2011). Estilos de enseñanza en docentes universitarios: Propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*, 35, 141- 153.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. Petrópolis: Vozes.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004) La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista latinoamericana de estudios educativos* 1, 47-84.
- Grasha, A. (2002). *Teaching with Style*. Pittsburg: Alliance Publishers.
- Hernández, C.; Hederich, C. y Abello, D. (2012). *Inventario de estilo de enseñanza para docentes universitarios. Manual para la aplicación, corrección e interpretación*. Documento

no publicado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Departamento de Investigaciones CIUP.

Kolb, D. (1984). *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela: Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós