

Universidad de La Salle

Ciencia Unisalle

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

Facultad de Ciencias de la Educación

2014

Estilos de enseñanza según Antonhy Grasha presentes en la práctica pedagógica de un grupo de estudiantes del Programa Licenciatura en Lengua Castellana Inglés y Francés de la Universidad de La Salle

Germinton González Gutiérrez
Universidad de La Salle, Bogotá

Sergio Andrés González Ardila
Universidad de La Salle, Bogotá

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



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#)

Citación recomendada

González Gutiérrez, G., & González Ardila, S. A. (2014). Estilos de enseñanza según Antonhy Grasha presentes en la práctica pedagógica de un grupo de estudiantes del Programa Licenciatura en Lengua Castellana Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/360

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

**ESTILOS DE ENSEÑANZA SEGÚN ANTHONY GRASHA PRESENTES EN LA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DEL
PROGRAMA LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y
FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

GERMINTON GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

SERGIO ANDRÉS GONZÁLEZ ARDILA

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA,
INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ D.C., 2014.**

**ESTILOS DE ENSEÑANZA SEGÚN ANTHONY GRASHA QUE
PREVALECE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES
DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

GERMINTON GONZÁLEZ GUTIÉRREZ

SERGIO ANDRÉS GONZÁLEZ ARDILA

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciado en lengua Castellana, Inglés y Francés.**

Director:

ROSMERY CIFUENTES BONETT

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA,
INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ D.C., 2014.**



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

RECTOR:

CARLOS GABRIEL GOMEZ RESTREPO

VICERRECTOR ACADÉMICO:

Hno. CARLOS ENRIQUE CARVAJAL COSTA

DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

DANIEL LOZANO FLORES

DIRECTOR PROGRAMA:

VÍCTOR ELÍAS LUGO VÁSQUEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

ESTILOS DE ENSEÑANZA

DIRECTOR DEL PROYECTO:

ROSMERY CIFUENTES BONETT

Coordinador de Investigación Formativa.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de la Salle

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C.

DEDICATORIAS

El fruto de este trabajo va dedicado en primer lugar, a las personas que con su incondicionalidad y apoyo me hicieron posible alcanzar mis metas, y culminar esta etapa tan importante en mi vida, mis padres Sergio y Luz Myriam.

En segundo lugar, a quienes con su paciencia, ayuda, sacrificio, y cariño me brindaron una gran motivación para no dejar de lado mis sueños y mis expectativas, mis hermanos Diego Y Carol, mi esposa Mariana, mi hija Salomé, y mi sobrino Daniel.

Finalmente, quiero agradecer a esas personas que a lo largo de etapa me permitieron aprender y me brindaron toda su ayuda para llevar a cabo mi preparación como profesional, a todos mis maestros quiero expresarles mi total gratitud, en especial a mi tutora de tesis Rosmery Cifuentes.

Sergio Andrés González Ardila

Dedico este trabajo investigativo a mis padres Disnarda Gutiérrez Osorio y Santiago González por el apoyo incondicional brindado a lo largo de mi vida académica y personal porque son mi ejemplo a seguir y mi motivación para alcanzar grandes logros.

A mis hermanos Griselda, Gamalier y Gustavo quienes con su cariño y ejemplo me han enseñado que la familia es lo más importante y que con esa unión llegaremos muy lejos en nuestras vidas personales y profesionales.

A María Fernanda Reyes Parra por su apoyo y cariño constante que me ha ayudado a salir adelante durante toda mi carrera, como también a ser mejor persona, hijo, hermano y pareja. Por último, a la profesora Rosmery Cifuentes Bonett quien con su experiencia y conocimiento nos guió durante todo este proceso investigativo de la mejor manera.

Germinton González Gutiérrez

AGRADECIMIENTOS

Después de culminar este ejercicio de investigación, el cual nos tomó cerca de dos años, queremos expresar nuestros agradecimientos a todas aquellas personas que con su ayuda permitieron que nuestra investigación fuera llevada a cabo de manera adecuada.

En primer lugar, agradecemos a nuestra tutora de trabajo de grado Rosmery Cifuentes Bonett ya que con su tiempo, disposición y conocimiento pudimos encaminar nuestro trabajo de investigación desde el principio hasta el final apropiadamente bajo los parámetros establecidos por la línea de investigación de la facultad de educación de la Universidad de la Salle.

En segundo lugar, expresamos nuestro agradecimiento a nuestros compañeros de clase y de práctica pedagógica, los cuales aportaron significativamente a nuestro trabajo de campo, ya que sin su ayuda no habría sido posible dar por terminado este proceso.

Finalmente, manifestamos nuestro agradecimiento a todos los profesores de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés por acompañarnos durante estos cinco años en nuestro proceso de formación profesional.

RESUMEN

En esta investigación se expone la incidencia de los estilos de enseñanza dentro de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de octavo y noveno semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle como parte de su proceso de formación inicial docente en las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá asignadas por la Universidad de La Salle para llevar a su intervención pedagógica en cada uno de sus respectivos énfasis (castellano, inglés y francés). Este trabajo investigativo se fundamentó en la teoría propuesta por A. Grasha (1996) sobre los estilos de enseñanza, la cual establece una tipología de cinco estilos de enseñanza los cuales están determinados por diversas metodologías o modos de actuar en el aula. Esta investigación se efectuó bajo los parámetros del modelo investigativo mixto (cualitativo, cuantitativo) en donde se identificaron los estilos de enseñanza predominantes en el nivel educativo de básica primaria a través de la aplicación de técnicas de investigación tales como: entrevistas estructuradas, observaciones de campo y el test *Teaching styles inventory versión: 3.0.* (Grasha A. 1996). De acuerdo con este ejercicio investigativo, recomendamos que los estudiantes en formación inicial docente realicen un ejercicio reflexivo a cerca de su intervención pedagógica, con el fin de evaluar y mejorar las falencias dentro de su desempeño en el aula. Finalmente, la realización de este trabajo invita a los estudiantes a que mediante el conocimiento de su estilo de enseñanza y fundamentación teórica, sean agentes de cambio de las metodologías tradicionales en pro de la innovación en el aula.

Palabras claves: Estilos de enseñanza, Práctica pedagógica, Formación inicial docente, Metodologías, Básica primaria.

ABSTRACT

In this research project is exposed the teaching styles incidence in the pedagogical practicum which is carried out by the students of eighth and ninth semester of Spanish, English and French language degree of La Salle University as part of their initial teaching training process in the state schools of Bogotá D.C. assigned by La Salle University to perform the pedagogical practicum according to the chosen language (Spanish, English and French). This research project was based on A. Grasha's theory referring to teaching styles which establishes five typologies of teaching whose characteristics are determined by different pedagogical methodologies used in the classroom by the teacher. This research project was made under the mixed investigative model's parameters (qualitative and quantitative) in which the predominant teaching styles were identified in the primary school level through some research techniques such as: structured interview, field observation and the test *Teaching styles inventory versión: 3.0.* (Grasha A. 1996). According to this research project, we recommend that students who are in the initial teaching training process carry out a self-reflexive exercise about their teaching, in order to assess and improve the flaws in their performance in the classroom. Finally, the aim of this research project is to invite students to know their teaching style and theoretical foundations; thereby, being agents of change of traditional methodologies and implementing new teaching methodologies in the classroom.

Key words: Teaching styles, Pedagogical practicum, Initial teaching training, Methodologies, Primary school.

TABLA DE CONTENIDO.

CAPITULO 1 INTRODUCCIÓN

1.1 Introducción.....	1
1.2 Justificación.....	3
1.3 Descripción del problema.....	4
1.4 Pregunta de investigación.....	6
1.5 Objetivos.....	6
1.5.1 Objetivo general.....	6
1.5.2 Objetivos específicos.....	6

CAPITULO 2 REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 Antecedentes.....	7
2.2 Formación Docente, El Punto de Partida Para el Estudio de los Estilos... ..	16
2.3 Prácticas Pedagógicas: Un Espacio de Reflexión y Articulación... ..	18
2.4 Estilos de Enseñanza: Identidad de un Maestro	24
2.4.1 ¿Qué es un estilo?	24
2.4.2 Diferentes perspectivas sobre los estilos de enseñanza.....	25
2.4.3 Tipología estilos de enseñanza Grasha.....	27
2.4.3.1 Método de Enseñanza y Estilo de Enseñanza.....	29

2.4.3.2 Rasgos de Personalidad y Estilos de Enseñanza.....	29
2.4.3.3 Metáforas como Representación del Estilo de enseñanza.....	30
2.4.4. Cinco estilos de enseñanza según Grasha.....	33

CAPITULO 3 DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Metodología.....	35
3.2 Descripción Prueba Piloto.....	36
3.3 Descripción Trabajo de campo.....	38
3.4 Metodología de análisis.....	39

CAPITULO 4 ANÁLISIS DE DATOS Y HALLAZGOS

4.1 Análisis de datos y hallazgos.....	41
--	----

CAPITULO 5 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 Conclusiones.....	60
5.2 Sugerencias.....	61

REFERENCIAS.....	62
-------------------------	-----------

ANEXOS.....	66
--------------------	-----------

Lista de gráficas

<i>Gráfica 4.1</i> Estilo de enseñanza Autoridad Formal.....	39
<i>Gráfica 4.2</i> Estilo de enseñanza Facilitador.....	45
<i>Gráfica 4.3</i> Estilo de enseñanza Delegador.....	50
<i>Gráfica 4.4</i> Estilo de enseñanza Modelo Personal.....	52
<i>Gráfica 4.5</i> Estilo de enseñanza Experto.....	54

Lista de anexos

Anexo 1: Formato empleado para observación de campo efectuada a los practicantes seleccionados como muestra, para registrar su intervención en clase – Investigador 1- Etapa de prueba piloto- 2014- I

Anexo 2: Guion de la entrevista estructurada realizada a los docentes de practica pedagógica- Investigador 2-Etapa de prueba piloto- 2014- I

Anexo 3: Estructura del test *teaching styles inventory v 3.0*, el cual fue aplicado a los practicantes elegidos como muestra en las observaciones- Investigadores 1,2- Etapa de prueba piloto- 2014- I

Anexo 4: Guía de observación #1, efectuada al practicante 1- Investigador 1- Etapa de observación- 2014- I

Anexo 5: Guía de observación #1, efectuada al practicante 2- Investigador 2- Etapa de observación- 2014- I

Anexo 6: Guía de observación #1, efectuada al practicante 3- Investigador 1- Etapa de observación- 2014- I

Anexo 7: Guía de observación #1, efectuada al practicante 4- Investigador 1- Etapa de observación- 2014- I

Anexo 8: Guía de observación #1, efectuada al practicante 5- Investigador 1- Etapa de observación- 2014- I

Anexo 9: Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica A- Investigador 2- Etapa de entrevistas- 2014- I

Anexo 10: Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica B- Investigador 2- Etapa de entrevistas- 2014- I

Anexo 11: Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica C- Investigador 2- Etapa de entrevistas- 2014- I

Anexo 12: Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica D- Investigador 2- Etapa de entrevistas- 2014- I

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas son el espacio por excelencia en donde los estudiantes en formación inicial docente afianzan progresivamente sus habilidades tanto pedagógicas como disciplinares. La Universidad de La Salle ofrece a sus estudiantes de la Licenciatura en lengua Castellana, Inglés y Francés de la facultad de educación este espacio de práctica docente en diferentes instituciones, en las cuales los estudiantes a partir del séptimo semestre ponen en práctica todas las bases teóricas vistas en la universidad para ponerlas en práctica.

Dentro de este contexto de prácticas pedagógicas uno de los aspectos que se afianza por parte de los estudiantes en formación inicial docente es el estilo de enseñanza, el cual describe el comportamiento del maestro en clase frente a situaciones específicas; y como consecuencia, se va desarrollando a medida que el tiempo de práctica docente avanza.

En esta investigación abordaremos la relación entre practica pedagógica y estilos de enseñanza en algunos estudiantes de octavo y noveno semestre de la Licenciatura en lengua Castellana, Inglés y Francés de la facultad de educación de la Universidad de La Salle. El estudio de los estilos de enseñanza presentes en la práctica pedagógica estará basado en la tipología propuesta por Grasha (1996) la cual propone cinco estilos de enseñanza que serán relacionados con la intervención de los practicantes en el aula de clase.

Con esta investigación pretendemos identificar los estilos de enseñanza establecidos por A. Grasha (1996) que predominan durante el ejercicio de la práctica pedagógica en el área de inglés, en algunos estudiantes de octavo y noveno semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Educación de la Universidad de la Salle. Durante esta investigación, llevamos a cabo un estudio mixto de tipo cualitativo y cuantitativo.

Para llevar a cabo el análisis de datos de esta investigación; en primer lugar, identificamos el problema mediante el ejercicio de observación no participante a las sesiones de práctica docente de la población de practicantes elegidos y junto con las entrevistas estructuradas realizadas a los respectivos tutores de práctica pedagógica, hallamos que los estudiantes tomados como población presentan predominancia en estilos de enseñanza tales como autoridad formal relacionado con modelos conductistas y el facilitador, el cual está relacionado con un modelo pedagógico enfocado a brindarle a los estudiantes bases para que ellos mismos construyan su propio conocimiento. Estos hallazgos nos llevan a afirmar que su intervención pedagógica está lineada a un estilo de enseñanza tradicional y no un estilo contemporáneo basado en enfoques constructivistas, lo cual es la base de la educación actual.

JUSTIFICACIÓN

Nuestro interés en los estilos de enseñanza surgió a raíz de la elección de nuestra línea de investigación, la cual aborda como sus principales enfoques la didáctica y la pedagogía. Por tanto, los estilos de enseñanza en los practicantes de la universidad de La Salle nos pareció, bajo nuestro punto de vista, un tema pertinente para nuestra investigación, ya que nos permite determinar desde un referente teórico todo el comportamiento de los practicantes al momento de afrontar sus clases en el espacio de las prácticas pedagógicas.

Desde nuestra perspectiva como futuros docentes, consideramos que el desarrollo de esta investigación es de gran utilidad para que los docentes en formación inicial lleven a cabo un ejercicio de auto-reflexión sobre su quehacer docente, contrastándolo con la tipología de estilos de enseñanza propuesta por Grasha (1996). Por otro lado, esta investigación también significara un recurso para la comunidad académica, ya que esta ofrece bases para estudios posteriores sobre la relación entre estilos de enseñanza y práctica pedagógica.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Para identificar los estilos de enseñanza establecidos por Grasha (1996) que predominaron durante el ejercicio de la práctica pedagógica en el área de inglés, español y francés, en los estudiantes de octavo y noveno semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Educación de la Universidad de la Salle, desarrollamos nuestra investigación en tres instituciones educativas diferentes, las cuales fueron: Colegio Distrital la Amistad, Liceo Femenino Mercedes Nariño y Colegio La Candelaria, en cada una de las instituciones anteriormente mencionadas, realizamos el trabajo de campo aplicando los siguientes instrumentos que nos permitieron la recolección de datos, estos fueron: entrevista estructurada, observación no participativa y el test “*Teaching styles inventory versión: 3.0*” originalmente en Grasha (1996, p. 161-164).

De acuerdo con al problema emergente se recurrió al método mixto debido a que empleamos un análisis tanto cualitativo como cuantitativo para determinar los estilos de enseñanza establecidos por Grasha (1996). Los instrumentos tenían como objetivo principal determinar el estilo de enseñanza de los practicantes en el nivel de básica primaria. Inicialmente, mediante la observación se registró el comportamiento de los practicantes durante sus respectivas intervenciones en el aula de clase como docentes y posteriormente dichos comportamientos se relacionaron con la tipología de estilos de enseñanza propuesta por Grasha (1996). En segundo lugar, se efectuó una entrevista estructurada a los tutores de práctica en cada uno de los respectivos énfasis (inglés, francés y español) con el fin de obtener su punto de vista respecto a la importancia de la práctica pedagógica y cuál debería ser el comportamiento apropiado de sus estudiantes dentro del proceso de formación inicial docente. Posteriormente, la última herramienta empleada fue el test “*Teaching styles inventory versión: 3.0*” originalmente en

Grasha (1996, p. 161-164) a los practicantes, el cual nos permitió identificar la tipología según Grasha (1996) que más se ajustaba a su quehacer docente.

El problema emergente que esta investigación quiere dar a conocer es la falta de un proceso reflexivo del practicante sobre su desempeño en el aula de clases, ya que esto es una evidencia contundente de la poca articulación entre teoría y práctica. Litwin (2008) dice que para resolver dichos problemas hay que comenzar por un cambio total de la clase, dejando el modelo conductista pasado de moda, y comenzar un ejercicio educativo donde se valore realmente la capacidad de aprendizaje de nuestros estudiantes bajo el método constructivista, de modo que se puedan basar teorías de la pedagogía bajo el trabajo diario en clase. Para ello, planteamos que es necesaria una apropiación de la teoría de los estilos de enseñanza para aplicarla en el quehacer docente.

Dada esta situación, consideramos de gran importancia el análisis y conocimiento de los estilos de enseñanza de la tipología de Grasha, ya que esta brinda a los maestros en formación un soporte teórico para que revisen los comportamientos, métodos y cualidades existentes dentro de su quehacer docente.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son los estilos de enseñanza, establecidos por Anthony Grasha que predominan en las practicas pedagógicas de la básica primaria en un grupo de estudiantes de noveno semestre de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle?

OBJETIVOS:

General:

Analizar los estilos de enseñanza de un grupo de practicantes a partir de la tipología de Grasha y su quehacer pedagógico en el aula que correspondan a la educación de la básica primaria.

Específicos:

- Diferenciar dentro de los estilos de enseñanza según la tipología propuesta por Grasha cuál es el más apropiado para el nivel educativo de básica primaria.
- Analizar las cualidades, comportamientos y métodos que los practicantes utilizan en el aula de clase y compararlas con la tipología establecida por Grasha.

REVISIÓN DE LITERATURA

Antecedentes:

En todo ejercicio investigativo, los antecedentes nos brindan una base referencial y teórica sobre la problemática a estudiar. Por lo tanto, presentaremos una serie de investigaciones, las cuales aportan una variedad de elementos que ayudan a contextualizar nuestro eje problemático desde distintas perspectivas.

En primer lugar se tiene que, Castellanos y Restrepo (2009) de la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Lenguas modernas en Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle Bogotá, llevaron a cabo una investigación titulada *Estilos de enseñanza y participación en clase*.

En este trabajo investigativo se planteó la siguiente pregunta de investigación, ¿Cómo influyen los diferentes estilos de enseñanza, en la participación de los estudiantes del grado séptimo y octavo del colegio Fernando Mazuera Villegas durante las clases de inglés? para llevar a cabo el anterior problema Castellanos y Restrepo toman en cuenta las siguientes sub-preguntas: *¿cuáles son los diferentes estilos de enseñanza de cuatro docentes de inglés del colegio Fernando Mazuera Villegas teniendo en cuenta la tipología propuesta por Anthony Grasha?* y ¿Cómo se identifica la frecuencia participativa de los estudiantes de los grados séptimo y octavo mediante observaciones realizadas en el transcurso de las clases de inglés?

El resultado de la investigación plantea que Anthony Grasha, quien afirma que los estilos de enseñanza se hacen evidentes mediante las características personales al momento de presentar la información, interactuar con los estudiantes, asignar, supervisar y socializar las actividades en clase y orientar a los estudiantes. Asimismo, se comprobó que los profesores tienen uno o más

estilos de enseñanza tal como lo afirmaba Grasha (1996). También se identificó que la participación de los estudiantes en la clase de inglés es tomada en segundo plano por los profesores investigados. Por último, se halló que la participación en la clase de inglés está claramente relacionada con las características predominantes de los diferentes estilos de enseñanza, puesto que la participación se refleja de manera más profunda según las actitudes y las particularidades de cada profesor.

Castellanos y Restrepo (2009) concluyen que esta investigación brinda la posibilidad de tomar el estilo de enseñanza como un factor influyente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, además este trabajo investigativo ofrece la oportunidad de crear estrategias a partir de los estilos de enseñanza, los cuales ayudan e influyen en la participación en clase.

En otra investigación realizada, Cabrales (2011) en su maestría en docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, sobre *los estilos de enseñanza de los ingenieros electrónicos profesores, del programa de ingeniería electrónica de la fundación universitaria de los libertadores* plantea la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuáles son los estilos de enseñanza de los Ingenieros Electrónicos profesores del programa de Ingeniería Electrónica de la Fundación Universitaria de los Libertadores?.

Cabrales basado en Fenstermacher y Solis (1998) afirma que además, es importante resaltar que los Estilos de Enseñanza hace referencia a la forma en que el profesor lleva a sus estudiantes al conocimiento, siendo esto el conjunto de herramientas de las que se vale para tal efecto, en las que se incluye la tendencia o preferencia cognoscitiva, la preparación académica, el intelecto, la motivación, la estrategia, el interés en los alumnos, su lenguaje, su forma de actuar (

expresiones faciales y corporales) e incluso cabe mencionar su forma de vestir (*Fenstermacher, Soltis 1998, citados en Cabrales, 2011, p. 20*)

Como resultado de esta investigación, Cabrales evidencia que los profesores ingenieros electrónicos que fueron tomados como muestra, presentan similitudes con los estilos de enseñanza establecidos por Anthony Grasha, puesto que sus estilos están presentes sobre la base de sistemas de valores y representaciones socio-culturales; como el profesor que moldea comportamiento mediante el esfuerzo; el experto que hace énfasis en el conocimiento que debe adquirirse; el entrenador que pone su atención en la aplicación práctica de su conocimiento; el humanista que valora el autodescubrimiento en contextos acogedores y flexibles. Cabrales asocia estos estilos de enseñanza con los mencionados anteriormente de Grasha, los cuales son: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador.

Cabrales (2011) concluye que el docente permanece en un proceso continuo de reflexión sobre su forma de enseñar, apunta a enseñar desde la realidad, la experiencia, la participación, y la crítica; también, apoya el diálogo, la toma de decisiones en consenso con sus estudiantes. Por otro lado el docente debe estar actualizándose permanentemente y utilizando una actitud de respeto y confianza; el profesor debe planear, organizar, y controlar su quehacer docente, además debe buscar la forma adecuada de dar instrucciones y enseñar temas pertinentes y de interés para los estudiantes.

Por su parte, Galindo (2011) en su investigación, *Los Estilos de Enseñanza: un Estudio en la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad la Gran Colombia*, realizada en la Universidad de la Salle de la ciudad de Bogotá, plantea la siguiente problemática ¿Cuáles son y qué percepción tienen los estudiantes sobre los estilos de enseñanza de los docentes del área de

impuestos en la facultad de contaduría pública de la Universidad la Gran Colombia en la sede de Bogotá? Basándose en la tipología de estilos de enseñanza que establece Anthony Grasha (1996).

De acuerdo con los resultados obtenidos por Galindo, los 11 docentes de la facultad de Contaduría Pública de la Universidad la Gran Colombia en la sede de Bogotá que fueron tomados como objeto de estudio arrojaron los siguientes datos: según lo descrito por Anthony Grasha los docentes D1, D5, D6 se identifican con el estilo experto, autoritario, los docentes D7, D8, D9, D11 se identifican con los estilos delegador, facilitador, el docente D2 con los estilos facilitador delegador, el docente D3 autoritario, modelo personal, el docente D4 experto, delegador y el docente D10 con los estilos experto, modelo personal, lo cual indica según Galindo que los docentes de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad la Gran Colombia, sede Bogotá D.C., del área de Impuestos no conservan un estilo único o puro. Asimismo, los estudiantes hicieron la siguiente clasificación de acuerdo a los estilos de enseñanza de sus profesores:

- Seis grupos de estudiantes GE1, GE2, GE3, GE4, GE5 y GE11, clasifican a sus docentes el estilo de enseñanza de conformidad con el método de Grasha como Expertos, sin que sea absoluto.
- Tres grupos de estudiantes GE6, GE9, GE10, destacan en sus docentes el estilo de enseñanza autoritario respecto del método de Grasha, sin que sea el único que emplee al realizar su trabajo dentro o fuera del aula de clases.
- Un grupo de estudiantes GE7, manifiesta percibir el estilo de enseñanza delegador en el trabajo que realiza el docente en el aula de clase, aunque afirman no solo aplica este, pero es el que más recuerdan.
- Un grupo de estudiantes GE8, indica que el estilo de enseñanza del docente está marcado por un modelo personal.
- Ninguno destacó en primer lugar el estilo facilitador

En conclusión, dando respuesta a la problemática planteada se logra ultimar que los docentes del área de impuestos en la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad la Gran Colombia sede Bogotá, poseen estilos de enseñanza que encajan en la tipología planteada por Anthony Grasha, pero no hay un estilo que predomine, no hay un estilo de enseñanza puro que sea particular en ellos. Por último, Galindo afirma que los docentes por obvias razones no tienen estrategias didácticas dirigidas al perfeccionamiento de su estilo de enseñanza.

Del mismo modo, Cuellar, Muñoz y Pedraza (2009) en su investigación titulada *Estilos de enseñanza y competencias investigativas: Un estudio con un grupo de profesores y estudiantes de los programas de lengua castellana, inglés y francés e ingeniería de diseño y automatización electrónica Universidad de La Salle*, toman al igual que las investigaciones pasadas, los estilos de enseñanza que establece Grasha (1997) como uno de los referentes teóricos para su investigación, al igual que Hederich (2007) y Bennet (1976) como el referente central. La pregunta que orientó su investigación fue, ¿Qué estilos de enseñanza favorecen el desarrollo de competencias investigativas?

Al llevar a cabo el estudio de estilos de enseñanza y de competencias investigativas los resultados demostraron que en efecto los estilos de enseñanza propuestos por Grasha (1997) y Bennet (1976) se encuentran presentes en los docentes que fueron tomados como población. Además, se aclaró en esta investigación que algunos estilos de enseñanza tales como: el Planificador, el cual favorece el desarrollo de la competencia investigativa por medio de trabajo en grupo, por otro lado, el Estilo Investigador promueve significativamente la solución de problemas, y finalmente el Estilo Tutorial el cual fomenta la capacidad argumentativa y la solución de problemas.

Por otra parte, acorde al trabajo investigativo de Carreño D. (2008) *“Influencia de la praxis pedagógica en el estilo de enseñanza”*, se aborda al estilo de enseñanza como un factor inherente de la praxis, comenzando por definir el estilo de enseñanza desde sus inicios, relatando su origen como una forma de contraposición de la enseñanza progresista hacia la enseñanza tradicional, la cual rechaza la metodología del profesor centrado en exponer los contenidos de un texto Dewey (1916).

Enseguida, el trabajo de investigación procede a definir qué se entiende por estilo de enseñanza, por lo tanto Carreño basada en referentes teóricos de gran trayectoria en el campo de la pedagogía; tales como, Guerrero (1998) quien define el estilo de enseñanza como: “Un conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje”(p.9), además cita a Johnston (1995) “Los Estilos de enseñanza todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel del educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos” (p.9), y por último el referente teórico con más propiedad en el trabajo de los estilos de enseñanza Grasha (1994) “conjunto de necesidades y creencias y comportamientos que los profesores preuniversitarios expresan en el aula de clases. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas del aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos” (p.9).

Como resultado de esta investigación, se concluyó que los estilos de enseñanza varían en cada profesor, dependiendo de diversos factores; tales como, el tema a enseñar, el ánimo y la

disposición de trabajo de los alumnos. Siendo un factor personal el estilo de enseñanza está apto para tener valores agregados, todo depende del proceso de formación docente.

Como conclusión final, según este texto la tipología de los estilos de enseñanza aunque tiene algunos patrones establecidos por los diversos referentes teóricos, estos no son absolutos ya que estos cambian de acuerdo a diferentes situaciones tanto externas como internas al docente, y que dependiendo del proceso de formación pueden adherir herramientas de la praxis para formar el estilo propio.

Tomando el trabajo de investigación, “*ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MODELOS PEDAGÓGICOS: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*”, hecho por Gómez M. Polanía N. (2008). Se aborda al estilo de enseñanza partiendo desde su significado según la RAE (Real Academia de la Lengua Española) define la palabra estilo como: “modo, manera, forma de comportamiento, uso, práctica, costumbre, moda.”

A partir de la definición de la palabra estilo ofrecida por la RAE, el trabajo de investigación empieza a relacionar el término con la enseñanza; por lo tanto, empieza una serie de definiciones tanto propias, como de referentes teóricos. En primer lugar, una definición propia la cual dice que: “Los estilos de enseñanza, son expresiones individuales de cada profesor, fruto de la percepción que cada sujeto tiene de uno o varios modelos; el estilo es, entonces, el conjunto de rasgos propios y la forma particular de actuar de un docente en su cotidiano del aula.”, enseguida se cita la definición de Wölfflin (1961), un estilo también es el conjunto de rasgos comunes a un conjunto de docentes, las orientaciones y actitudes que describen sus preferencias cuando interactúan con el medio. Siendo estos los referentes teóricos más trascendentales dentro de la investigación.

Como resultado de esta investigación, se llegó a la conclusión que cada docente construye su estilo de enseñanza a partir de una serie de experiencias y actitudes que se han construido a partir de su quehacer docente.

Según el trabajo, “*Los estilos de enseñanza desde el punto de vista de los egresados en el programa de tecnología en administración comercial y financiera de la Fundación Universitaria los Libertadores*”, por Beltrán, Campos, Corredor, y Duque (2008). Se define al estilo de enseñanza cómo “la forma de actuar del docente en el aula, identificando diferencias y semejanzas particulares de enseñanza frente a sus demás pares”, Además de esta definición se detallan una serie de patrones para determinar qué clase de estilo posee el docente; tales como, el aula, la organización de los contenidos, las actividades académicas, las mediaciones y la evaluación. Basados en la tipología de estilos propuestas por Grasha (1996), establecen la influencia del estilo de enseñanza en la didáctica de clase.

Finalmente como resultado de la investigación se concluyó que el estilo de enseñanza impacta notoriamente en el desempeño laboral de la población de estudio (egresados *en el programa de tecnología en administración comercial y financiera de la fundación universitaria los libertadores*), haciendo que estos muestren diversidad en factores como: metodología, recursos, manejo de grupo, y didáctica dentro su función laboral, cada sujeto de la población mostró aspectos propios para llevar a cabo su trabajo.

De la misma manera, en la investigación “*El estilo de enseñanza de los docentes en la formación disciplinar de la economía en la Fundación Universitaria los Libertadores*”, realizada por García J. Ortiz M. (2008), podemos destacar de los estilos de enseñanza que son: “el modo, la manera, la forma como un docente aborda la enseñanza de la disciplina en la cual es especialista, forma que se puede apreciar a través de sus hábitos, tradiciones, conductas, la

manera como interactúa con el estudiante, su didáctica, la utilización de recursos, la forma de evaluar, de planificar un currículo, sus representaciones sociales, su actuar dentro y fuera del aula de clase.”

Enseguida la investigación gira en torno la aplicación de los estilos de enseñanza, al cómo se enseña economía en la universidad los libertadores, basado en la descripción del currículo, y características particulares de la filosofía de enseñanza de la universidad.

En conclusión, el trabajo de investigación connota al estilo de enseñanza como una forma peculiar de afrontar contenidos y teorías, dándole un manejo propio y personal, a criterios como comportamiento, lenguaje, relación con los estudiantes, y modo de evaluar.

Considerando la investigación de Fiallo y Contreras (2003) en su trabajo “*Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*”, se tiene en cuenta al estilo de enseñanza como un anexo a las creencias pedagógicas; ya que, estas van ligadas a todas las experiencias y momentos vividos por el docente durante su proceso de formación, y el estilo de enseñanza se desarrolla durante su ejercicio como docente universitario, ese estilo se compone de sistemas de significado y constructo personal, para efectuar su quehacer docente.

Se tiene en cuentas que las creencias pedagógicas son la base de los estilos de enseñanza, ya que estas aportan construcciones de significado, además de esas creencias se necesita el aporte de la experiencia vivida ya que la relación entre alumno y docente también es pieza fundamental para que el docente lleve a cabo su creencia pedagógica.

En conclusión el estilo de enseñanza no solamente es una base teórica para dar conceptos según la investigación si tratamos las creencias pedagógicas o experiencias de clase ya que estas le brindan variantes al docente a diferentes situaciones de clase.

En síntesis y como conclusión final estas investigaciones aportaron distintas perspectivas acerca del como los estilos de enseñanza propuestos por A. Grasha (1996) determinan que: los estilos de enseñanza del maestro determinan el desarrollo de la clase y la disposición de los estudiantes. De igual manera, un estilo de enseñanza está determinado por las distintas experiencias vividas durante el ejercicio docente e influyen en la didáctica de la clase. Por otro lado, un estilo de enseñanza es una forma distintiva de los maestros para afrontar los contenidos, teorías y situaciones presentes en la clase.

Formación Docente, El Punto de Partida Para el Estudio de los Estilos de Enseñanza

La formación es el comienzo de la carrera para los nuevos docentes, esta es el eje del desarrollo profesional, ya que allí es donde se aprenden los fundamentos teóricos y prácticos para poder ejercer la enseñanza, adicionalmente es el espacio en donde el docente reflexiona sobre su quehacer y decidir sobre las diferentes didácticas y estilos de enseñanza más conveniente acorde a su contexto.

El concepto de formación docente puede estar sujeto a múltiples interpretaciones debido a que el contexto educativo ha variado a través del tiempo, y a su vez, la sociedad misma ha sufrido cambios que han redimensionado todos los procesos para la formación de los futuros docentes.

Según **Rentería (2004)**, concibe la formación docente como un proceso permanente donde el maestro va desarrollando diversas dimensiones humanas, así como, lo procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y generación de experiencias en los campos científico-técnico, pedagógico y didáctico, ético-axiológico, humanístico, etc. Por otro lado, **Londoño (2013)**, entiende este proceso como la derivación de unos principios pedagógicos que fundamentan el desarrollo de múltiples dimensiones en el futuro

maestro, también enfatiza en la estrecha relación que tiene este proceso con la actividad práctica de los maestros en formación inicial. De acuerdo con esto, **Gregorio (2007)**, confirma esta postura de Londoño diciendo, que la formación docente inicial es entendida aquí, como aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional.

Por su parte, **Devalle de Redondo (2009)**, toma el concepto de la formación docente desde sus orígenes mismos, las instituciones formadoras destacándolas como "el espacio académico por excelencia"; es decir, el lugar donde las bases fundamentales de la educación se empieza a formar para ser aplicados en la escuela. En relación a la formación docente ya como ejercicio, destaca como un proceso personal de capacitación y perfeccionamiento, que da pie a un pensamiento dialectico. Además de implementar el concepto de doble función, el cual consta de enseñar a enseñar, y enseñar lo enseñado.

Por otro lado, **Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño (2007)**, abordan la formación docente como un proceso de actualización, el cual permite hacer la práctica pedagógica, y profesional de manera significativa pertinente a los diferentes contextos sociales. Dándole la concepción al docente como un profesional apto de construir pensamiento pedagógico a partir de su experiencia diaria en el ámbito educativo.

Además, como un aporte hacia la concepción de la formación docente, **Cardona (2008)** se refiere a este proceso como una fase de formación profesional, dándole un enfoque de educación, adquirir hábitos, habilidades para la posterior practica de un empleo, o un oficio; tal como, se refiere a la labor de la docencia, esta formación en la adquisición de bases tiene como

fin iniciarse en el mundo laboral de la enseñanza, para ser más específicos, a lo que complementa **Asprelli (2012)**, como un ejercicio personal, para la futura aplicación de la vida profesional, tomando en cuenta conceptos tales como son el desarrollo de habilidades, y las relaciones vinculares, las cuales están implícitas en el desarrollo de la formación, como de la enseñanza y el aprendizaje del futuro maestro, ya que hará parte de un contexto y unas normativas escolares llamadas currículo. La formación no solo implica la adquisición teórica, sino que también implica la adaptación a un conjunto de normativas para lo que se llama la cultura escolar.

En conclusión, La formación docente es un proceso que va ligado a la práctica en determinado contexto en el cual se adquieren experiencias y permite el desarrollo de diferentes habilidades que ayudaran en su quehacer profesional. Este proceso permanente permite la autoformación del maestro y la construcción de nuevas estrategias para optimizar el aprendizaje y la enseñanza, además de la adquisición de conocimientos basados en principios pedagógicos que apuntan al mejoramiento de múltiples dimensiones en el maestro en formación inicial. Dicho de esta manera, la formación inicial docente es un proceso que no descansa, es una formación permanente, continua, que tiene como objetivo perfeccionar la labor del docente y mejorar la calidad de educación.

Prácticas Pedagógicas: Un Espacio de Reflexión y Articulación Entre la Teoría y la Práctica

Para hablar un poco sobre las prácticas pedagógicas en relación con la formación docente y el análisis de todo su proceso a través del tiempo, tomamos a Litwin (2008) la cual expone tres corrientes teóricas que fueron la base para pensar en la problemática de la enseñanza, al igual que aborda procesos tales como la práctica y la teoría y las acciones espontaneas del docente en una clase.

En primer lugar, en las décadas de los 50 y 60 el maestro era totalmente planificador, es decir, el maestro llevaba a cabo una clase pensada con anticipación. El oficio docente se construía sobre el lema de entender la didáctica como el estudio que tenía por objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esta “agenda clásica” no pensaba en reconocer que, se podía enseñar y no aprender, o enseñar y aprender mal, por esto Litwin denominó esta relación como un maridaje prematuro. Al carecer entonces de experiencia, la mejor opción para la formación era la anticipación, por ello el ejercicio del docente básicamente se fundamentaba en ser un buen planificador. Al denotar esta relación como falsos correlatos entre la práctica y la teoría aparece en segundo lugar, la corriente teórica basada en la reflexión en torno a la práctica, la cual se llevaba a cabo después de la clase, es decir, pensar la clase una vez acontecida con una mirada al mejoramiento de las siguientes, varias investigaciones soportaron esta corriente teórica (Schon, 1992; Lipman, 1997; Resnick y Klopfer, 1996), además incluyeron las diferencias entre el pensar del experto o práctico y el razonamiento del novato o principiante (Bransford y Vye, 1996). De acuerdo con esto, se dice que el pensamiento del experto tiene por objeto ayudar al novato a actuar inteligentemente a través de las diferentes estrategias que estos les puedan facilitar. En tercer lugar, la última corriente teórica se centra en el estudio de las clases pero ahora ya no es ni antes, ni después de esta, es durante, es decir, en el transcurso. Además, también estudia las acciones rápidas y espontáneas o la toma de decisiones de los docentes frente a cualquier imprevisto durante la clase, esto constituye un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza.

Por otro lado, en esta corriente el imitar, copiar y reproducir pueden hacerse un lugar, por ello se habla de contar con un programa de enseñanza que se enfoque a estudiar las clases de los maestros reconocidos como excepcionales que favorecen la comprensión de los estudiantes y

utilizar sus recursos para mejorar la creación de una propuesta autónoma. Litwin analiza otra perspectiva del conocimiento que tiene que ver con la pasión, entonces bien, la tarea del docente y su preocupación es como despertar y provocar esa pasión y la relación que esta tiene con la reflexión. Lo que la autora quiere expresar es que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado para llevar a cabo una educación comprometida y de significado a través del deseo y la imaginación.

Por otro lado, Litwin (2008) plantea la problemática existente entre teoría y práctica. Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos, y no en conocimientos teóricos, sin desmeritar su valor en la formación. Por ello, es evidente la escasa relación entre las prácticas y los saberes pedagógicos y didácticos, y con más fuerza aún, en las prácticas de los novatos o estudiantes en formación docente. Entonces, el reto radica en recuperar el valor de una buena formación docente la cual implica la formación teórica y práctica, teniendo en cuenta que la formación teórica implica un saber social, cultural, político, pedagógico, histórico, psicológico y didáctico actualizado.

También se habla de un pensamiento intuitivo en una clase improvisada, siendo así la intuición construida a lo largo de la experiencia docente y que puede permitir el uso de actividades adecuadas en la clase, además que puede estimular también un proceso comprensivo por parte de los estudiantes. Asimismo, la evaluación permite reconocer las dificultades y los errores para ser corregidos en el ejercicio docente. Por último, Litwin afirma que el gran desafío del docente es hacer atractiva la enseñanza de los contenidos centrales y tratar de manera adecuada cada uno de los temas para hacerlos interesantes y llamativos para una mejor comprensión por parte de los alumnos.

Litwin (2008) concluye que la enseñanza en sus diferentes niveles no puede basarse solo en las disciplinas y sus obstáculos sino también tener en cuenta los deseos, las emociones y las subjetividades de los alumnos, de igual manera mantener el valor del interés, la reflexión y el análisis. En cuanto a la construcción de las prácticas, el docente novato o practicante debe revisar sus errores y no abandonar el camino de la crítica reflexiva, para seguir alimentando la teoría con las mejores propuestas de enseñanza. (Litwin, 2008, p. 42)

En segundo Lugar, en *El oficio en acción construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas*, el autor hace énfasis en el ejercicio de la docencia como tal, destacando las innovaciones en la pedagogía, tomando como punto de partida las clases magistrales, para lo cual éstas más que ser un proceso de repetición, deben ser un proceso motivante para los estudiantes.

Para abordar el concepto de innovación pedagógica, hay que comenzar por el puente entre el conocimiento y el proceso de aprendizaje, el docente que deberá hacer un ejercicio de reflexión acerca del modo en que aborda sus clases, y por ende si es la misma clase conductista de hace 50 años deberá trazar estrategias para implementar la innovación a su quehacer docente. En cuanto a estas estrategias, son un conjunto de procedimientos; tanto de planeación, como de puesta en práctica sobre la promoción del mejoramiento institucional, y cuyos objetivos deben alcanzarse mediante objetivos innovadores y diferentes a los del currículo ya establecido, para lograrlos. Para poder llevar a cabo estos objetivos mediante la práctica pedagógica se deben recopilar las mejores experiencias pedagógica, distinguir contextos (contextualizar, descontextualizar, y recontextualizar la situación contextual de la enseñanza, de modo que el ejercicio de la enseñanza se torne en un proceso crítico, en el cual los participantes en la educación resuelvan problemas contextuales, por medio de un currículo innovador. Para resolver dichos problemas hay que comenzar por un cambio total de la clase, dejando el modelo conductista pasado de moda, y

comenzar un ejercicio educativo donde se valore realmente la capacidad de aprendizaje de nuestros estudiantes bajo el método constructivista, de modo que se puedan basar teorías de la pedagogía bajo el trabajo diario en clase.

A pesar de las tres falencias presentadas en el capítulo sobre la puesta en escena de la innovación, factores como el tiempo, el espacio, validez de los contenidos y recursos, la implementación de un currículo integrado es una solución accesible ya que esta junta diversos factores y temáticas con el fin de unificar esfuerzos para lograr objetivos, lograr que toda la capacidad cognitiva y las habilidades de los estudiantes en diversas áreas del conocimiento sean significativos para su rol en la vida diaria, por eso la propuesta de enseñanza durante la práctica pedagógica, no se debe limitar solamente a impartir una clase temática, el docente en práctica debe ejercer un trabajo reflexivo, y crítico, el cual resuelva problemas de la vida cotidiana con herramientas que el docente ha brindado.

Durante la práctica docente, otro aspecto de vital importancia es la significatividad, ya que durante el ejercicio docente los alumnos pueden encontrarse con que los temas brindados por el docente, no representan alguna significancia, o importancia para ellos, lo cual hace la intervención poco relevante, ya que esta se torna como sosa y aburrida, un trabajo para el docente es conocer las necesidades y los intereses de los alumnos, y partiendo de estas premisas se deben integrar los contenidos para que haya alguna motivación, que todo el saber que brinda el maestro está directamente relacionado con el alumno su vida diaria y problemáticas, entonces que todo el trabajo que el docente le propone al estudiante durante su práctica, esté ligado a diversas áreas que el alumno domine, no solo las cognitivas, sino también las actitudinales, crear actividades que aborden al máximo las habilidades de los alumnos para que haya un cierto compromiso con el trabajo de clase, incluyendo intereses y temas que van más allá de aplicar teoría y repeticiones.

Otro aspecto importante para salir de la monotonía de la clase, es dejar que una de las cualidades innatas del ser humano tome lugar, la curiosidad que se refleja mediante el uso de las preguntas por parte de los estudiantes, con lo cual abordamos las preguntas metacognitivas, que enseñan al estudiante como formular nuevo conocimiento a partir del que ya tienen, y así tratar que los estudiantes piensen bien sin juicios ni conceptos subjetivos, que impliquen un proceso complejo de reflexión que los lleve a la resolución de las preguntas.

Finalmente se destaca otro aspecto que es el de incluir la cultura dentro de las experiencias de clase, vertientes del arte, una pieza musical, una pintura, pueden enriquecer las áreas del conocimiento si suscitamos los sentimientos de los alumnos como personas y no como objetos que deben estar ligados a un proceso de aprendizaje, los programas de educación artística también deben ser importantes dentro del planteamiento curricular, y la inclusión de la música dentro del trabajo de clase puede presentar excelentes resultados en el aprendizaje y producción de los estudiantes

Basados en Litwin (2008; Cap. 9) “*La Investigación en torno a las prácticas de la enseñanza*”, podemos destacar el como la investigación se ha tornado una parte importante del ámbito educativo, para efectuar nuevas estrategias de enseñanza y lograr un avance tanto en la didáctica, como en la organización de contenidos, dando solución a muchos de los problemas educativos, herramientas tales como; la observación, la entrevistas ya sean del tipo estructuradas o semi-estructuradas, permiten, análisis de datos para la construcción de herramientas teóricas y efectuar un proceso de mejoramiento educativo.

A manera de conclusión, el ejercicio de la práctica docente debe incentivar a los alumnos a la investigación como parte esencial de la innovación, de modo que haga una construcción teórica entre las 2 partes, ya que como lo plantea *Yourcenar (2002)* la educación es un ejercicio

diario de cuestionamientos diarios, y los docentes deben construir y fomentar los espacios de reflexión, y prestarse a recibir interpretaciones de los alumnos que por más básicas que sean son un aporte al trabajo de construcción de soluciones a los problemas. Por eso es fundamental para que haya un ejercicio de investigación apropiado, haya una participación de todos los agentes participantes de la educación.

Estilos de Enseñanza: Identidad de un Maestro

¿Qué es un estilo?

Según la definición, de la Lengua Española, “Diccionario Real Academia Española, 22 edición: 2001; estilo es el modo, manera, forma de comportamiento. También lo define como uso, práctica, costumbre, moda. Por su lado, **Kroeber (1969)** señala que el estilo presenta tres rasgos básicos: es característico, es distintivo y se refiere a maneras. Los estilos son adquiridos inconscientemente por los individuos, adoptando así una forma característica de comportamiento que difícilmente podrá cambiar para responder a situaciones que surgen, además referenciado a **Guerrero (1998)** se encuentra una semejanza de conceptos entre actitud ,comportamiento, al determinar los estilos de enseñanza cómo un conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje; en contraste, **Johnston (1995)** encamina los estilos de enseñanza a una actividad más práctica, procedimental y de manejo de relaciones bilaterales alumno- docente, mas no enfocada en la actitud, al estipular que Los Estilos de enseñanza son todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel del educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos.

Diferentes perspectivas sobre los estilos de enseñanza

Los diferentes estilos de enseñanza que con el transcurso del quehacer docente se van conformando y solidificando, evidencian el proceso en el cual los docentes adoptan una forma de enseñar, el uso de estrategias particulares para llevar a cabo su clase e interactuar con sus estudiantes. El gran reto de los maestros en formación es desarrollar diferentes habilidades a través de la experiencia, para de éste modo suplir las necesidades educativas por medio de un estilo de enseñanza que le facilite alcanzar logros.

Para desarrollar con más profundidad el concepto de estilos de enseñanza, Cols (2011) lo define como aquellos modos de obrar del docente, como a los sentidos que atribuye a su acción, en términos de concepciones, motivos y propósitos. El estudio de las modalidades personales de acción debe apuntar a la descripción de los comportamientos del sujeto, de acuerdo a esto, Grasha (1996) apoya la noción de Cols cuando dice que los estilos de enseñanza hacen referencia al conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores universitarios expresan en el aula de clases, haciendo énfasis en el comportamiento del docente al momento de enseñar. Por otro lado, Sicilia y Delgado (2002) hablan del modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor, de la materia, en la forma de corregir (interacción didáctica de tipo técnico) así como la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones de socio-afectiva y organización-control de la clase); esta concepción que plantean Sicilia y Delgado es apoyada por Laudadio (2012), el cual afirma que los estilos de enseñanza hacen referencia a los modos particulares, característicos y unitarios de educar, comportamientos verbales y no verbales estables de quienes tienen a cargo el acto de enseñar y que les permite interactuar con los estudiantes.

De la misma manera, Laudadio y Grasha concuerdan en que estos estilos son productos de creencias, principios, ideas y conceptos subyacentes en sus prácticas y pueden ser más o menos conscientes.

Ahora veamos a Lozano (2004) el cual plantea que los estilos no son cualidades absolutas que presentan los profesores y que los catalogan de manera categórica, sino son patrones comunes detectados por un gran número de Individuos que se dedican a la docencia; también señala que las diferencias y las magnitudes de los estilos docentes no son determinantes ni únicos, algo similar a lo que establecen Sicilia y Delgado cuando dicen que el estilo de enseñanza no es modelo fijo, es decir, el estilo de enseñanza es un proceso investigativo por el que el futuro profesor se va formando como profesor y buscando la manera más apropiada de llegar a los alumnos, de comunicarse con ellos en un determinado contexto, de desarrollarse como profesional de la enseñanza.

Contreras (1998) plantea la idea de estilo de enseñanza como aquel modo de hacer docente que está implícito en muchas experiencias de los maestros. Igualmente, Contreras comparte la noción de interacción junto con Sicilia, delgado y Laudadio cuando afirma que el estilo se propone mostrar cómo se pueden usar deliberadamente para desarrollar la interacción maestro-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso.

Según Grasha (1996) un estilo de enseñanza no se trata solamente de seleccionar métodos particulares, de un paquete de recursos de enseñanza. Nuestros métodos de enseñanza como en la escolaridad deben fundamentarse sobre una base conceptual, la cual forma nuestra filosofía de enseñanza. Esta filosofía de enseñanza actúa como un mapa, y ayuda a guiar nuestros pensamientos, comportamientos, selección de técnicas de instrucción particulares, nuestra

perspectiva general de quien somos y a donde queremos llegar como profesores, sin una filosofía nuestros estilos de enseñanza no son intelectualmente válidos. (Grasha, 1996, p. 91)

En conclusión, podemos afirmar que los estilos de enseñanza son aquellos modos de actuar, de comportamiento que los docentes expresan en el aula de clase a la hora de enseñar de acuerdo a sus creencias, principios, ideas y concepciones. Estos modos y comportamientos se evidencian en como los docentes interactúan con los estudiantes, la forma particular de corregir y organizar la clase que cada uno va adquiriendo a través de la experiencia para dar respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes.

Estilos de Enseñanza según Grasha

Grasha (1996) concibe el estilo de enseñanza como aquellas cualidades personales y comportamientos que caracterizan la forma en la cual un profesor lleva a cabo sus clases. Siendo esto lo que define a un profesor, es importante tener en cuenta que estas cualidades y comportamientos son compartidos con otros profesores. Por tanto, para entender mejor nuestro estilo de enseñanza, es necesario identificar algunos elementos sobre los estilos utilizando algunos enfoques tales como: los modos generales de comportamiento en aula de clase, características asociadas con un profesor respetado y popular, los métodos de enseñanza empleados, comportamientos comunes con otros profesores, los roles que los docentes asumen, rasgos de personalidad, las formas arquetípicas de enseñanza, metáforas para la enseñanza (Grasha (1996), p. 1-2)

Después de analizar experiencias, crear discusiones con colegas, entrevistar a diferentes personas, atender a clases y revisar la literatura sobre enseñanza, Grasha (1996) define estilo de enseñanza como un patrón de necesidades, creencias y comportamientos que los docentes

demuestran en sus clases, partiendo de las diferentes y abundantes fuentes de materiales sobre el por qué los docentes enseñan en formas particulares. A partir de esto, Grasha (1996) lleva a cabo un análisis temático de la información obtenida y propone cinco estilos de enseñanza: Experto, Autoridad Formal, Modelo Personal, Facilitador y Delegador. (Grasha, 1996, p. 153).

Además, Grasha (1996) tiene en cuenta otros aspectos, en donde se encuentran las cualidades que la gente posee, las cuales son de gran importancia dentro del salón de clase, en este caso el autor trae a colación la metáfora de un artista creando una pintura. Colores sobre un lienzo que al ser mezclados y ordenados dan como resultado la creación de carácter y un ambiente de clase particular, lo cual en resumen refleja “Quien soy yo como persona”.

Por otro lado, Grasha (1996) afirma que el estilo de enseñanza puede ser influenciado por factores externos tales como:

- Tamaño de la clase.
- La temática de la clase.
- El grado o nivel de los estudiantes.
- Que tanto les gustaba la clase a los estudiantes.
- El tiempo de clase.
- La necesidad de preparar a los estudiantes para exámenes estandarizados.
- Formas alternativas de enseñanza.
- Voluntad para arriesgarse.
- La necesidad de no alejarse de las normas de enseñanza establecidas por el colegio.
- El género de los estudiantes.

Método de Enseñanza y Estilo de Enseñanza

Grasha (1996) asocia al método de enseñanza con el estilo de enseñanza al plantear que los docentes tienden a asociarse con un método en particular; por lo tanto, nosotros encontramos colegas a quienes describimos como carismáticos, dinámicos, discursivos, líderes de discusión, silenciosos pero efectivos, profesores socráticos quienes son conocidos por su efectividad en los estudios de caso, juegos de rol, simulaciones, instrucción asistida entre compañeros, también el uso de recursos audiovisuales y computadores entre muchos más. En estos casos el método particular se convierte en un sinónimo del estilo de enseñanza del profesor.

Esta orientación moldea al docente y a su estilo de enseñanza, y como un actor o una actriz de reparto resulta a veces difícil salir de este molde. Una razón es que los colegas, estudiantes y administrativos son capaces de comentar sobre sus virtudes y habilidades percibidas en los métodos particulares que utilizan.

Rasgos de Personalidad y Estilos de Enseñanza

Grasha (1996) expone una breve explicación sobre como las disposiciones personales son utilizadas para describir el estilo de enseñanza. En primer lugar, factores como el interés, actitudes y fuentes de energía son resumidos en dos puntos tales como la extroversión y la introversión. Por su lado, la extroversión hace referencia a las actitudes e intereses orientados hacia acciones del mundo exterior, acciones, gente, objetos y eventos. La introversión hace referencia a la subjetividad interna hacia la vida; por tanto, las actitudes e interés son dirigidos hacia conceptos, ideas, teorías y modelos de la realidad. En segundo lugar, también se tienen en cuenta las preferencias para reunir la información, como por ejemplo la detección y la intuición,

en donde la detección se refiere a la obtención de información a partir de estímulos sensoriales asociada con hechos inmediatos, reales y prácticos de la vida diaria.

En tercer lugar, la forma en la que se hacen juicios y se toman decisiones. Este rasgo de personalidad al igual que los anteriores se divide en dos aspectos, pensar y sentir. Pensar es volverse objetivo, impersonal, lógico, la búsqueda de las causas de los eventos y los pros y los contra de varios enfoques. Por su parte, sentir se caracteriza por valorar las decisiones subjetiva y personalmente y como los puntos de vista y decisiones afectan a los demás. Por último, las orientaciones de los estilos de vida forman parte de dichos rasgos de personalidad y se caracteriza por juicio y percepción. Juicio es vivir de una manera decisiva, planeada y ordenada con fuertes necesidades de controlar y regular eventos. La percepción por su lado hace referencia a vivir de una manera espontánea y flexible, con el objetivo de entender la vida y adaptarse a los cambios de una manera más eficiente.

Metáforas como Representación del Estilo de enseñanza

Grasha (1996) antes de plantear las metáforas elaboro una agrupación de arquetipos, los cuales describen los modos de enseñar en cinco tipos y cada uno presenta dos características.

1. Modo de presentación

Diseminador/ transmisor: transmite la información a los estudiantes, esta forma puede ser descrita como enseñar narrando. La forma más reducida de enseñanza en la cual los estudiantes y profesores se convierten en máquinas apartados unos de otros.

Orador/ dramático: emplea técnicas dramáticas con el fin de conectarse con sus estudiantes de una forma más impactante.

2. Modo inicial

Inductor/ persuasor: al tanto de los intereses de sus estudiantes, sugiere las posibilidades de nuevas actitudes y enfoques que son diferentes a aquellos a los cuales los estudiantes se adhieren actualmente. Introduce un elemento de reciprocidad y una comunicación bilateral entre el profesor y el estudiante.

Investigador/ catalizador: confronta y pregunta directamente al estudiante, lo reta a identificar y a cuestionar sus propias creencias.

3. Modo dialógico

Dialoguista: el profesor no domina la interacción. El estudiante y el docente juegan partes iguales en el encuentro. Los procedimientos de clase a menudo exploran determinados temas entre el estudiante y/o el profesor.

4. Modo electivo

Facilitador/ guía: ayuda al estudiante a descubrir su potencial y entender el conocimiento que posee.

Testigo/ presencia permanente: el rol activo del profesor se disminuye. Actúa como un testigo del intento de sus estudiantes para obtener su conocimiento hacia el umbral de articulación. El profesor es visto como un modelo de posibilidades para su propio aprendizaje.

5. Modo apofático

Aprendiz: reconoce su propia falta de conocimiento y está dispuesto a aprender al lado de sus estudiantes. El profesor abandona la intención de enseñar y ve su rol como el de aprendiz. Una ruptura de distancia ocurre entre el profesor y el aprendiz.

Ausencia del profesor: el profesor ha apagado la flama de su influencia y aquella flama reside dentro del estudiante. El profesor otorga la auto enseñanza como un acto de amor pedagógico.

La esencia de una metáfora es la expresión de una cosa en términos de otra. En esta relación, una variedad de analogías símiles, modelos visuales y otras formas figurativas han sido usadas para describir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Grasha (1996) establece que el estilo de enseñanza puede resumirse en 3 metáforas:

- Contenedores

El conocimiento es visto como una sustancia y el instructor como un contenedor lleno de contenido y hechos. El estudiante es percibido como un recipiente necesitando ser llenado. El profesor visto como una maquina dispensadora de bocadillos.

- Guía de viaje

El conocimiento es percibido como un punto en el horizonte. El profesor guía a sus estudiantes en el viaje y los estudiantes necesitan seguir una ruta. Deben superar retos y obstáculos y si se traza una buena ruta de estudios, ellos llegarán al final de su viaje. La metáfora de un gentil guía llevando a los viajeros a través del desierto.

- Maestro-discípulo

El conocimiento es una habilidad o un hábito a aprender. El maestro entrena a los estudiantes y los estos idealmente hacen lo que se les dice sin cuestionar al maestro. La lista de maestros incluye a Sócrates, joda y la madre Teresa porque los alumnos se ven a sí mismos como aprendices de grandes maestros.

Cinco Estilos de Enseñanza según Grasha:

Experto

Es aquel que tiene el conocimiento y la experticia que los estudiantes necesitan. Se esfuerza por mantener su status de experto entre sus estudiantes porque domina los detalles de la materia que imparte. Además, reta a sus estudiantes a través de la competencia entre ellos y se enfoca en asegurar que sus estudiantes estén bien preparados.

Autoridad formal

Posee status entre los estudiantes por su conocimiento y por su puesto dentro del profesorado. Se preocupa por dar retroalimentación tanto negativa como positiva a los alumnos, basada en las metas de aprendizaje, expectativas y reglas de conducta. Cuida mucho la normatividad correcta y aceptable dentro de la escuela y ofrece conocimiento estructurado a sus alumnos.

Modelo personal

Es aquel que cree ser "el ejemplo para los estudiantes" y a través de su propio desempeño les muestra a sus alumnos las formas adecuadas para pensar y comportarse. Supervisa, guía y dirige el cómo hacer las cosas, además motiva a sus alumnos a emular su propio comportamiento.

Facilitador

Enfatiza en las interacciones naturales entre el profesor y el alumno. Es aquel que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje a través de preguntas, alternativas y toma de decisiones animándolos a desarrollar su propio criterio. Su meta general es que sus alumnos desarrollen la capacidad de trabajo autónomo, iniciativa y responsabilidad. Trabaja con sus estudiantes por medio de proyectos o problemas como consultor y además trata de dar a sus estudiantes el mayor apoyo y motivación posible.

Delegador

Es aquel que le da la libertad al alumno a ser lo más autónomo posible. Motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos. El profesor está disponible a petición de los estudiantes como un medio de consulta.

(Grasha, 1996, p.154)

METODOLOGIA

Con esta investigación quisimos analizar los estilos de enseñanza establecidos por Grasha (1996) durante el ejercicio de la práctica pedagógica en el área de inglés, español y francés, en los estudiantes de octavo y noveno semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Educación de la Universidad de la Salle. Para la selección de la población, estos fueron los criterios; en primer lugar, estar en segundo o tercer ciclo de practica pedagógica (estudiantes de octavo y noveno semestre), ya que en este periodo existe un mayor dominio de la clase, además de haber pasado por un proceso de adaptación que le permitió en su primer semestre de prácticas fortalecer sus habilidades como docente; en segundo lugar, ejercer o llevar a cabo su práctica en una institución distrital asignada por la universidad; en tercer lugar, estar a cargo del área correspondiente (inglés, francés y español) en el nivel educativo de básica primaria.

Durante esta investigación, llevamos a cabo un estudio mixto. El **modelo mixto** representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se combinan durante todo el proceso investigativo agregando complejidad al diseño de estudio y contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (Hernández R., Metodología de la investigación, 2003, p. 21)

Como se ha insistido con anterioridad, ambos resultan fructíferos. La **investigación cuantitativa** nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de éstos. Por su parte, la **investigación cualitativa** da profundidad a los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. (Hernández R., Metodología de la investigación, 2003, p. 18)

Para la recolección de datos y el análisis de los mismos, usamos herramientas de investigación, tales como: entrevistas estructuradas, observación de campo referidas a un estudio cualitativo que junto al test *Teaching styles inventory: Version 3.0 1991*. (Grasha, A.: *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*, Alliance, University of Cincinnati, EUA. 1996) relacionado a un estudio cuantitativo ya que el resultado obtenido de esta herramienta es de carácter numérico y manejando cifras exactas, por lo tanto se consolida la naturaleza de esta investigación de carácter mixto.

La entrevista es una herramienta de excavar favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales. Cuando se piensa en una entrevista estructurada se relaciona con aquellas típicamente administradas a un grupo grande de sujetos (Benney y Hughes, 1956). Por su parte, en las entrevistas más estructuradas a todas las personas se les formula la pregunta en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; el investigador tiene las preguntas y el sujeto de la investigación tiene las respuestas. (Taylor S.J. Bogdan R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 1987, p. 101)

La **observación de campo** es una sistematización metodológica aplicada a la investigación cualitativa, en la cual se recurren la percepción visual, auditiva, táctil y olfativa (Adler y Adler, 1998, Citado en Flick, 2004, p. 149).

Descripción Prueba Piloto:

Con el fin de refinar nuestros instrumentos para la recolección de datos, llevamos a cabo una prueba piloto de cada uno de ellos; en primer lugar, partimos con la observación de campo no

participativa a una practicante del área de inglés de la universidad de la Salle en el colegio Mercedes Nariño, dicha observación se elaboró una guía en la cual se efectuó un ejercicio narrativo de los momentos relevantes: desde el inicio de la clase, la interacciones del practicante con sus estudiantes, hasta los procesos de evaluación. Después de la retroalimentación efectuada por la profesora Rosmery Cifuentes sobre la guía de observación empleada en la prueba piloto, se llevó a cabo una modificación de dicha guía. Durante este ejercicio de pilotaje se evidenciaron algunas de las características de los estilos de enseñanza propuestos en la tipología de A. Grasha tales como control de disciplina, manejo de instrucciones, ejemplificación de actividades de clase, etc. debido a los resultados obtenidos en esta prueba piloto la consideramos apropiada para nuestra investigación.

En segundo lugar, se diseñó una entrevista piloto semi-estructurada cuya finalidad fue recoger la impresión de los docentes tutores de prácticas pedagógicas de la universidad de la Salle en relación al desempeño de sus alumnos practicantes y cuál era su percepción acerca de los estilos de enseñanza. En un principio esta herramienta se diseñó bajo los parámetros de la entrevista semi-estructurada, pero al evidenciarse la poca interacción entre entrevistado y entrevistador se decidió cambiarla a una entrevista estructurada o estandarizada; la cual estaba constituida por cinco preguntas las cuales abordaban ámbitos como la importancia de la practica pedagógica, el rol de estudiante practicante, la evaluación y las estrategias en el aula de clase. Ésta herramienta fue aplicada a uno de los profesores encargados de la práctica pedagógica en el área de español de la universidad de la Salle.

Por último, teniendo en cuenta el test *Teaching styles inventory versión: 3.0* originalmente en Grasha A. (1996, p. 161-164), como parte de la prueba piloto nosotros mismos respondimos el test con el fin de entender su dinámica y contenido a profundidad, después de

responder a los 40 ítems relacionados con el estilo de enseñanza, calculamos el resultado dentro de una escala numérica de 1 a 5 en donde 1 indica estar totalmente en desacuerdo, 2 moderadamente en desacuerdo, 3 indeciso, 4 moderadamente de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo, esta prueba piloto nos permitió comprender la precisión y propiedades de los resultados obtenidos; ya que al ser relacionados con la tipología de estilos de enseñanza de Grasha predominó el estilo facilitador y autoridad formal, debido a que estos representaron el mayor promedio dentro de la sumatoria y coinciden con aspectos de nuestro desempeño en el aula.

Descripción Trabajo de campo

Dada la naturaleza de esta investigación, la cual es de ámbito cualitativo empleamos las siguientes técnicas: la observación de campo, la entrevista estructurada y el test *Teaching styles inventory versión: 3.0* tomado de Grasha (1996).

En primer lugar, se llevó a cabo una **entrevista estructurada** a tres profesores coordinadores de práctica docente de la Universidad de la Salle de la facultad de ciencias de la educación, y a una docente del liceo femenino Mercedes Nariño quien era la encargada de coordinar las prácticas en esta institución. En estas entrevistas se indagó acerca de aspectos tales como: la relación entre la prácticas pedagógica y la formación inicial docente, estrategias pedagógicas y/o didácticas de los practicantes durante su intervención en el aula de clase, aportes que los tutores harían para mejorar el estilo de enseñanza de sus practicantes, su opinión personal acerca del rol más apropiado del practicante dentro del aula y por último el proceso evaluativo que tanto los docentes como practicantes llevaban a cabo.

En segundo lugar, se realizó una **observación de campo** a siete estudiantes practicantes de los cuales se dividieron 3 en el área de inglés del liceo femenino Mercedes Nariño, 2

practicantes en el área de francés del colegio La Candelaria y finalmente 2 practicantes en el área de español del colegio la Amistad. En este ejercicio de observación se narró la intervención pedagógica de los practicantes teniendo en cuenta las características, estrategias y comportamientos del mismo dentro del salón de clase, adicionalmente los observadores expresaron su opinión personal acerca de sucesos relevantes al tema de investigación.

Finalmente, se aplicó el **test** *Teaching styles inventory versión: 3.0* originalmente en Grasha (1996, p. 161-164), a los siete practicantes elegidos para efectuar la observación de campo, en este test que consta de 40 ítems, en una escala de 1 a 7 en donde 1 indica totalmente en desacuerdo y 7 indica estar totalmente de acuerdo, los estudiantes debieron responder honesta y objetivamente evitando contestar como ellos creerían o tendrían que pensar o comportarse.

Metodología de análisis

Con el fin de analizar los datos recogidos, recurrimos al software Atlas.Ti el cual es una herramienta que permite el análisis cualitativo mediante la agrupación de códigos cuya abstracción se obtiene de los documentos en los cuales se registró el trabajo de campo. De acuerdo a las propiedades de este programa obtuvimos los códigos de las observaciones y entrevistas los cuales fueron agrupados en categorías referenciados con un estilo de enseñanza establecido Grasha (1996) de acuerdo con las cualidades, métodos y comportamientos, también teniendo en cuenta las referencias teóricas anteriormente mencionadas en el marco teórico sobre la formación inicial docente y su incidencia en la práctica pedagógica.

Para el análisis del test *Teaching styles inventory versión: 3.0* utilizamos la guía de puntaje (soring key) referenciada en Grasha (1996, p.164) la cual organiza los 40 ítems en cinco columnas, siendo la primer columna la correspondiente al estilo de enseñanza experto, la

segunda estilo autoridad formal, la tercera estilo modelo personal, la cuarta estilo facilitador y la quinta al estilo delegador. El análisis de esta guía de puntaje se efectuó; en primer lugar, mediante una sumatoria de las respuestas de los ítems en cada columna; en segundo lugar, se hace una división entre ocho del resultado obtenido en cada una de ellas; y finalmente, el resultado obtenido de esta división se contrasta con el rango numérico de cada uno de los estilos de enseñanza, el cual determina en tres escalas (medio, moderado y alto) los estilos predominantes de los participantes del test. (*Ver anexo I*)

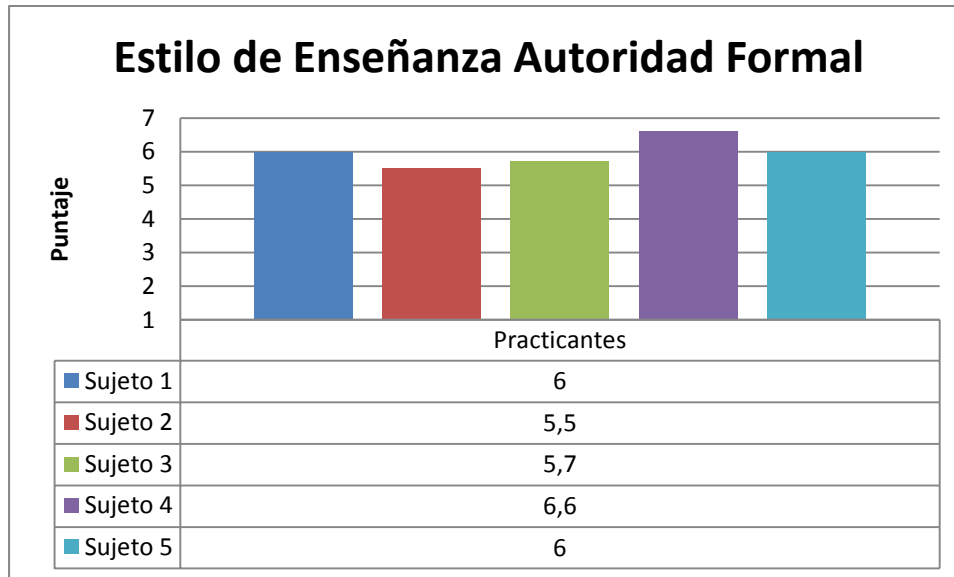
ANÁLISIS DE DATOS Y HALLAZGOS

En esta fase del análisis de datos aplicamos el test “*Teaching styles inventory versión: 3.0*” a los mismos estudiantes elegidos para realizar las observaciones, quienes lo respondieron a partir de su experiencia obtenida en el aula de clase. Los resultados de este test se triangularon con las observaciones y entrevistas, de modo que cada estilo de enseñanza se vinculó con la opinión de los tutores de práctica y el comportamiento que se registró de los practicantes en el aula de clase, por lo tanto, llevamos a cabo una sistematización de las entrevistas y observaciones de campo apoyada en el software *Atlas.ti*; en donde procedimos a abstraer conceptos e ideas relevantes por cada párrafo de las transcripciones de los instrumentos anteriormente mencionadas (ver anexo 2 y 3), las cuales fueron aplicadas en los estudiantes y docentes en la práctica pedagógica y relacionadas con nuestra temática de investigación sobre los estilos de enseñanza según Grasha (1996) que predominan en la práctica pedagógica. Después de realizar la abstracción de dichos conceptos e ideas, los vinculamos a los estilos de enseñanza establecidos por Grasha (1996) y su incidencia en la formación inicial docente.

En tal sentido una vez efectuada la sumatoria y división de los resultados según los parámetros establecidos en el test y teniendo la guía de puntaje (socoring key) referenciada en Grasha (1996, p.164) los resultados de cada uno de estos estilos se ubicaron dentro de los rangos bajo, moderado y alto (Ver anexo 12).

Esto nos permitió establecer que los estilos de enseñanza predominantes de los estudiantes de práctica pedagógica de la Universidad de la Salle de octavo y noveno semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés seleccionados como muestra fueron: *Autoridad formal y Facilitador*.

En primer lugar, los resultados obtenidos sobre el estilo de enseñanza Autoridad Formal de acuerdo a la guía de puntaje (Grasha A. 1996, p.164) se clasificaron dentro del rango alto “High Scores” con un puntaje entre [5.5-7.0] como se evidencia en la gráfica 1:



Gráfica 1: Estilo de enseñanza Autoridad Formal

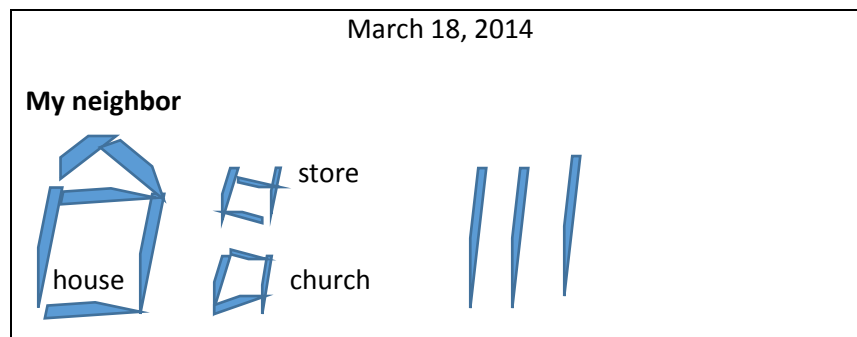
5.] Range of low, moderate, and high scores for each style based on the test norms.

	<i>Low Scores</i>	<i>Moderate</i>	<i>High Scores</i>
Expert	[1.0-3.2]	[3.3-4.8]	[4.9-7.0]
Formal Authority	[1.0-4.0]	[4.1-5.4]	[5.5-7.0]
Personal Model	[1.0-4.3]	[4.4-5.7]	[5.8-7.0]
Facilitator	[1.0-3.7]	[3.8-5.3]	[5.4-7.0]
Delegator	[1.0-2.6]	[2.7-4.2]	[4.3-7.0]

Como se puede apreciar en la gráfica 1, en su totalidad todos los sujetos a quienes se les aplicó el test tienen este estilo de enseñanza dentro de un rango de 5,5 a 6,6 lo cual indica que su mediación en el aula se caracterizaba por el establecimiento de altos estándares académicos y

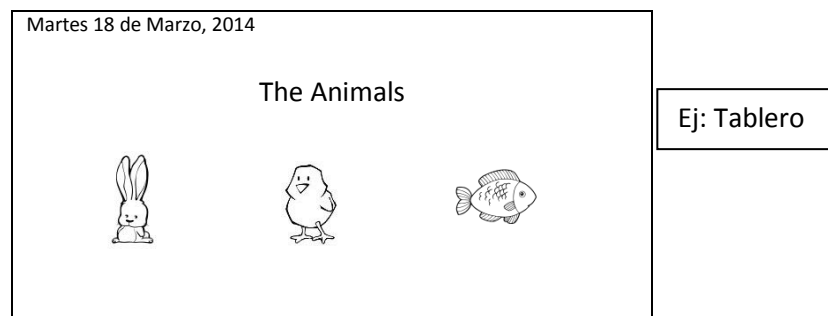
disciplinares, una constante retroalimentación, dar instrucciones precisas para completar el trabajo de clase.

En relación con las observaciones y entrevistas se encontró que dentro de sus principales características este estilo muestra aspectos tales como el *manejo de instrucciones*, ya que el uso de instrucciones de clase se convierte en una estrategia común dentro de los practicantes para el buen desarrollo de las actividades, un apropiado uso de instrucciones permite el control de diversos aspectos tales como: el tiempo, disciplina, contenidos y dinámica de la clase; como puede apreciarse en la observación #1 del *prácticante1* en donde se le denominará PP (Profesor practicante): “Entonces, les dice que si se les agota la plastilina que usen colores. La PP revisa la tarea puesto por puesto y de repente les da una nueva instrucción, que terminen de ponerle el nombre a cada una de las cosas que dibujaron de su barrio y después de esto que se dibujaran ellas, es decir, las alumnas dentro del barrio que representaron con plastilina y colores. A continuación otra instrucción es dada, la PP les dice: “si no les alcanza el espacio para dibujarse, lo pueden hacer afuera de la ficha bibliográfica, por ejemplo en el cuaderno, ¡ah! Y también escriban el nombre de su barrio.” (Observación #1 efectuada al practicante 1, p. 2).

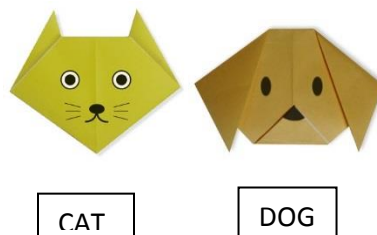


Remitirse a Observación #1 efectuada al practicante 1, p. 1

De igual manera se refleja en la observación realizada al *practicante 5* en donde es claro el uso de instrucciones para dar continuidad a la clase: “Cuando las estudiantes están atentas a la PP, ella se dispone a indicarles la actividad que ha preparado para el día. Entonces, les explica que la actividad va a ser sobre animales y para llevar a cabo este tema saca unos recortes con algunos animales y los pega en el tablero para que todas sus alumnas los vean. (Observación #1 efectuada al practicante 5, p. 1)



“Después, cuando ya todas las estudiantes tienen la cara de los animales bien hechas (origami) la PP les da una nueva indicación: “Ahora vamos a pintarle los ojitos, la naricita y bigotes al gato, y los ojos y la nariz al perrito””



(Observación #1 efectuada al practicante 5, p. 2).

Adicionalmente, considerando el punto de vista de los tutores de práctica pedagógica entrevistados podemos señalar que el manejo de instrucciones es una cualidad relevante a la hora de la intervención en el aula, tal como lo afirma el *docente de práctica A*: “Hay un segundo momento en donde el estudiante empieza a utilizar estrategias centradas o basadas en el conductismo, que quiero decir con eso, ellos empiezan a recurrir a... estrategias a las cuales no querían recurrir que son, las basadas en el conductismo, sobretodo el refuerzo positivo y el refuerzo negativo.” (Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica A, p. 1). De acuerdo con lo anterior, Grasha (1996) señala que este estilo se enfoca en modo correcto, aceptable y estandarizado de hacer las cosas. En los practicantes en formación inicial es evidente la necesidad de encontrar una estrategia que les ayude a tomar control de la clase y llevar a cabo la misma dentro de un ambiente de aprendizaje, en el cual sus estudiantes entiendan, se concentren y mantengan el orden en el aula de clase. Por ello el practicante recurre al control de disciplina mostrándose así mismo como una autoridad, tal como se muestra en el *practicante 5* de las observaciones: “Las estudiantes comienzan a hacer un poco de desorden y la PP para acaparar su atención les pregunta: “¿Quién está viendo a la teacher?” y las alumnas comienzan a mirarla y a levantar la mano afirmando que si la están viendo, de esta manera logra tener su atención y orden.” (Observación #1 efectuada al practicante 5, p. 2).

En igual forma, otra característica notable relacionada a este estilo de enseñanza es: ***supervisión del trabajo en clase*** debido a que los estudiantes requieren un acompañamiento constante para aclarar sus dudas en relación a un tema, o seguir alguna instrucción especialmente cuando estos cursan algún nivel de la básica primaria. Como ejemplo, el *practicante 2* de las observaciones consolida lo anterior ya que como lo evidencia la observación realizada en él: “En la etapa final de clase, el practicante pasó a revisar el trabajo de los alumnos, en el cuaderno

puesto por puesto y simultáneamente...” (Observación #1, efectuada al practicante 2, p. 2).

Asimismo, se evidencia en la observación del *practicante 5*: “Buscan constantemente a la PP para que les supervise los dibujos, se paran de sus puestos y van hacia la PP y le hacen preguntas como: “¡Profe!.. Mire mi dibujo”, “¿Profe así voy bien?”, “¿Teacher lo puedo pintar ya?””

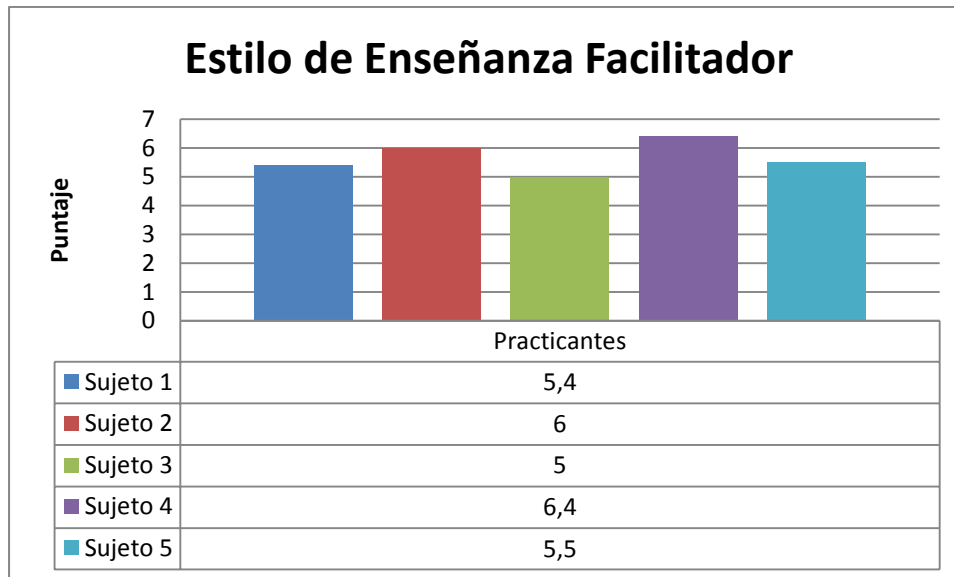
(Observación #1 efectuada al practicante 5, p. 1). De acuerdo a esta cita, interpretamos que una rutina de clase importante que deben llevar a cabo los practicantes, es la supervisión constante del trabajo en el aula, puesto que ésta le permite medir el proceso tanto individual como colectivo de sus estudiantes, el nivel de comprensión del tema, el cumplimiento de asignaciones, además de aclarar dudas y/o ayudar a reforzar las falencias.

También, dentro de este estilo de enseñanza se destacó la ***evaluación*** como metodología de clase. Según los resultados de las entrevistas los docentes en formación que efectúan este rol de autoridad tiene como características llevar a cabo su clase dentro de los parámetros del conductismo en donde el control de clase prima sobre los demás aspectos de clase. Además, pudimos encontrar que dentro de la aplicación de estrategias de evaluación se destacan la formativa, sumativa e integral, tal como lo afirma el *docente de practica B* de las entrevistas: “tratamos de usar las dos tanto cualitativa, como cuantitativa, y lo mismo los estudiantes con sus alumnos en el colegio, dependiendo del colegio muchas veces a los estudiantes en práctica les piden que den notas, otras veces no se les pide eso, sino que evalúen a los estudiantes de manera cualitativa, pero eso no hace parte de la nota en clase. Lo que si tratamos es de desarrollar procesos de evaluación formativa y sumativa ambos, así no se tenga en cuenta digamos en el colegio como nota de la clase regular, pero sí que ellos desarrollen estrategias de evaluación de ambos tipos” (Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica B, p. 2). Asimismo, el *docente de practica D* en su entrevista nos amplía un poco más esta idea: “Teniendo en cuenta el

modelo evaluativo de nuestra institución, ellos saben que nosotros evaluamos de manera integral, ser, saber, hacer. Teniendo en cuenta el ser humano en su dimensión general, no nos vamos al conocimiento, no nos vamos a pruebas, nos vamos a toda la formación integral del ser humano en lo que él hace, en lo que él responde, dándole una responsabilidad que sea aho... Él sea el gestor de su propio aprendizaje, con una evaluación permanente, una autoevaluación, una conciencia de la responsabilidad que él tiene para su propia evaluación y formación.” (Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica D, p. 1). Por último, es importante un adecuado manejo de instrucciones para la clase, las cuales le permite al docente en formación mantener el orden y su estatus como una autoridad dentro del aula de clase. Por su parte, Grasha (1996) establece que para este estilo la retroalimentación es el medio para efectuar la evaluación y por lo tanto fundamental para establecer los objetivos de clase, expectativas y reglas de conducta.

Dentro del estudio de los conceptos e ideas claves de las entrevistas y observaciones en relación con este estilo de enseñanza, encontramos que el docente en formación inicial que actúa bajo el rol de autoridad formal se identifica en primer lugar por evaluar y brindar una debida retroalimentación a sus alumnos, el refuerzo de los contenidos de clase y un permanente control de disciplina. Entre sus estrategias pudimos encontrar el acatamiento de instrucciones por parte de los alumnos con el fin de mantener el orden de clase. Por otro lado, la dinámica de la clase está enmarcada por la constante verificación de contenidos aprendidos en la misma.

Posteriormente, el segundo estilo con mayor predominancia en relación a los resultados del test fue el estilo de enseñanza Facilitador en donde los participantes en su mayoría obtuvieron un rango alto “High Scores” el cual se determina entre [5.4-7.0], tal como se ilustra en la gráfica 2:



Gráfica 2: Estilo de enseñanza Facilitador.

5.] *Range of low, moderate, and high scores for each style based on the test norms.*

	Low Scores	Moderate	High Scores
Expert	[1.0-3.2]	[3.3-4.8]	[4.9-7.0]
Formal Authority	[1.0-4.0]	[4.1-5.4]	[5.5-7.0]
Personal Model	[1.0-4.3]	[4.4-5.7]	[5.8-7.0]
Facilitator	[1.0-3.7]	[3.8-5.3]	[5.4-7.0]
Delegator	[1.0-2.6]	[2.7-4.2]	[4.3-7.0]

Como lo demuestra la gráfica 2, cuatro de los sujetos tienen este estilo dentro de un rango alto, siendo así que aparte del estilo de enseñanza Autoridad Formal en los practicantes el estilo de enseñanza Facilitador es predominante.

De acuerdo con el análisis de las observaciones de los practicantes y en relación a este estilo de enseñanza pudimos dar cuenta que sus clases se caracterizaban por ayudar al desarrollo en conjunto de habilidades motrices y cognitivas mediante la transmisión de su conocimiento, la inclusión recursos y materiales didácticos y *acompañamiento guiado*, tal como se puede

constatar en la observación del *practicante 3*: “Entonces, los estudiantes comienzan a preguntar cosas como: “¿Profe! Así lo podemos hacer? ¿Así profe?” desplazándose el PP a cada uno de los puestos a darles indicaciones más precisas a aquellos estudiantes que lo llaman y le preguntan. Algunos estudiantes le piden al PP que les ayude a hacer las líneas de los cuadros en el cuaderno, pero él solo les dice que les hace los puntos para que ellos unan y de esta forma hagan los cuadros. Los estudiantes lo llaman constantemente para que el PP les ayude con los puntos para unir y hacer los cuadros, ejemplo:”

O.....O

• •
• •
• •

O.....O

(Guía de observación #1, efectuada al practicante 3, p.2)

“Por otro lado, los estudiantes siguen llamando al PP diciéndole: “profe! Profe! ¿Me ayuda?, ¿así?, ¿Cuántos cuadros son? “. Al mismo tiempo que el PP revisa a unos estudiantes...” (Guía de observación #1, efectuada al practicante 3, p.2). Debido a que un papel de gran importancia que debe asumir el practicante, es el de guía, ya que sus estudiantes requieren un acompañamiento constante para aclarar sus dudas en relación a un tema, o seguir alguna instrucción de manera adecuada. Para ilustrar esta característica, bajo la perspectiva de los tutores de práctica, el docente de *practica C* de las entrevistas señala que: “No yo creo que es un facilitador, para mí el papel que tenemos... que tiene cualquier docente, sobre todo un docente en el campo de la lengua especialmente en la comunicación, es hacer que el estudiante mismo

construya, y resignifique lo que le damos, y creo que lo que procuramos hacer es facilitar este proceso, a través de guías, de actividades, a través de charlas, creo que la... el rol en que el estudiante debe configurarse, para sus estudiantes es facilitador, y para sí mismo o sea, yo lo veo de doble vía y es que el practicante o profesor en formación, también tiene que tener un rol a sí mismo, y es un rol de autodidacta, una persona de un profesional, que se puede eh... formar a sí mismo, que se reconoce, que se narra, que describe, que se critica, entonces yo creo que es un rol que si es de el a sus estudiantes de facilitador, y si es de él hacia sí mismo tal vez lo vería como un rol de acompañante...” (Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica C, p. 1)

con base en Grasha (1996), esta característica en el estilo de enseñanza Facilitador se manifieste en el trabajo en proyectos en los cuales el rol del docente es el de consultor o guía y se encarga de apoyar y motivar a los estudiantes durante el desarrollo de los mismos.

Asimismo, el uso de estrategias tales como: *uso de preguntas como método de aprendizaje*, es otra de las características importantes del estilo de enseñanza Facilitador, tal como puede apreciarse en el siguiente fragmento tomado del *practicante 2* en su observación:

“1.



Practicante: “¿Qu’ est le chien?”

Alumnos: “El perro”

Practicante: “¿Cómo hace el perro?”

Alumnos: “Imitan ladridos”

Practicante “¿Quelle est la couleur?”

Alumnos : “Café “



Practicante: “¿Qu’ est le chat?”

Alumnos: “Gato”

Practicante “¿Quelle est la couleur?”

Alumnos: “Café “”

(Observación #1, efectuada al practicante 2- Investigador 2, p. 2)

Partiendo de la tipología propuesta por Grasha (1996), esta característica se describe como la importancia de la interacción profesor-alumno, en la cual, mediante el uso de preguntas guía y dirige a sus estudiantes, partiendo del conocimiento impartido.

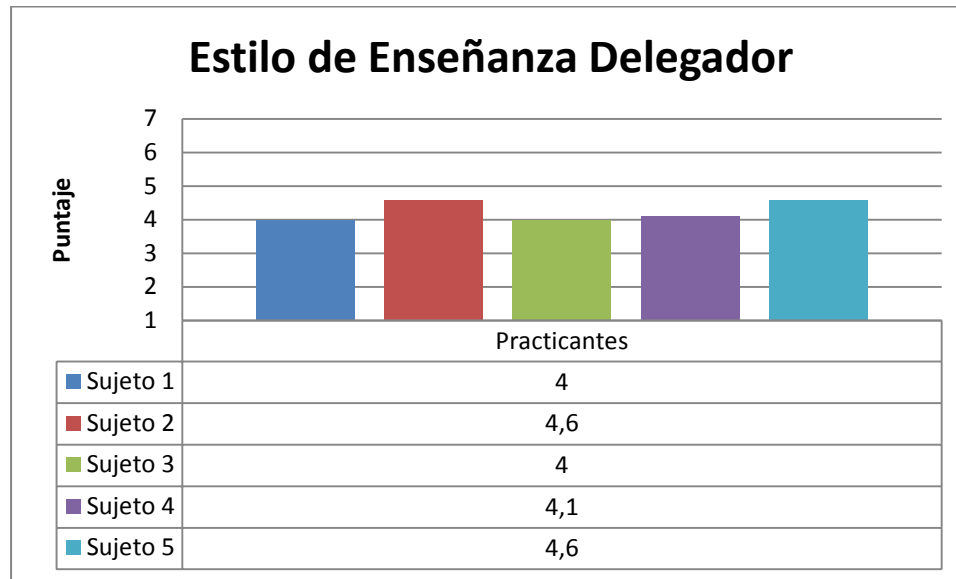
Además del acompañamiento guiado y el uso de preguntas como método de aprendizaje, otro rasgo característico de este estilo de enseñanza es **la motivación a los alumnos** la cual se lleva a cabo mediante la participación activa de los estudiantes y al mismo tiempo, mediante el uso de diferentes actividades de carácter lúdico, los practicantes fomentan la participación de sus alumnos en clase; con el fin de crear un ambiente de confianza en el cuál los estudiantes ponen en

práctica los nuevos conocimientos sin temor a equivocarse, como puede verse en la intervención pedagógica del *practicante 4* de las observaciones en donde PP1 corresponde a la Profesora practicante encargada y PP a la profesora practicante auxiliar: “Entonces, la PP1 solicita un voluntario para la actividad que los va a des-estresar...” (Observación #1, efectuada al practicante 4, p. 1); de la misma forma el *practicante 3* en su observación también expresa lo anteriormente afirmado: “...y el que diga los 7 días completos en francés se gana 5 caritas felices (☺), debido a esta competencia los estudiantes se emocionaron, entonces el PP saca de 5 estudiantes al frente para que digan los días en francés y por cada día que dijeran o pronunciaran bien, se ganaban una carita...” (Observación #1, efectuada al practicante 3, p. 3). Esto nos permite inferir que los practicantes recurren a la motivación de sus estudiantes para lograr un mayor compromiso y aceptación de la clase. De modo que un estudiante motivado significa un desarrollo de clase ameno y una aprehensión de contenidos a profundidad. Teniendo en cuenta a Grasha (1996), podemos constatar que en este estilo de enseñanza el docente debe procurar, no solo centrarse en la interacción, sino que también enfatizar en la motivación de sus estudiantes.

Se encontró que en los docentes en formación inicial, la motivación a sus alumnos a través de actividades que despiertan el interés, un acompañamiento guiado, además la fomentación de participación en clase son unas de las principales características de este estilo de enseñanza que predominaron durante el ejercicio de prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Universidad de La Salle. Por último, el practicante se enfocó a la transmisión del conocimiento bien sea por medio del uso de recursos didácticos y uso de estrategias alternativas y cumplir una función de guía.

En tercer lugar, el estilo de enseñanza Delegador fue el siguiente estilo en presentar la mayor incidencia dentro de los resultados del test después de los estilos de enseñanza: Autoridad

Formal y Facilitador, ya que dos de los cuatro sujetos participantes del test presentaron un puntaje dentro del rango algo “High Scores” como se observa en la gráfica 3:



Gráfica 3: Estilo de enseñanza Delegador

5.] *Range of low, moderate, and high scores for each style based on the test norms.*

	<i>Low Scores</i>	<i>Moderate</i>	<i>High Scores</i>
Expert	[1.0-3.2]	[3.3-4.8]	[4.9-7.0]
Formal Authority	[1.0-4.0]	[4.1-5.4]	[5.5-7.0]
Personal Model	[1.0-4.3]	[4.4-5.7]	[5.8-7.0]
Facilitator	[1.0-3.7]	[3.8-5.3]	[5.4-7.0]
Delegator	[1.0-2.6]	[2.7-4.2]	[4.3-7.0]

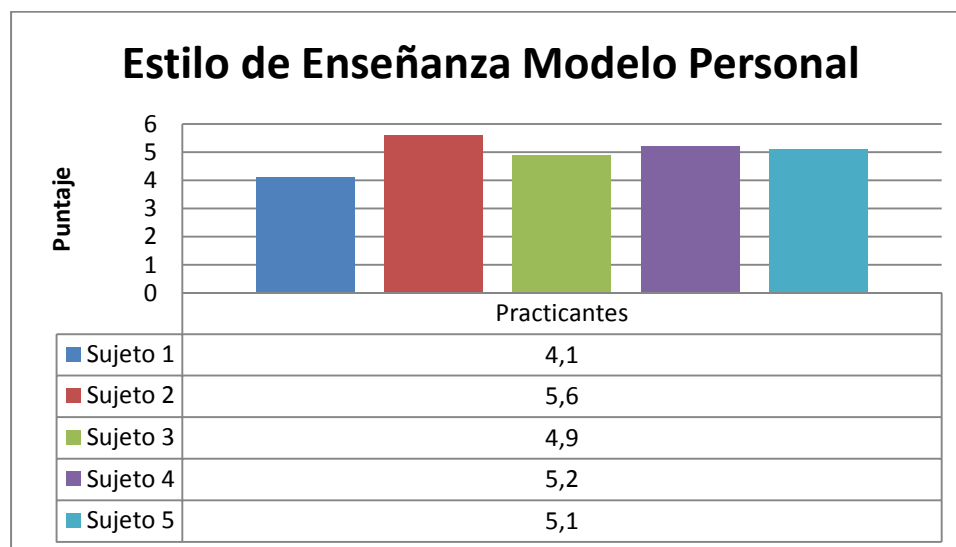
Con respecto al **estilo de enseñanza Delegador**, tanto en el análisis de las observaciones como de las entrevistas se encontraron características sobresalientes como **la asignación de tareas**, la cual se ilustra en la observación del *practicante 1* en donde PP se le asigna a Profesor practicante: “La tarea consiste en mostrar la actividad hecha en clase a los papas y estudiar todo lo relacionado al barrio y las palabras en inglés. Al final la PP dice: “Por favor salen a comer y

hacen la fila de forma organizada para recibir el refrigerio.” Con esto la PP da por finalizada su clase.” (Observación #1, efectuada al practicante 1, p.2), esta característica también se hace presente en el *practicante 3* de las observaciones: “...a manera de clarificación del tema (Les jours de la semaine) de esta forma se terminó la clase y les pidió que repasaran en sus casas los días en francés, guarden todo y salgan a recreo.” (Observación #1, efectuada al practicante 3, p.3). Lo anterior está fundamentado en Grasha (1996), el cual considera que el estilo de enseñanza Delegador se preocupa por desarrollar en los estudiantes una capacidad de trabajar de manera autónoma e independiente.

Dentro de una de las observaciones se evidenció un claro ejemplo del trabajo autónomo de una estudiante, evento a lo cual el *practicante 1* reaccionó entusiasmado: “Una de las alumnas por su cuenta dibujo primero con lápiz su barrio y las casas, y después empezó a pegar la plastilina por los bordes del dibujo, lo cual llamo la atención de la PP y la felicito y les mostró a las demás estudiantes el trabajo de su compañera, para que siguieran este ejemplo y realizar la actividad de una manera más fácil y ordenada.” (Observación #1, efectuada al practicante 1, p.2), según Grasha (1996), éste estilo de enseñanza ayuda a los estudiantes a percibirse a ellos mismos como aprendices independientes. Por último, otra de las características del estilo de enseñanza Delegador es el **trabajo colaborativo**, del cual el *docente de practica C* expresó que: “Yo creo que hay... habrían de pronto dos o tres grandes estrategias, hay mucho trabajo en grupo, mucho trabajo colaborativo lo cual me parece importante sobre todo por la población que tenemos, una población infantil.”. Igualmente, Grasha (1996) soporta esta idea afirmando que el trabajo de los estudiantes puede llevarse a cabo de manera independiente en proyectos o como parte de un pequeño grupo. De esta manera, se puede concluir que el estilo de enseñanza Delegador se caracteriza en las practicas pedagógicas de los estudiantes de la Universidad de la Salle por la

asignación de tareas a sus estudiantes en cada una de las sesiones de clase con la intención de poner en práctica los conocimientos adquiridos y promover una autonomía por parte de los mismos. Es importante también, hacer uso de estrategias de enseñanza como el trabajo colaborativo para promover dicha independencia y autonomía.

En cuarto lugar, de acuerdo con los resultados del test se encontró que en relación al estilo de enseñanza Modelo Personal los participantes del test mostraron que este estilo se encuentra dentro del rango moderado y bajo de puntuación, lo cual se evidencia en la gráfica 4:



Gráfica 4: Estilo de enseñanza Modelo Personal

5.] Range of low, moderate, and high scores for each style based on the test norms.

	<i>Low Scores</i>	<i>Moderate</i>	<i>High Scores</i>
Expert	[1.0-3.2]	[3.3-4.8]	[4.9-7.0]
Formal Authority	[1.0-4.0]	[4.1-5.4]	[5.5-7.0]
Personal Model	[1.0-4.3]	[4.4-5.7]	[5.8-7.0]
Facilitator	[1.0-3.7]	[3.8-5.3]	[5.4-7.0]
Delegator	[1.0-2.6]	[2.7-4.2]	[4.3-7.0]

En relación al **estilo de enseñanza: modelo personal** la característica esencial que mostraron los practicantes durante sus clases fue la **explicación del tema y ejemplificación de actividades**, ya que una vez impartido el tema de clase, los practicantes a manera de refuerzo realizaron por ellos mismos los contenidos anteriormente impartidos, esta característica queda ejemplificada en el caso del practicante 4; debido a que durante una sesión de clase surgió la siguiente situación:

“El ejercicio consiste en aprender trabalenguas, vamos a empezar diciéndolos despacio y después vamos aumentando la velocidad.” La actividad de los trabalenguas comienza, la PP2 ya había escrito en el tablero el primer trabalenguas.

-Brando blandos brazos blande

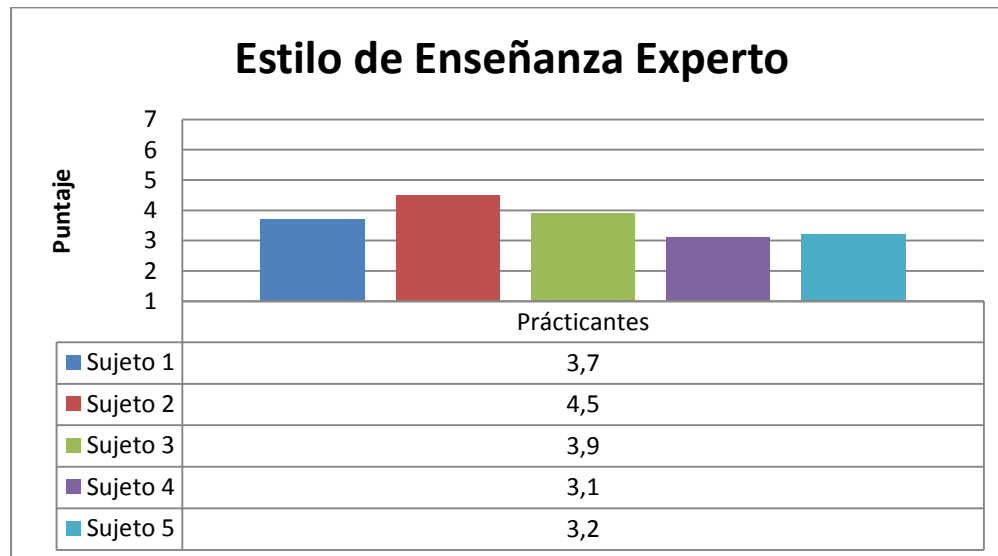
Blande brazos blandos brazos

Blandos brando blande

-Entonces, la PP1 lee primero el trabalenguas de manera rápida provocando asombro en sus estudiantes, esto como ejemplo de la actividad para que los alumnos repitan.” (Observación #1, efectuada al practicante 4, p.1), además este comportamiento dentro del aula de clase, es también recomendado por parte de los docentes, tal como queda reflejado en la opinión del *docente de practica B*, al afirmar lo siguiente: “pues uno lo primero que trata de hacer es formar a los estudiantes; no solo para que enseñen una lengua, sino que para que a través de la lengua puedan enseñar otras cosas, especialmente con los niños lo que nosotros hacemos es desarrollar valores, ser modelos para los estudiantes...”. (Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica B, p. 2)

Dentro del estilo *Modelo personal*, en conclusión se señala como el practicante debe presentarse como un modelo a seguir por sus estudiantes, además, debe prestar importancia a la formación personal de los alumnos, en concordancia a lo que Grasha (1996) estipula para este estilo, el cual cree en la enseñanza como modelo personal, y establece un prototipo de cómo actuar y comportarse, el cual sus estudiantes deben seguir e imitar.

Por último, el estilo de enseñanza Experto presento una baja incidencia dentro de los resultados arrojados en el test, en donde solo dos personas obtuvieron este estilo dentro de un rango moderado “Low Scores” como se ilustra en la gráfica 5:



Gráfica 5: Estilo de enseñanza Experto

5.] *Range of low, moderate, and high scores for each style based on the test norms.*

	Low Scores	Moderate	High Scores
Expert	[1.0-3.2]	[3.3-4.8]	[4.9-7.0]
Formal Authority	[1.0-4.0]	[4.1-5.4]	[5.5-7.0]
Personal Model	[1.0-4.3]	[4.4-5.7]	[5.8-7.0]
Facilitator	[1.0-3.7]	[3.8-5.3]	[5.4-7.0]
Delegator	[1.0-2.6]	[2.7-4.2]	[4.3-7.0]

Contrariamente a los estilos de enseñanza anteriormente mencionados, el *estilo de enseñanza experto* no presentó ninguna evidencia en las entrevistas ni en las observaciones, por tanto se infiere que éste estilo de enseñanza no se acopla al nivel educativo de básica primaria.

De acuerdo con los datos arrojados por la triangulación de los resultados del test “*Teaching Styles Inventory: Version 3.0*”, de las entrevistas a los tutores de práctica pedagógica y observaciones realizadas a los estudiantes de la Universidad de La Salle durante su intervención pedagógica en las aulas de clase, concluimos que el estilo de enseñanza predominante es el *estilo de enseñanza: Autoridad Formal*, debido a que en este nivel educativo se requiere un control permanente tanto disciplinar como académico por parte del docente y un seguimiento constante de instrucciones por parte de los estudiantes, lo cual está estrechamente relacionado a un enfoque conductista y por lo tanto ceñido al modelo tradicional de enseñanza. Por otro lado, el segundo estilo de enseñanza que prevaleció en este estudio fue el *estilo de enseñanza: Facilitador*, debido a que una de las principales características de los practicantes en relación a este estilo de enseñanza fue un constante acompañamiento guiado a sus estudiantes, después de introducir la temática de clase; además, respecto al nivel educativo de básica primaria, los estudiantes necesitan una constante revisión de sus actividades de clase para de este modo no desviarse de los objetivos que quiere alcanzar el docente en su clase. A nuestro criterio este estilo de enseñanza idóneo para el nivel de básica primaria es el Facilitador, debido a que los niños que hicieron parte de los cursos de los practicantes observados requieren un guía que les permita el desarrollo de sus habilidades y cierta libertad para llevar a cabo sus actividades escolares sin ningún tipo de represión. Además, durante las observaciones evidenciamos que estos niños reaccionaban de manera positiva a aquellas actividades en las cuales tenían un grado de libertad y que les permitía expresarse libremente sin temor a salirse de los parámetros de las actividades de clase o bajo la

presión de una nota o algún llamado de atención, ya que este tipo de actividades les permite ir construyendo su propio conocimiento bajo el apoyo de los practicantes, los cuales asumían un rol de acompañante, en lugar de un rol de autoridad. En síntesis, la educación actual necesita que los docente nos alejemos de un rol autoritario y rígido y nos convirtamos en agentes que motivan al aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, los estilos de enseñanza *Modelo Personal* y *Delegador* estuvieron presentes en los datos obtenidos, pero en menor grado debido a que el docente, en este caso, los docentes en formación inicial docente (practicantes) esporádicamente evidenciaron en su intervención pedagógica aspectos como: ejemplificación de las actividades o el desarrollo de una capacidad de trabajo autónomo en sus estudiantes. Finalmente, el estilo de enseñanza *Experto* no presentó alguna trascendencia dentro de las prácticas pedagógicas y una baja incidencia en los resultados del test debido a que el nivel de experticia no se alcanza dentro del proceso de formación inicial docente ya que este se logra como resultado de la experiencia.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado el trabajo de campo, en el cual se hizo uso de instrumentos tales como: la observación, entrevista estructurada y el test “*Teaching styles inventory versión: 3.0*” originalmente en Grasha (1996, p. 161-164) y posteriormente llevado a cabo el proceso de análisis de datos mediante el uso del software *Atlas.Ti*. A continuación presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado a partir de la interpretación de los datos obtenidos:

Dentro de los estilos de enseñanza establecidos por Grasha (1996) los que predominaron en las practicas pedagógicas de los estudiantes de noveno semestre de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de la Salle fueron: el estilo de enseñanza Autoridad Formal y Facilitador ya que según los resultados obtenidos del test “*Teaching styles inventory versión: 3.0*” se evidenció que los practicantes se caracterizaron por dirigir sus clases bajo estándares estrictos y rígidos en relación a la disciplina y el control de grupo, además de guiar permanentemente el trabajo de clase de sus estudiantes.

Según la tipología propuesta por Grasha (1996), el estilo apropiado para el nivel educativo de básica primaria según nuestro criterio es el Estilo de enseñanza Facilitador, ya que llegamos a la conclusión que los practicantes deben caracterizarse por asumir un rol de guía y mediador de conocimientos en el aula de clase, además de impartir sus clases lejos de un modelo de enseñanza tradicional y conductista como es el caso del Estilo de enseñanza Autoridad Formal.

SUGERENCIAS

A través de esta investigación pudimos evidenciar que las prácticas pedagógicas son el espacio por excelencia en donde los docentes en formación inicial desarrollan y afianzan algunas de sus habilidades pedagógicas y en especial su estilo de enseñanza.

Proponemos que los estudiantes en formación inicial docente que estén realizando sus prácticas pedagógicas traten de salirse de un estilo de enseñanza fundamentado en la autoridad y permita que sus estudiantes construyan el conocimiento libremente.

Por otro lado, para futuras investigaciones relacionadas con los estilos de enseñanza, es prudente realizar una delimitación teórica debido a que este campo de la pedagogía es extenso y realizar un proceso de investigación sin la debida fundamentación podría llegar a ser muy complejo.

Queda claro que los estudiantes de licenciatura en lengua castellana, inglés y francés necesitan desde los primeros semestres una fundamentación practica sobre el quehacer docente en las practicas pedagógicas con el fin de relacionarse con este campo de manera más apropiada y reflexiva, puesto que por medio de este acercamiento se disminuyen las dificultades para enfrentar un salón de clase, es decir, que se les brinda la posibilidad de desarrollar ciertas habilidades que le permitirán ejercer su profesión de manera más eficiente.

Finalmente, a pesar que los practicantes muestren un estilo de enseñanza similar, es claro que el comportamiento de los mismos en relación al manejo de clase puede variar; ya que el estilo de enseñanza también se compone de estrategias y comportamientos personales, tal como ocurre en relación a los estilos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Asprelli M.C. La didáctica en la formación docente. Rosario. Argentina: Homo Sapiens

Ediciones, 2012

Beltrán A, Corredor D, Campos E, Duque J. Los estilos de enseñanza desde el punto de vista de los egresados en el programa de tecnología en administración comercial y financiera de la fundación universitaria los libertadores. Bogotá. Universidad de la Salle. 2008

Cabrales J. Los estilos de enseñanza de los ingenieros electrónicos profesores, del programa de ingeniería electrónica de la fundación universitaria de los libertadores. Bogotá. Universidad de la Salle. 2011

Cardona. J. Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento, Madrid. España: Editorial Universitaria S.A. 2008

Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño.: La Formación de Profesores en Colombia: necesidades y perspectivas. Bogotá Colombia, Facultad de educación-Universidad de la Sabana. 2007

Castellanos S. Restrepo D. Estilos de enseñanza y participación en clase. Bogotá: Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de La Educación. Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Bogotá. Universidad de la Salle. 2009

Carreño D. Influencia de la praxis pedagógica en el estilo de enseñanza. Bogotá. Universidad de la Salle. 2008

Contreras O. Didáctica de la educación física, un enfoque constructivista, INDE publicaciones, 1998

Cols E. Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras, Homo Sapiens Ediciones, Argentina 2011

Cuellar G. Muñoz M. Pedraza H. Estilos de enseñanza y competencias investigativas: Un estudio con un grupo de profesores y estudiantes de los programas de lengua castellana, inglés y francés e ingeniería de diseño y automatización electrónica Universidad de La Salle. Bogotá: Universidad de La Salle. 2009

Devalle A. La Formación Docente: según las representaciones de futuros maestros. Buenos Aires, Argentina, Lugar Editorial, 2009.

Enríquez P.G.: EL DOCENTE- INVESTIGADOR: Un mapa para explorar un territorio complejo. San Luis: L.A.E- Laboratorio de Alternativas Educativas. Argentina. 2007

Esteve O. Melief K. Alsina A., Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado, Recursos OCTAEDRO, España, 2010

Fiallo I, Contreras C. Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. Bogotá. Universidad de la Salle. 2003

Galindo S. Los estilos de enseñanza: un estudio en la facultad de contaduría pública de la

universidad la Gran Colombia. Bogotá. Universidad de la Salle. 2011

García J, Ortiz M. El estilo de enseñanza de los docentes en la formación disciplinar de la economía en la fundación universitaria los libertadores. Bogotá. Universidad de la Salle. 2008

Gómez M, Polanía N. Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del programa de ingeniería financiera de la universidad piloto de Colombia. Bogotá. Universidad de la Salle. 2008

Grasha, A. Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles, Alliance, University of Cincinnati, EUA. 1996

Gregorio, P. EL DOCENTE- INVESTIGADOR: Un mapa para explorar un territorio complejo. San Luis: L.A.E- Laboratorio de Alternativas Educativas, 2007. Argentina.

Guerrero, B. Estilos de Enseñanza y Formación Profesional Docente en Educación Superior en Venezuela. El estilo de enseñanza de docentes en Institutos y Colegios universitarios. Colegio universitario de los Teques. 1988

Hruska-Riechmann, S., & Grasha, A.F. (1982). The Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales: Research Findings and Applications. In: J. Keefe [Ed.], Student Learning Styles and Brain Behavior. Reston, VA: NASSP.

Johonston, C. Estilos de Enseñanza. Fostering Deeper Learning. Melbourne, University of Melbourne, Economics Departament. 1995

Kroeber, A. L. El estilo y la evolución de la cultura. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1969

Laudadio J.: Revista de Psicología y Ciencias Afines, Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: estudio preliminar de las propiedades psicométricas del cuestionario sobre la orientación docente del profesor universitario, Mendoza. República Argentina. 2012

Litwin E. El oficio de enseñar: condiciones y contextos / Edith Litwin. Buenos Aires: Editorial Paidós, cap. 2-4-9. 2008

Londoño G.: Formación Integral y en Contexto: Casos desde prácticas docentes universitarias. Bogotá: Universidad de la Salle, 2013.

Lozano A.: Estilos de aprendizaje y enseñanza un panorama de la estadística educativa, Trillas: ITESM, México 2004

Rentería P. FORMACIÓN DE DOCENTES Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. Bogotá. Editorial Magisterio. 2004

Rosado M. Metodología de investigación y evaluación. México: Trillas. 2003. P.194

Sicilia A. Delgado M. A.: Educación física y estilos de enseñanza. INDE publicaciones, España 2002

Taylor S.J. Bogdan R., Introducción a los métodos cualitativos de investigación, 1987, p. 101

Anexo 1: Formato empleado para observación de campo efectuada a los practicantes seleccionados como muestra, para registrar su intervención en clase – Investigador 1-Etapa de prueba piloto- 2014- I

Tiempo: _____

OBSERVACIÓN	

Comentarios:

Anexo 2: Guion de la entrevista estructurada realizada a los docentes de practica pedagógica-
Investigador 2-Etapa de prueba piloto- 2014- I

ENTREVISTA ESTRUCTURADA

1. ¿Para usted que aportes hacen las prácticas pedagógicas a la formación inicial?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas y/o didácticas en común, encuentra usted dentro de su grupo de practicantes?
3. ¿Cómo coordinador de prácticas, ¿Qué aportaría usted en general al modo de enseñanza de sus practicantes?
4. ¿Para usted, ¿Cuál sería el rol más apropiado del practicante dentro del aula de clase EJE MPLO: un guía, un facilitador de saberes, una autoridad, un consultor? ¿Por qué?
5. ¿Qué tipo de evaluación prevalece en las planeaciones de clase de inglés de los estudiantes practicantes de la Universidad de la Salle en sus prácticas pedagógicas?

Anexo 3: Estructura del test *teaching styles inventory v 3.0*, el cual fue aplicado a los practicantes elegidos como muestra en las observaciones- Investigadores 1,2- Etapa de prueba piloto- 2014- I

Teaching Styles Inventory: Version 3.0
Copyright © 1991, 1994, 1997 by Anthony F. Grasha, Ph.D.

Page 2

Respond to each of the items below in terms of how they apply to each of the two courses you listed on the first page of this questionnaire. Try to answer as honestly and as objectively as you can. Resist the temptation to respond as you believe you "should or ought to think or behave" or in terms of what you believe is the "expected or proper thing to do." Use the following rating scale when responding to each item:

1	2	3	4	5	6	7		
Strongly Disagree		Somewhat Disagree		Neither Disagree or Agree	Somewhat Agree			
Very Unimportant Aspect of My Approach to Teaching this Course							Very Important Aspect of My Approach to Teaching this Course	

Classes
Course 1//Course 2

- | | | |
|--|-------|-------|
| 01.] Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire. | _____ | _____ |
| 02.] I set high standards for students in this class. | _____ | _____ |
| 03.] What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content. | _____ | _____ |
| 04.] My teaching goals and methods address a variety of student learning styles. | _____ | _____ |
| 05.] Students typically work on course projects alone with little supervision from me. | _____ | _____ |
| 06.] Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me. | _____ | _____ |
| 07.] I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory. | _____ | _____ |
| 08.] Students are encouraged to emulate the example I provide. | _____ | _____ |
| 09.] I spend time consulting with students on how to improve their work on individual and/or group projects. | _____ | _____ |
| 10.] Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues. | _____ | _____ |
| 11.] What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader perspective on the issues in that area. | _____ | _____ |
| 12.] Students would describe my standards and expectations as somewhat strict and rigid. | _____ | _____ |

Teaching Styles Inventory: Version 3.0
Copyright © 1991, 1994 by Anthony F. Grasha, Ph.D.

Page 3

Use the following rating scale when responding to each item:

1	2	3	4	5	6	7
Strongly Disagree		Somewhat Disagree	Neither Disagree or Agree	Somewhat Agree		Strongly Agree
<i>Very Unimportant Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>						<i>Very Important Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>

Classes
Course 1//Course 2

- | | | |
|--|-------|-------|
| 13.] I typically show students how and what to do in order to master course content. | _____ | _____ |
| 14.] Small group discussions are employed to help students develop their ability to think critically. | _____ | _____ |
| 15.] Students design one or more self-directed learning experiences. | _____ | _____ |
| 16.] I want students to leave this course well prepared for further work in this area. | _____ | _____ |
| 17.] It is my responsibility to define what students must learn and how they should learn it. | _____ | _____ |
| 18.] Examples from my personal experiences often are used to illustrate points about the material. | _____ | _____ |
| 19.] I guide students' work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things. | _____ | _____ |
| 20.] Developing the ability of students to think and work independently is an important goal. | _____ | _____ |
| 21.] Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions. | _____ | _____ |
| 22.] I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course. | _____ | _____ |
| 23.] I often show students how they can use various principles and concepts. | _____ | _____ |
| 24.] Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning. | _____ | _____ |
| 25.] Students take responsibility for teaching part of the class sessions. | _____ | _____ |
| 26.] My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues. | _____ | _____ |
-

Teaching Styles Inventory: Version 3.0
Copyright © 1991, 1994 by Anthony F. Grasha, Ph.D.

Page 4

Use the following rating scale when responding to each item:

1	2	3	4	5	6	7
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Strongly Disagree		Somewhat Disagree	Neither Disagree or Agree	Somewhat Agree		Strongly Agree
<i>Very Unimportant Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>						<i>Very Important Aspect of My Approach to Teaching this Course</i>

Classes
Course 1//Course 2

- | | | |
|--|-------|-------|
| 27.] This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish. | _____ | _____ |
| 28.] Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance. | _____ | _____ |
| 29.] I solicit student advice about how and what to teach in this course. | _____ | _____ |
| 30.] Students set their own pace for completing independent and/or group projects. | _____ | _____ |
| 31.] Students might describe me as a "storehouse of knowledge" who dispenses the facts, principles, and concepts they need. | _____ | _____ |
| 32.] My expectations for what I want students to do in this class are clearly stated in the syllabus. | _____ | _____ |
| 33.] Eventually, many students begin to think like me about course content. | _____ | _____ |
| 34.] Students can make choices among activities in order to complete course requirements. | _____ | _____ |
| 35.] My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegates tasks and responsibilities to subordinates. | _____ | _____ |
| 36.] There is more material in this course than I have time available to cover it. | _____ | _____ |
| 37.] My standards and expectations help students develop the discipline they need to learn. | _____ | _____ |
| 38.] Students might describe me as a "coach" who works closely with someone to correct problems in how they think and behave. | _____ | _____ |
| 39.] I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course. | _____ | _____ |
| 40.] I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help. | _____ | _____ |

Teaching Styles Inventory: Version 3.0
Scoring Key

Page 5

1.] *Copy the ratings you assigned to each item in the spaces provided below.*

Course #1 #2		Course #1 #2		Course #1 #2		Course #1 #2		Course #1 #2	
01.]	__ __	02.]	__ __	03.]	__ __	04.]	__ __	05.]	__ __
06.]	__ __	07.]	__ __	08.]	__ __	09.]	__ __	10.]	__ __
11.]	__ __	12.]	__ __	13.]	__ __	14.]	__ __	15.]	__ __
16.]	__ __	17.]	__ __	18.]	__ __	19.]	__ __	20.]	__ __
21.]	__ __	22.]	__ __	23.]	__ __	24.]	__ __	25.]	__ __
26.]	__ __	27.]	__ __	28.]	__ __	29.]	__ __	30.]	__ __
31.]	__ __	32.]	__ __	33.]	__ __	34.]	__ __	35.]	__ __
36.]	__ __	37.]	__ __	38.]	__ __	39.]	__ __	40.]	__ __

2.] *Sum the ratings for each column and place the total in the spaces below.*

3.] *Divide each column score above by 8 to obtain the average numerical rating you assigned to the items associated with each teaching style. Place your average rating to the nearest decimal point in the spaces below.*

___	___	___	___	___
Expert	Formal Authority	Personal Model	Facilitator	Delegator

4.] *The teaching styles that correspond to each pair of columns are shown above.*

5.] *Range of low, moderate, and high scores for each style based on the test norms.*

	Low Scores	Moderate	High Scores
Expert	[1.0-3.2]	[3.3-4.8]	[4.9-7.0]
Formal Authority	[1.0-4.0]	[4.1-5.4]	[5.5-7.0]
Personal Model	[1.0-4.3]	[4.4-5.7]	[5.8-7.0]
Facilitator	[1.0-3.7]	[3.8-5.3]	[5.4-7.0]
Delegator	[1.0-2.6]	[2.7-4.2]	[4.3-7.0]

Anexo 4: Guía de observación #1, efectuada al practicante 1- Investigador 1- Etapa de observación- 2014- I

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha: Martes 18 de Marzo, 2014

Practicante: Diana Ramírez

Institución: Mercedes Nariño

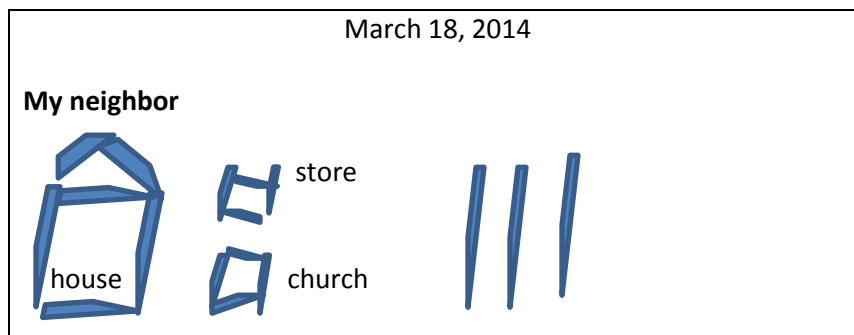
Grado: Segundo

Nº de estudiantes: 38

Tiempo: 2 horas

GUÍA DE OBSERVACIÓN

La profesora practicante (PP) ingresa al salón de clases y saluda fuertemente a sus estudiantes, al estar estos en desorden, la PP recurre a una dinámica para llamar su atención diciendo: “manitos arri...ba, manitos aba...jo, colita en el pues...to”, entonces los estudiantes empezaban a repetir con la PP y haciendo orden. La PP le dice: “nos vamos a saludar como siempre” comenzando de esta manera a cantar en inglés: “Hello, how are you?... I’m sad, hungry, I don’t feel good”, haciendo al mismo tiempo la mímica de la canción. Después le dice: “ahora si, sit down, saquen su notebook”. Ahora comienza a realizar un juego que consiste en lanzar una muñeca pequeña de trapo hacia algún compañero y al que le caiga debe responder preguntas sobre un tema visto la clase anterior de sociales, que tiene que ver con el “barrio”. Preguntas como ¿qué saben del barrio?, ¿qué hay en un barrio?, la PP le pide a sus estudiantes que hagan silencio y escuchen las respuestas de sus compañeras, les dice que se sienten en sus puestos usando frases como: “sit down”, “silent”. Después de esta corta actividad de preguntas, la PP procede a dar las instrucciones sobre la actividad a realizar en la clase. De nuevo usa palabras como “sit down” y “silent” para que entiendan bien la actividad que deben llevar a cabo durante el transcurso de la clase. La actividad a realizar es con plastilina, entonces la PP le da a cada estudiante un pedazo de plastilina. La PP le dice otra vez, “sit down and raise your hand para que la teacher les ponga atención”. Ahora, la PP les da las instrucciones, les pide que imaginen su barrio y con la plastilina van a hacer las casitas, entonces las niñas se emocionan con la actividad y la PP les muestra cómo manejar la plastilina correctamente, haciendo ella misma la demostración. La PP usa el tablero para dar indicaciones más detalladas de lo que tienen que hacer las estudiantes.



Las estudiantes preguntan con frecuencia: “Profe ¿así?”, a medida que realizan los palitos de plastilina para armar las casas del barrio. La PP les dice después: “Little pieces de plastilina y estos los vamos a ir pegando y uniendo para hacer nuestro barrio”. La PP va haciendo la actividad con ellas y les dice que al final ella también les va a mostrar cómo le quedo el barrio para que ellas se guíen con su trabajo. La PP pasa por todos los puestos supervisando el trabajo de sus alumnas utilizando frases como: “Muy bien, very good” de esta forma motiva sus estudiantes en el trabajo que están realizando con la plastilina. Las estudiantes no paran de llamarla y pedirle a la PP que les diga si van bien o mal en la actividad. Una de las alumnas por su cuenta dibujo primero con lápiz su barrio y las casas, y después empezó a pegar la plastilina por los bordes del dibujo, lo cual llamo la atención de la PP y la felicito y les mostró a las demás estudiantes el trabajo de su compañera, para que siguieran este ejemplo y realizar la actividad de una manera más fácil y ordenada. Después de esto, la profesora les pide a sus estudiantes que no la llamen “profe” sino “teacher”. Por otro lado, las estudiantes siguen permanentemente pidiendo a la PP que les revise y supervise su trabajo para saber si lo están haciendo bien, algunas se ponen de pie y caminan hacia la PP, pero esta les dice que pregunten desde sus puestos.

Como la PP estaba haciendo su barrio en el tablero como se mostró anteriormente, las estudiantes estaban haciendo exactamente lo mismo que ella, las mismas casas, las mismas figuras, etc. Entonces les indica que hay muchas más cosas en cada uno de los barrios, como carros, gatos, perros, para que ellas dibujen con su plastilina algo diferente. También les aclara de nuevo que pidan la palabra “raise your hand” para ella ir a cada puesto a revisar cada uno de sus ejercicios. Después, les pide que escriban “church” encima del dibujo, en caso tal que haya una iglesia, o que escriban “store” si hay una tienda, “park” si hay un parque, todo esto para describir lo que hay en el barrio de cada una. Además, les dice que no olviden escribir “NEIGHBOR” como título de la actividad en sus respectivas fichas bibliográficas. La PP procede entonces a revisar la tarea asignada la clase anterior y dice: “Aquellas que no tengan “tick” o chulito en español, es porque no se les revisó la tarea la clase anterior, levante la mano “raise your hand” para yo ir a calificarle.”

Las alumnas están concentradas en su actividad actual del barrio o “neighbor”; por tanto, con frecuencia piden supervisión de la PP. La PP sigue realizando varias funciones en el salón de clase al mismo tiempo. Por un lado califica, por otro lado supervisa, además de darles instrucciones de la actividad de la plastilina. Entonces, les dice que si se les agota la plastilina que usen colores. La PP revisa la tarea puesto por puesto y de repente les da una nueva instrucción, que terminen de ponerle el nombre a cada una de las cosas que dibujaron de su barrio y después de esto que se dibujaran ellas, es decir, las alumnas dentro del barrio que representaron con plastilina y colores. A continuación otra instrucción es dada, la PP les dice: “si no les alcanza el espacio para dibujarse, lo pueden hacer afuera de la ficha bibliográfica, por ejemplo en el cuaderno, ¡ah! Y también escriban el nombre de su barrio.”

La PP dice: “Sit down... sentaditas todas, esta fila ¿Por qué esta desorganizada?... A ver... Manitas arriba, abajo, al lado... No les veo las manitas moverse... Boquita cerrada. Ahora vamos a ir a comer... pero antes voy a dejar la tarea. ¡A ver! Silencio...” La profesora al parecer va a dar fin a la clase pero necesita dar instrucciones de la tarea y sus alumnas están en desorden y no ponen atención. Entonces dice: “Stand up!... de pie rápido. Head and shoulders... me permiten un momento que estoy hablando... me escuchan, paren de pegar las cosas y me ponen atención... Cada una en su puesto que vamos a copiar la tarea.” La PP se muestra un poco

enojada y alza la voz para que sus estudiantes pongan atención a lo que ella va a decir sobre la tarea.

La tarea consiste en mostrar la actividad hecha en clase a los papas y estudiar todo lo relacionado al barrio y las palabras en inglés. Al final la PP dice: "Por favor salen a comer y hacen la fila de forma organizada para recibir el refrigerio." Con esto la PP da por finalizada su clase.

Comentarios:

- La practicante o PP desde que llega al salón de clase empieza a dar instrucciones.
- La PP se muestra como autoridad a respetar y obedecer a mi manera de ver.
- Se muestra como ejemplo a seguir, ya que realiza primero ella la actividad para que sus estudiantes repitan lo que ella hace.

Anexo 5: Guía de observación #1, efectuada al practicante 2- Investigador 2- Etapa de observación- 2014- I

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha: Lunes 31 de Marzo, 2014

Practicante: Juan Camilo Rincón

Institución: La candelaria

Grado: 1º

Nº de estudiantes: 25

Tiempo: 07:50 am – 09:00 am

OBSERVACIÓN

En primer lugar, el salón de clase es un espacio amplio el cual cuenta con 6 mesas amplias unificadas, y 4 mesas dobles laterales para la organización espacial de los alumnos, además cuenta con tablero electrónico, de modo que el manejo de los temas se manejan en su mayoría de manera digital.

El practicante, inició su clase pasando al frente del salón para pedir disciplina, contando con la ayuda de la profesora directora de curso; tan pronto como se estableció orden del salón, el practicante saludó su clase “Bon Jour, ¿Ça va?”. Posteriormente, el practicante preguntó el tema de la clase anterior, a los que los niños respondieron “Los Animales”, entonces el practicante comenzó a dar la palabra para que los estudiantes participaran alzando la mano, a lo que él decía: “levé la main “los niños respondieron algunos nombres; tales como, “Le chien, Le chat, L’ oiseau, La vache”, después el profesor procedió a reproducir un video de los animales en el tablero electrónico.



En segundo lugar, el practicante pasó a mostrar uno por uno los animales que contenía el vídeo preguntando el nombre, el sonido que hacen y su color.



1.

Practicante: “¿Qu’ est le chien?”

Alumnos: “El perro”

Practicante: “¿Cómo hace el perro?”

Alumnos: “Imitan ladridos”



Practicante “¿Quelle est la couleur?”

Alumnos : “Café “

Practicante: “¿Qu’ est le chat?”

Alumnos: “Gato”

Practicante “¿Quelle est la couleur?”

Alumnos : “Café “



Practicante: “¿Qu’est la grenouille?”

Alumnos: “Sapo, Rana”

Practicante “¿Quelle est la couleur?”

Alumnos : “Vert “

Practicante: “¿Qu’elle est la couleur des yeux? »

Alumnos : “Jaune »



Practicante: “¿cómo se dice conejo en francés?”

Alumnos: “Lapin”

Practicante: “Quelle est la couleur de la carotte”

Alumnos : “Orange”

Practicante: “¿Cómo se dice tortuga?, levé la main”



Alumnos: “Tortue”

Practicante : “Quelle est la couleur de la tortue”

Alumnos : “Verde”

Practicante: “En français”

Alumnos: “Vert”

Practicante: “¿Cómo se dice pájaro en francés?”



(dándole la palabra a una alumna)

Alumna: L’oiseau

Practicante : Quelle est la couleur ?

Alumna : Rouge

En total el video tuvo una duración de 30 minutos, después el practicante pidió a los alumnos que sacaran su cuaderno, para que dibujaran 3 animales que les hayan llamado la atención del video anteriormente reproducido, entonces cada uno de los procedió a sacar su cuaderno y a hacer los 3 dibujos correspondientes

En la etapa final de clase, el practicante pasó a revisar el trabajo de los alumnos, en el cuaderno puesto por puesto y simultáneamente, intentando establecer disciplina, ya que mientras revisaba el trabajo de los dibujos en las tres primeras filas del salón, los alumnos de la parte posterior hacían indisciplina, unos corriendo, otros parándose sobre la mesa y otros hablando entre sí; por lo cual la dinámica de la clase consistió en revisión de cuadernos y control de disciplina en sectores del salón donde el profesor aún no había hecho su revisión. Finalmente, al ver que el control de clase se salió de control, recurrió a un llamado de atención individual hacia un alumno que no hizo su trabajo de clase los 3 dibujos y además estaba fomentando la mayoría de actos de indisciplina en el salón de clase. Tan pronto como la campana del colegio sonó, el tiempo de clase terminó el practicante dio indicaciones finales, las cuales fueron, escoger un animal de los que fueron dibujados en el cuaderno como actividad de clase para decir su nombre en francés en frente de todo el curso para la próxima clase y la

segunda fue que la próxima clase explicaría nuevos animales mediante el mismo video.
--

Comentarios:

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha: Lunes 31 de Marzo, 2014

Practicante: Sebastián

Institución: La candelaria

Grado: 2º

Nº de estudiantes: 22

Tiempo: 07:30 am – 09:25 am

OBSERVACIÓN

Al ingresar al aula de clase, la cuál es de un espacio muy reducido pero bien distribuido y dotada de herramientas como equipo de sonido y tablero electrónico el profesor practicante (PP) comienza su clase saludando fuertemente en francés a sus estudiantes: “Bonjour, Ça va?...” respondiendo sus estudiantes enseguida: “Bonjour... ça va bien...”, después del saludo los estudiantes guardan juguetes y cartas que tenían encima del pupitre, de la mesa. Al término de 5 minutos la profesora titular entra al salón para llevarse 3 estudiantes para un refuerzo en otro salón.

El profesor practicante usa el tablero electrónico para enseñar los días de la semana (Les jours de la semaine) a través de un video animado. El PP les pregunta y pide que respondan después de él y después del video los días de la semana en francés (Lundi, Mardi, Mercredi, Jeudi, Vendredi, Samedi, Dimanche) y a medida que los niños van repitiendo el PP les va haciendo la corrección de pronunciación. El PP les dice a sus estudiantes que primero escuchen y después repitan y les pregunta: “¿Qué hicimos mal?” seguidamente pasa por cada puesto preguntando a algunos estudiantes que repitan después del día que les indique el video. La titular de grupo aún continúa en el aula de clase y les pide a sus estudiantes que saquen el cuaderno de Lenguaje y Comunicación de Francés mientras el PP en el tablero electrónico abre un archivo de Microsoft Word para realizar la siguiente actividad. Al tener lista dicha actividad el PP les dice a sus estudiantes: “pendientes y mirando al profesor”.

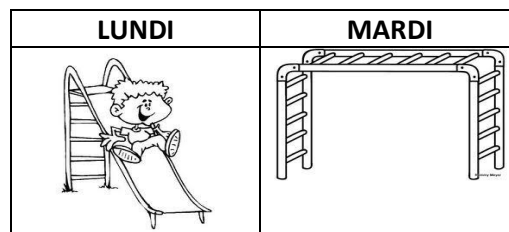
El PP hace un cuadro en el documento de Microsoft Word para que sus estudiantes lo vean. La actividad consiste en que los estudiantes van diciendo los nombres de los días en francés y poniéndolos en uno de los cuadros del documento y el estudiante que pronuncie mal el PP los corrige inmediatamente y aquellos que pronuncian bien les hace una carita feliz en sus cuadernos. Los estudiantes responden: “es lundi... es mardi”, también deletrean algunos días: “M-e-r-c-r-e-d-i...”. Se produjo un poco de desorden con esta actividad, entonces la profesora titular les habla fuerte para que la escuchen: “L’attention si vous plaît!” y les pide que saquen el cuaderno de matemáticas porque el PP necesita que ellos dibujen las tablas que hizo en el tablero electrónico. Los estudiantes empiezan a dibujar las tablas, dos cuadros para cada día, uno para escribir el día en francés y el otro para dibujar lo que hacen en ese día. Entonces, los estudiantes comienzan a preguntar cosas como: “¿Profe! Así lo podemos hacer? ¿Así profe?” desplazándose el PP a cada uno de los puestos a darles indicaciones más precisas a aquellos estudiantes que lo llaman y le preguntan. Algunos estudiantes le piden al PP que les ayude a hacer las líneas de los cuadros en el cuaderno, pero él solo les dice que les hace los puntos para que ellos unan y de esta forma hagan los cuadros. Los estudiantes lo llaman constantemente para que el PP les ayude con los puntos para unir y hacer los cuadros, ejemplo:

O.....O

· ·
· ·
· ·

O.....O

Los estudiantes llaman con gran frecuencia al profesor: “profe! Profe! ¿Me puede hacer los puntos?”. El PP continúa en la dinámica de ir revisando y ayudando a sus estudiantes en el dibujo de los cuadros. Un grupo de niñas a manera de juego empezaron a pegarse entre ellas y una de éstas llama al profesor a darle quejas de sus compañeras pero fue la profesora titular la que les llamo la atención y les dijo: “¿ustedes están jugando o estudiando?” e inmediatamente las niñas hicieron silencio y dejaron de jugar de esta manera. Por otro lado, los estudiantes siguen llamando al PP diciéndole: “profe! Profe! ¿Me ayuda?, ¿así?, ¿Cuántos cuadros son? ”. Al mismo tiempo que el PP revisa a unos estudiantes, las niñas mencionadas anteriormente, que estaban jugando volvieron a hacer desorden y una de ellas dice: “le voy a decir al profesor”, pero no lo hace. Entonces, ahora que terminaron de hacer los cuadros les pide a sus estudiantes que comiencen a escribir el nombre del primer día en francés, “Lundi” y después de escribirlo deben hacer un dibujo de la actividad que hagan en ese día, dando el un ejemplo:



El PP les da 5 minutos para dibujar lo que hacen en ese día y les dice: “por ejemplo, dibújate en el pasamanos o lanzándote del tobogán en el parque”. Les pide rapidez y va revisando constantemente lo que sus estudiantes van haciendo y trata de motivarlos usando frases como: “Muy bien, así vas bien... Puede seguir con el otro día...”, exclamando también que el que este haciendo la actividad bien, les pone una carita feliz (☺) que vale por dos. Al terminar la mayoría de dibujar los primeros dos días el PP les pide que repitan el día que sigue (mercredi) y les dice: “no lean chicos, solo escuchen” pidiéndoles así que repitan después de la grabación que él les tiene con los días de la semana en francés. Los estudiantes comienzan de nuevo a preguntar constantemente y a pedir el consentimiento al PP si lo que están haciendo esta bien usando frases como: “profesor Sebastián ¿así?... ¡mira profesor...!” El PP les preguntaba: “¿Quién falta?... dos minutos y seguimos con el otro...” el profesor da una ronda para revisar y de nuevo los estudiantes lo llaman: “¡profe! ¿Así voy bien?” mostrándole lo que llevan hecho. El PP para llamar la atención de sus estudiantes les dice reiteradamente que pongan cuidado y comienza a contar de uno a cinco (1...2...3...4...5) y les advierte que el estudiante que no esté juicioso le pondrá una carita triste (☹). Al final, al ver que no le funcionan sus estrategias, opta por una última, hablar en francés para acaparar su atención lográndolo exitosamente. Cuando logra tenerlos juiciosos y concentrados en él, les pregunta: “¿Qué hacen los fines de semana?, ¿Qué hacen los sábados?, ¿Los domingos?...” y los estudiantes respondían: “yo patino... yo juego... yo voy al mercado...etc.” Después de esto, continuaron con la misma actividad, copiar el día en francés y hacer un dibujo de la actividad de ese día, ahora los días sábado y domingo (Samedi, dimanche en francés). De nuevo, empezaron los estudiantes a llamar al PP para que les revise y les dé mejores instrucciones

para la actividad. El PP les donaba entonces ejemplos: “Yo fui a patinar el domingo, entonces me dibujo patinando o yo fui a cine o me quede durmiendo...entonces me dibujo haciendo esa actividad en el día que lo hago” entonces, después de este ejemplo que les dio el PP los estudiantes empezaron a decir: “Yo jugué a las escondidas...Yo fui al parque...” después sigue el PP por cada puesto supervisando y ayudando a sus estudiantes en la actividad y les dice que cuando terminen él va a calificar lo que cada uno ha hecho. Los estudiantes siguen dibujando lo que hicieron en el fin de semana y piden constantemente la revisión del profesor para ver si van por el camino correcto, en los casos en los que terminaban los estudiantes: “¡profe! Terminé, ¿así?” respondiéndole él, “Me gusto, está muy bonito... muy bien”. A continuación, el PP les dice que van a jugar un juego de memoria, el cual consiste en que los estudiantes tienen que memorizarse los días de la semana pero en francés, poniéndoles un video de: Les jours de la semaine, y el cual solo tenía preguntas relacionadas con los días, por ejemplo; - Quel jour de la semaine vient après Lundi?- la respuesta era -Mardi- pero los niños no podían adivinar fácilmente, por ello el PP tenía que ayudarles un poco en la traducción (¿Qué día de la semana viene después del Lunes?), las respuestas de los niños eran: “Profe el día es sábado...” al ver que el juego no daba los resultados esperados el PP decidió reorganizar el juego y decirles lo siguiente: “Donne le nom de 7 jours de la semaine. (Diga el nombre de 7 días de la semana (en francés))” y el que diga los 7 días completos en francés se gana 5 caritas felices (😊), debido a esta competencia los estudiantes se emocionaron, entonces el PP saca de 5 estudiantes al frente para que digan los días en francés y por cada día que dijeran o pronunciaran bien, se ganaban una carita. Para controlarlos, puesto que estaban emocionados el PP usa mucho la expresión: “Tacho” para pedirles que esperen y que hagan orden. Solo un estudiante logro decir los 7 días de la semana y el PP pidió un gran aplauso para este alumno y le dio sus 7 caritas felices. Para finalizar esta actividad, el PP a través de un video les mostro todos los días de la semana en francés a manera de clarificación del tema (Les jours de la semaine) de esta forma se terminó la clase y les pidió que repasaran en sus casas los días en francés, guarden todo y salgan a recreo.

Comentarios:

- Los estudiantes dependen mucho del PP para realizar una actividad, piden constantemente una supervisión y una evaluación de lo que llevan hecho al profesor para seguir haciendo la actividad o para corregir. El PP frecuentemente les explica que deben hacer y cómo lo deben hacer.
- Los estudiantes ven al profesor como una autoridad, puesto que usan su facultad de profesor para advertir a sus compañeros. Ejemplo: “le voy a decir al profesor”
- El profesor tiene el conocimiento de lo que enseña, por ello los estudiantes no le discuten lo que él realiza durante la clase.

Anexo 7: Guía de observación #1, efectuada al practicante 4- Investigador 1- Etapa de observación- 2014- I

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Practicantes: Lina Jiménez y Tatiana **Institución:** Colegio La Amistad **Grado:** 5º **Nº de estudiantes:** 33 **Tiempo:** 8 am- 9 am

OBSERVACIÓN
<p>Al llegar las profesoras practicante, los estudiantes se encuentran hablando y por ende distraídos. Las profesoras practicante (PPs) dicen: “Buenos días... Buenoos días”. Casi gritando. Una de las profesoras practicante a la cual denominare como PP1 les dice que los ve estresados, entonces que se van a relajar. Entonces, la PP1 solicita un voluntario para la actividad que los va a desestresar. Al ver que nadie se postulaba para ayudar con la actividad la PP1 les pregunta: “¿Quién se acuerda de los ejercicios de relajación?”. Después de preguntar lo anterior, la PP1 procede a realizar la actividad la cual consiste en girar el cuello a la derecha, a la izquierda, en círculos, después siguen con los hombros. La PP1 está haciendo los movimientos para que los alumnos la sigan, entonces les indica que después de los hombros, siguen con los brazos, cintura. Los estudiantes comienzan a entusiasmarse y a la vez a hacer desorden, por esto, la PP1 les dice: “No, desorden no por favor... 1...2... Y 3...” Las PP1 cuenta de 1 a 3 para que los estudiantes hagan silencio y presten atención. En variadas ocasiones a la PP1 le toca hacer uso de esta estrategia para llamar la atención de sus estudiantes.</p> <p>La PP1 dice: “Ahora, vamos a empezar la clase sobre la dicción, es decir, como pronunciar bien las palabras. Si no hacen disciplina o silencio, ya saben que van perdiendo... vamos a trabajar juiciosos porque la otra profe y yo vamos a escoger los mejores.” En este momento entra en acción la segunda profesora practicante (PP2) la cuál interviene diciendo: “El ejercicio consiste en aprender trabalenguas, vamos a empezar diciéndolos despacio y después vamos aumentando la velocidad.” La actividad de los trabalenguas comienza, la PP2 ya había escrito en el tablero el primer trabalenguas.</p> <p style="text-align: center;">-Brando blandos brazos blande Blande brazos blandos brazos Blandos brando blande-</p> <p>Entonces, la PP1 lee primero el trabalenguas de manera rápida provocando asombro en sus estudiantes, esto como ejemplo de la actividad para que los alumnos repitan. Se nota que a algunos les cuesta leer este trabalenguas de manera rápida y correcta, por tanto, deben realizar en varias ocasiones la lectura de dicho trabalenguas. De un momento a otro, todos los estudiantes empiezan a leer en voz alta y a provocar desorden entonces la PP1 dice: “¡Silencio por favor!... están haciendo mucho ruido.” Después de esto, la PP2 lee el siguiente trabalenguas que escribió en el tablero:</p> <p style="text-align: center;">-En aquel local del caracol, qué Col colosal colocó el loco aquel-</p> <p>En esta parte la PP1 les pide que cada uno repase individualmente y no haga mucho ruido. Lo</p>

leen y este es un poco más fácil que el anterior entonces los estudiantes tienen más éxito al leerlo. Seguidamente, pasan al tercer trabalenguas:

-¡Señor, qué calor, sin par,
Rendidor, que por dar sabor,
De color local provoca un
Hedor de puro sudor!, ¡señor
Que calor!-

Algunos estudiantes se levantan de sus puestos para leer este tercer trabalenguas y las PPs les piden que repitan tres veces el mismo trabalenguas. Los estudiantes levantan sus manos para participar, se ve que la actividad les gusta y motiva. La PP2 les pide a sus alumnos que lean más fuerte para que todos escuchen. Estos obedecen a la petición de su profesora y leen más fuerte este trabalenguas una y otra vez. El ultimo trabalenguas es:

-Memo Medina mimaba
Melosamente al mínimo de
Su mamá Manuela, mientras Madesto,
Muchacho moreno, remontaba
Las cumbres-

Ahora, la PP1 les da una nueva indicación, les pide que digan los trabalenguas, pero sin abrir la boca, ella hace el ejemplo para que ellos sepan cómo hacerlo. Los estudiantes ensayan unos minutos y la PP1 les pide que comiencen con el primer trabalenguas. Sigue la misma dinámica de ir uno por uno. Al sonar gracioso decir los trabalenguas sin abrir totalmente la boca les da risa volviéndose una clase agradable para ellos. Pasan varios estudiantes al frente a realizar este ejercicio durante un determinado tiempo, las PPs están pendientes a cada acción de sus estudiantes. La PP1 dice: "¡Silencio!... vamos a ver si este ejercicio de dicción funcionó o no." Al decir esto, se pasa a la segunda actividad, la cual consiste en una revisión de todo lo que se ha visto en este espacio académico desde algunos meses atrás. Entonces, las PPs les piden que formen grupos por filas y cada una de estas va a escoger a un estudiante para que los represente. La actividad consiste en que va a salir al frente del salón un estudiante por fila y van a competir con sus compañeros por unos puntos, los cuales se ganan por realizar bien la actividad que les pigan las PPs y además, puntos por disciplina. Específicamente la actividad consiste en evaluar la entonación, puntuación, postura, respiración y dicción a través de la lectura de un pequeño fragmento de un libro. Pasan los primeros estudiantes de cada fila a leer el fragmento, al terminar la PP2 pide un aplauso para cada uno y también les pide a los alumnos que están sentados que evalúen a sus compañeros y los califiquen. Esta misma dinámica se usó todo el tiempo en esta actividad. De repente el timbre o campana del colegio empezó a sonar duro y seguido, al parecer se había dañado, esto causo gran malestar en el aula de clase pues el ruido era aturdidor e incómodo. Después de varios minutos de haber sonado el timbre, por fin lo arreglan. La actividad continuó, los estudiantes les daban puntos a sus compañeros dependiendo de su desempeño en la lectura, y las PPs también intervenían y los calificaban. Las PPs pedían silencio y atención a cada momento. La actividad llego a su fin y las PPs pidieron un aplauso para todos.

Comentarios: Las PPs siempre dieron muchas instrucciones y hacían primero ellas las actividades para que sus estudiantes supieran como hacer e imitarlas.


Anexo 8: Guía de observación #1, efectuada al practicante 5- Investigador 1- Etapa de observación- 2014- I

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha: Martes 18 de Marzo, 2014

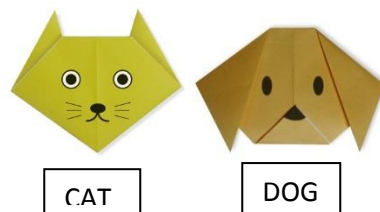
Practicante: Paola Romero Ibarra **Institución:** Mercedes Nariño **Grado:** Primero

Nº de estudiantes: 39 **Tiempo:** 07:00 -08:00 am

OBSERVACIÓN
<p>La profesora practicante dio inicio a su clase saludando a sus alumnas en inglés: “Good morning”, respondiendo sus estudiantes seguidamente: “Good morning teacher!”. Después del saludo, la profesora practicante (PP) les pide que se sienten bien y cada una en sus puestos. Cuando las estudiantes están atentas a la PP, ella se dispone a indicarles la actividad que ha preparado para el día. Entonces, les explica que la actividad va a ser sobre animales y para llevar a cabo este tema saca unos recortes con algunos animales y los pega en el tablero para que todas sus alumnas los vean.</p> <div data-bbox="422 963 1248 1270"> <div> <p>Martes 18 de Marzo, 2014</p> <p>The Animals</p>  </div> <div>Ej: Tablero</div> </div> <p>Después de pegar los 3 recortes de los 3 animales en el tablero (conejo, pollo, pez) la PP hace que sus estudiantes repitan después de ella los nombres de los animales en inglés: “repeat, rubbit!, el que sigue, chicken, el ultimo... fish” y las alumnas repiten el nombre exactamente como la profesora les pidió. Seguidamente, la PP pregunta por una tarea asignada en la clase anterior, entonces les dice que saquen el cuaderno y empiecen a dibujar los 3 animales que están en el tablero, mientras ella pasa puesto por puesto revisando dicha tarea, lo hace de manera rápida y al terminar la revisión, sigue con la actividad de los animales, pero ahora le muestra a sus estudiantes un material (octavos de papel iris) para hacer un origami, y les pregunta: “¿Quién sabe hacer un origami o quién sabe qué es un origami?...”. Las alumnas responden negativamente a las preguntas de la PP, entonces mientras la profesora alista el material (papel iris) para cada estudiante, ellas continúan dibujando los animales del tablero. Buscan constantemente a la PP para que les supervise los dibujos, se paran de sus puestos y van hacia la PP y le hacen preguntas como: “¡Profe!.. Mire mi dibujo”, “¿Profe así voy bien?”, “¿Teacher lo puedo pintar ya?”. En uno de los casos la PP le dice a una de sus alumnas: “Mira te falta el título y los nombres de los animales”. Para poder pasar a la actividad del origame la PP les pide que levanten la mano aquellas niñas que hayan terminado de dibujar y pintar,</p>

además de ponerle el nombre a cada animal en inglés, al ser solo dos o tres alumnas que han terminado de dibujar y hacer todo lo que la PP les pidió, ella decide darles más tiempo y seguir revisando el ejercicio actual (dibujar los animales). Las estudiantes continúan pidiendo el visto bueno de su profesora, que les revise y les dé indicaciones. Al ver que posiblemente el tiempo no les alcance para la otra actividad la PP decide dejar la actividad de dibujar, así las alumnas no la hayan terminado y pasar a la siguiente actividad.

Las estudiantes comienzan a hacer un poco de desorden y la PP para acaparar su atención les pregunta: “¿Quién está viendo a la teacher?” y las alumnas comienzan a mirarla y a levantar la mano afirmando que si la están viendo, de esta manera logra tener su atención y orden. Entonces, la PP después se para en frente de la clase a dar las siguientes instrucciones para la siguiente actividad (origami), saca un cuarto de papel iris de colores y comienza a hacer la cara de un perro con el papel doblándolo en las puntas, después con otro cuarto de papel iris hace la cara de un gato, hace esto como ejemplo de la actividad y lograr que las alumnas comprendan como deben hacer siguiendo lo que hace su profesora. La PP les dice: “miren como lo hago yo para que ustedes lo hagan mejor... les voy a repetir como hacerlo... presten atención por favor...” antes de esto la PP ya les ha dado a cada una el material para que imiten los pasos que ella hace con los cuartos de papel iris. Cuando la PP termina de hacer el ejemplo, sus estudiantes ya están en la tarea de hacer la cara del perro y del gato. Las alumnas se ponen de pie y van hasta donde la PP para que esta les supervise y les dé instrucciones o les explique cómo doblar bien el papel para dar con la cara del perro o del gato, la profesora les pide que se sienten porque le hacen desorden en la clase poniéndose de pie y les dice: “síntense... ustedes no tienen por qué estar de pie” y las niñas corren a sentarse en sus puestos y la PP les aclara la duda a toda la clase. Después, cuando ya todas las estudiantes tienen la cara de los animales bien hechas (origami) la PP les da una nueva indicación: “Ahora vamos a pintarle los ojitos, la naricita y bigotes al gato, y los ojos y la nariz al perrito”. Las estudiantes muy animadas con la actividad empiezan a ponerse de pie a mostrarse entre ellas las dos caritas de los animales hechos con el papel causando desorden en la clase, por ello la PP les dice: “les voy a quitar la hoja...” las niñas inmediatamente corren a sus puestos diciendo: “¡No! Teacher... ya estoy sentada” otras se dirigen hacia ella para enseñarle lo que han hecho para que la PP las felicite. La PP va revisando cada una de sus alumnas, a ver cómo van los ojos y los bigotes y las narices de los animales, cuando ellas terminan, inmediatamente la PP a manera de ejemplo del trabajo pega en el tablero los dos animales hechos por ella y les escribe el nombre de cada uno y les pide a sus estudiantes que peguen su origami en el cuaderno y le escriban el nombre.



Mientras las alumnas van terminando la actividad, la PP procede a llamar lista pidiéndoles que digan –presente- cuando escuchen sus nombres, cuando alguna no responde –presente- la PP les dice: “¿Cómo se dice?” respondiendo la alumna la segunda vez: “presente teacher”, algunas están de pie y la PP les pide inmediatamente que se sienten. Después, las estudiantes

se acercan a la PP y le dicen que una de ellas se salió del salón, dándole como una queja e informándole sobre ello, la PP sale y la entra de nuevo al salón y finalmente les pide que cierren sus cuadernos y les dice que se verán en la próxima semana.

Comentarios:

- Salta a la vista que las estudiantes muestran respeto hacia la PP haciéndole caso en todo. Demuestra una figura de autoridad .
- La PP se muestra como ejemplo a seguir haciendo ella primero lo que quiere que hagan sus estudiantes después.
- Se evidencia un constante monitoreo por parte de la PP a sus estudiantes y una permanente necesidad de las alumnas porque su trabajo sea supervisado por la PP.
- La clase se basa en instrucciones a seguir dadas por la PP y un constante seguimiento de estos pasos.

Anexo 9: Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica A- Investigador 2- Etapa de entrevistas- 2014- I

Transcripción Entrevista a Catalina Jaramillo (Docente de prácticas en el área del francés en el colegio La Candelaria)

1. ¿Para usted que aportes hacen las prácticas pedagógicas a la formación inicial?

C.J: “Buenas tardes, mmm... quiero empezar por una aclaración, yo no coordino todas las prácticas de los estudiantes de la candelaria, soy una de las profesoras que coordina práctica, porque está el otro profesor, que es el profesor Mario Cortés, que tiene práctica uno y yo tengo a mi cargo practica dos, entonces contestando a la pregunta mmm... El aporte más... uno de los aportes más importantes de las prácticas pedagógicas en la formación inicial, es que las prácticas representan un complemento entre las teorías estudiadas en la universidad y la realidad, nosotros consideramos desde el programa que el estudiante tiene que llegar con un bagaje teórico, que lo prepare para entender cómo funciona la realidad, que lo prepare para afinar su mirada sobre la realidad y la practica constituye un espacio ideal, o un espacio muy propicio para que el estudiante retome esas teorías que ha visto en la universidad durante la licenciatura y las... Las contraste con lo que está pasando en la realidad, de hecho son un choque fuerte; porque muchas veces el estudiante se imagina un salón ideal, con unos niños ideales, con unas condiciones ideales, y en la mayoría de los casos los niños que están aprendiendo francés, inglés o español mmm... apoyados por los practicantes muchas veces no les interesa el francés, no les interesa la clase y se salen de los parámetros de esos estudiantes ideales y de esas condiciones ideales de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, el espacio de practica es un espacio muy importante en donde el estudiante ¡ aterrizaje! De esas teorías a una realidad, y esa... ese aterrizaje sobre la realidad le permite entender y complementar mejor lo que había aprendido sobre las teorías.”

2. ¿Qué estrategias pedagógicas y/o didácticas en común, encuentra usted dentro de su grupo de practicantes?

C.J: “Bueno, lo que yo he encontrado tanto en prácticas con chiquitos, es decir con practicantes que tengan prácticas con chiquitos, o con adolescentes, o con adultos es que los practicantes pasan por tres momentos básicamente. Pasan por un momento de no control de grupo, no hay un ambiente de aprendizaje los practicantes tienen muchas dificultades en que los alumnos, que los estudiantes entiendan, se sienten, se concentren, el primer momento es un momento de no control. Hay un segundo momento en donde el estudiante empieza a utilizar estrategias centradas o basadas en el conductismo, que quiero decir con eso, ellos empiezan a recurrir a... estrategias a las cuales no querían recurrir que son, las basadas en el conductismo, sobretodo el refuerzo positivo y el refuerzo negativo. En un tercer momento, cuando logran tener la atención de los estudiantes, de los alumnos llegan al tercer momento que es el más importante, que es la creación de ambientes de aprendizaje, en ese momento es donde empiezan a utilizar o a poner más en practica lo que han aprendido desde la didáctica, del manejo de la pedagogía y del manejo de la enseñanza de lenguas.”

3. ¿Cómo profesora de prácticas, ¿Qué aportaría usted en general al estilo de enseñanza de sus practicantes?

C.J: “Lo que me parece más importante, es crear un espacio donde el estudiante pase por momentos de auto-evaluación, es más importante que el estudiante se dé cuenta que estás haciendo bien, y que podría hacer mejor antes de decirle que es lo que debe hacer, sino hay auto-reflexión, si no hay auto-observación, es muy difícil que el estudiante mejore o cambie sus estrategias en donde salga del conductismo, del control, a la creación de ambientes de aprendizaje. Creo que también es importante que el estudiante no..., que el estudiante lea un poco por su cuenta, que el estudiante busque información por su cuenta, porque muchas veces el estudiante se limita a hacer lo que el docente de acompañamiento le dice que haga, pero no busca por su cuenta estrategias para llegar a ese ambiente de aprendizaje, y es eso lo que hace falta muchas veces, lectura, y reflexiones personales.”

4. ¿Para usted, ¿Cuál sería el rol más apropiado del practicante dentro del aula de clase **EJE MPLO**: un guía, un facilitador de saberes, una autoridad, un consultor? ¿Por qué?

C.J: “Bueno, ese punto es bien importante tener en cuenta que una cosa es lo que el profesor quiere ser, una cosa es lo que el practicante quiere ser, ya puede ser... practicante puede querer ser un guía, un facilitador, una autoridad, un consultor, y eso es importante que el practicante lo tenga claro, pero es más importante que el practicante tenga claro que es el docente ya sea practicante, ya sea el profesor titular, debe conocer cuáles son las necesidades de la institución, quiero decir con esto que el estudiante o el practicante debe saber si se está esperando... que se está esperando de él, por ejemplo: Si es una institución en donde se espera que el estudiante desarrolle procesos de pensamiento, donde el estudiante desarrolle... donde el alumno pensamiento crítico, el profesor practicante debe ser un guía y un facilitador, pero en otras instituciones se está esperando que el practicante simplemente desarrolle ambientes de aprendizaje basados en el control de grupo, en el conductismo, en este caso por más que el estudiante quiera ser un facilitador, lo que tiene que ser es un transmisor de conocimientos, entonces lo que quiero decir con esto es que el rol de practicante depende de las necesidades, y depende de las concepciones de la institución en donde el estudiante esté haciendo su práctica.”

5. ¿Qué tipo de evaluación prevalece en las planeaciones de clase de francés de los estudiantes de octavo semestre de la universidad de la Salle en sus prácticas pedagógicas de francés?

C.J: “Bueno, estos estudiantes han tenido práctica uno, y en la práctica uno el estudiante aprende a hacer planeación, aprende a conocer cuáles son las mmm... la planeación general de la institución, y adapta lo que él quiere enseñar a esa malla curricular de la institución. La institución indica que es lo que debe el estudiante aprender en cada uno de los semestres, en cada uno de los años, entonces el practicante lo que hace es conocer estas...estos... esa planeación general de la institución, en séptimo semestre aprende a hacer la planeación de cada clase, lo que llamamos la fich...A través de lo que llamamos la ficha pedagógica, en octavo semestre hacemos una planeación un poco más general, semana por semana siempre teniendo en cuenta lo que la institución nos indica que el estudiante... que el practicante debe enseñar. A finales de octavo semestre, no hay ficha pedagógica, lo importante es que el estudiante tenga claro lo que debe enseñar en cada clase, y esa ficha pedagógica ya no es revisada por mí, sino que el estudiante hace su fich... es decir, hace una planeación teniendo en cuenta los parámetros de la ficha pedagógica, pero ya no somos tan estrictos en el sentido que toca revisar cada ficha pedagógica, lo que revisamos es que es lo que el estudiante quiere hacer, por que lo quiere hacer, como lo quiere hacer, más que el procedimiento como tal, también lo que se hace es una socialización de actividades es muy importante el espacio

de acompañamiento en donde los practicantes van contando, y van contándonos que es lo que quiere hacer, como lo quieren hacer, por qué lo quieren hacer, y eso hace que se vaya construyendo una base de datos colectiva de actividades, ya no de fichas pedagógicas sino de actividades que pueden ser implementadas, y mejoradas a medida que se van conociendo. Ehhh... es muy importante, que el estudiante siga haciendo su auto-evaluación constante, como dije al principio sin auto-evaluación no hacemos nada, lo importante es que los estudiantes se den cuenta de cómo va su proceso, que tiene que mejorar, que no está bien, que se puede hacer bien, y lo más importante en lo que yo miro en la evaluación es que el estudiantes integre las teorías que estamos viendo y que han visto, y que siga buscando por su cuenta con la práctica y con la realidad, por que no se trata que el estudiante aprenda a ser como unas emmm.... A ser como un ejecutor de actividades, sino que siempre se esté preguntando la razón y los objetivos que lo llevan a ser esas actividades, esto con el propósito de que pueda adaptar algunas acciones en el aula según las características de los niños, los alumnos.

Anexo 10: Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica B- Investigador 2- Etapa de entrevistas- 2014- I

Transcripción Entrevista a Andrea Muñoz (Coordinadora de prácticas pedagógicas universidad de la Salle)

1. ¿Para usted que aportes hacen las prácticas pedagógicas a la formación inicial?

A.M: “¡Bueno! Las practicas cómo ahí... cómo ahí dice las prácticas pedagógicas investigativas, son un espacio de formación para los estudiantes, no lo tomamos como un lugar de práctica como ir a practicar, sino es un lugar donde los estudiantes se forman; no solo en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas digamos en... cada una de las lenguas, sino también en sus habilidades pedagógicas, su competencia comunicativa. Ellos tienen la oportunidad de hacer... eh... digamos su... ejercicio docente en diferentes espacios, tenemos universidades, institutos, colegios, diferentes contextos educativos donde pueden desarrollar esas habilidades”

2. ¿Qué estrategias pedagógicas y/o didácticas en común, encuentra usted dentro de su grupo de practicantes?

A.M: “Pues... no puedo decir como de mi grupo de practicantes, sino de las estrategias que nosotros utilizamos básicamente para que ellos se formen eh... diríamos.... ¡Sí! Son estrategias y herramientas al mismo tiempo de instrumentos didácticos, ellos llevan diario de campo, observaciones. Al principio, digamos en práctica uno lo que ellos usan es observaciones y diario de campo, en práctica dos usamos unidades didácticas en las que ellos ya diseñan materiales, o diseñan un producto específico de acuerdo con una problemática en el colegio, o el aula y ya eh... el semestre de práctica tres es para hacer intervención pedagógica, pero más en el sentido de desarrollar un proyecto de aula”.

3. ¿Cómo coordinador de prácticas, ¿Qué aportaría usted en general al modo de enseñanza de sus practicantes?

A.M: “Mmm... Muchas cosas, pues uno lo primero que trata de hacer es formar a los estudiantes; no solo para que enseñen una lengua, sino que para que a través de la lengua puedan enseñar otras cosas, especialmente con los niños lo que nosotros hacemos es desarrollar valores, ser modelos para los estudiantes de muchas otras cosas a enseñarles cultura, abrirles como una ventana hacia otros... Comprender otros mundos, otras formas de ver la vida, entonces pasar de la enseñanza instrumental de una lengua hacia la formación en el sentido que desarrollamos otras habilidades y formamos en valores y otras mmm... digamos características propias de la lengua que no son puramente lingüísticas”.

¿Y pedagógicamente?

A.M: “Pedagógicamente trabajamos mucho... por ejemplo el manejo de clase, ellos tienen al principio tienen dificultades en relación con la disciplina, la motivación de los estudiantes, el diseño de materiales,

entonces trabajamos mucho por ejemplo el uso de la voz, manejo del tablero mmm... como se mueven dentro del salón de clase, cómo organizan a los estudiantes, todo lo que tiene que ver con los recursos relacionados con el manejo de clase, que para ellos al principio es un poco complicado, ya después cuando ellos empiezan a aprender cómo manejar ciertas estrategias, para que los estudiantes hagan silencio, o que estén más motivados, que trabajen en grupos etc. Ya ellos empiezan a aprender más emm... cuestiones relacionadas con el diseño de materiales, el diseño de estrategias de enseñanza para solucionar problemas particulares en el aula”

4. ¿Para usted, ¿Cuál sería el rol más apropiado del practicante dentro del aula de clase EJE MPLO: un guía, un facilitador de saberes, una autoridad, un consultor? ¿Por qué?

A.M “Yo cre... yo no diría que es uno de esos, sino todos esos, es un rol integral, muchas veces el estudiante es un facilitador, otras veces es guía, dependiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes, otras veces como ellos son tan jóvenes, pues tener un poco de autoridad que lo vean como el “maestro” porque los niños vean a los estudiantes todavía como otros estudiantes, entonces a veces tienen que poner su rol de autoridad, entonces dependiendo del curso y de las necesidades, yo creo que tendrían un rol integral en el sentido que tienen diferentes roles”.

5. ¿Qué tipo de evaluación prevalece en las planeaciones de clase de inglés de los estudiantes practicantes de la Universidad de la Salle en sus prácticas pedagógicas?

A.M “Pues nosotros tratamos de usar las dos, digamos por parte de los profesores como evaluamos a los practicantes, nosotros usamos la evaluación formativa y sumativa, tratamos de usar las dos tanto cualitativa, como cuantitativa, y lo mismo los estudiantes con sus alumnos en el colegio, dependiendo del colegio muchas veces a los estudiantes en práctica les piden que den notas, otras veces no se les pide eso, sino que evalúen a los estudiantes de manera cualitativa, pero eso no hace parte de la nota en clase. Lo que si tratamos es de desarrollar procesos de evaluación formativa y sumativa ambos, así no se tenga en cuenta digamos en el colegio como nota de la clase regular, pero sí que ellos desarrollen estrategias de evaluación de ambos tipos”.

Anexo 11: Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica C- Investigador 2- Etapa de entrevistas- 2014- I

Transcripción entrevista a Yamith Fandiño (Docente Practica Pedagógica Inglés Colegio Mercedes Nariño)

1. ¿Para usted que aportes hacen las prácticas pedagógicas a la formación inicial?

Y.F: “Yo creo que hay tres grandes aportes que hace este espacio de práctica docente a la formación de los estudiantes de la licenciatura, un primer aporte viene sobre la capacidad que el estudiante tiene de desarrollar habilidades, actitudes, conocimientos propios en nuestro campo disciplinar. Un segundo aporte es la comprensión de la situación educativa y del sistema educativo colombiano, ya sea en la universidad, en un lugar público, en un lugar institución privada, y uno tercero es la capacidad que tiene el estudiante de reconocerse en ese mismo proceso, de autoreconocerse, de autoformarse, de autoconsolidarse como un profesional.”

2. ¿Qué estrategias pedagógicas y/o didácticas en común, encuentra usted dentro de su grupo de practicantes?

Y.F: “Yo creo que hay... habrían de pronto dos o tres grandes estrategias, hay mucho trabajo en grupo, mucho trabajo colaborativo lo cual me parece importante sobre todo por la población que tenemos, una población infantil. También veo el esfuerzo de los estudiantes por desarrollar guías, materiales que les permiten a los estudiantes aprender a seguir instrucciones, aprender a construir rutas de aprendizaje a través de las guías, me parece que es importante con una estrategia, y tal vez una tercera sería la lúdica, la implementación de materiales audiovisuales me parece que es importante.”

3. Cómo profesor de prácticas, ¿Qué aportaría usted en general al estilo de enseñanza de sus practicantes?

Y.F: “Al estilo... buena pregunta, yo creo que..., yo creo que el est..., yo creo que yo lo que procuro aportar es la capacidad que debe tener el profesor en formación, de tomar la teoría a... al contexto de salón de clase, lo que quiero decir es, a mí me parece que el aporte que hacemos los asesores es ayudarle a nuestros colegas en formación a que sean capaces de transferir lo que dicen los autores en los libros o en los artículos a sus planeaciones, a sus guías, a su elaboración de actividades, creo que eso es un... uno de los aportes que yo procuro hacer.

4. ¿Para usted, ¿Cuál sería el rol más apropiado del practicante dentro del aula de clase **EJE MPLO:** un guía, un facilitador de saberes, una autoridad, un consultor? ¿Por qué?

Y.F: “No yo creo que es un facilitador, para mí el papel que tenemos... que tiene cualquier docente, sobre todo un docente en el campo de la lengua especialmente en la comunicación, es hacer que el estudiante mismo construya, y resignifique lo que le damos, y creo que lo que procuramos hacer es facilitar este proceso, a través de guías, de actividades, a través de charlas, creo que la... el rol en que el estudiante debe configurarse, para sus estudiantes es facilitador, y para sí mismo o sea, yo lo veo de doble vía y es que el practicante o profesor en formación, también tiene que tener un rol a sí mismo, y

es un rol de autodidacta, una persona de un profesional, que se puede eh... formar a sí mismo, que se reconoce, que se narra, que describe, que se critica, entonces yo creo que es un rol que si es de el a sus estudiantes de facilitador, y si es de el hacia sí mismo tal vez lo vería como un rol de acompañante, aunque suene extraño, o de... de”

S. De un guía

Y.F: “¡Sí! Pongámosle que para sí mismo guía y para los otros es un facilitador.”

5. ¿Qué tipo de evaluación prevalece en las planeaciones de clase de inglés de los estudiantes practicantes de noveno semestre?

Y.F: “Que tipo de evaluación... pues yo lo que percibo al revisar los proyectos de clase y los que se van a aplicar en el aula, es una evaluación generalmente sumativa, hay algunos indicios de evaluación formativa, pero siento que aún los estudiantes en noveno semestre tienden a olvidar la importancia de que el proceso se debe seguir de manera juiciosa lección tras lección, y a veces siento que los estudiantes por su preocupación de presentar temas se aíslan, o se alejan de la evaluación formativa, y se centran más en la evaluación sumativa; sin embargo, veo en general la capacidad del estudiante de una vez llamada la atención, buscar estrategias para que esa evaluación formativa y permanente se activen en su planeación de clase.”

Anexo 12: Entrevista estructurada #1, realizada al docente de práctica D- Investigador 2- Etapa de entrevistas- 2014- I

Transcripción Entrevista a Clara Díaz (Asesora de práctica pedagógica colegio Mercedes Nariño)

1. ¿Para usted que aportes hacen las prácticas pedagógicas a la formación inicial?

C.D: “Eh... considero de vital importancia, ya que en la práctica es donde el maestro va a potenciar todos esos saberes que recibe en el aula en la universidad, a que le va a servir, lo va a vivir teniendo en cuenta una realidad una realidad institucional, una necesidad de un grupo de estudiantes y teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada grupo.”

2. ¿Qué estrategias pedagógicas y/o didácticas en común, encuentra usted dentro de su grupo de practicantes?

C.D: “Emm... se ayudan mucho en los recursos para darle a las estudiantes una clase diferente a la tradicional, que no sea una clase cuadrículada, van teniendo en cuenta las indicaciones que dan sus maestros en la universidad para venir a darle a la estudiante una clase que tenga sentido y significado para ellas.”

3. ¿Cómo asesora de prácticas, ¿Qué aportaría usted en general al modo de enseñanza de sus practicantes?

C.D: “Ehh.... Que sigan con esa responsabilidad, con ese compromiso teniendo en cuenta que lo esencial de nuestro trabajo pedagógico son nuestras estudiantes, esas personas que cada día están pidiendo responsabilidad, compromiso, puntualidad e innovación, entonces tener en cuenta que vamos a una clase es a formar y que nos ayudamos del conocimiento para poder lograr en nuestras estudiantes, aportar en su proceso y proyecto personal de vida.”

4. ¿Para usted, ¿Cuál sería el rol más apropiado del practicante dentro del aula de clase **EJE MPLO**: un guía, un facilitador de saberes, una autoridad, un consultor? ¿Por qué?

C.D: “Umm... Tienes todos esos elementos, todos esos elementos los debe tener un docente debe ser un guía, un innovador, un consultor, un investigador, un agente innovador y de cambio permanente, activo, dinámico, permeable a las situaciones que se le plantean diariamente en su clase. Tener en cuenta que no somos seres estáticos sino que estamos en una dinámica cambiante, que somos singulares, únicos e irrepetibles; y por tal motivo, nuestras estudiantes día a día en el aula de clase, deben ver eso en nosotros, que no vamos a asumir una posición vertical, sino por el contrario estamos abiertos a la innovación, al cambio, que cada día a día nos va dando en nuestras clases.”

5. ¿Qué tipo de evaluación prevalece en las planeaciones de clase de inglés de los estudiantes practicantes de la Universidad de la Salle en sus prácticas pedagógicas?

C.D: “Teniendo en cuenta el modelo evaluativo de nuestra institución, ellos saben que nosotros evaluamos de manera integral, ser, saber, hacer. Teniendo en cuenta el ser humano en su dimensión general, no nos vamos al conocimiento, no nos vamos a pruebas, nos vamos a toda la formación integral del ser humano en lo que el hace, en lo que él responde, dándole una responsabilidad que sea aho... Él sea el gestor de su propio aprendizaje, con una evaluación permanente, una autoevaluación, una conciencia de la responsabilidad que el tiene para su propia evaluación y formación