



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

ESTILOS DE PENSAMIENTO Y ESTILOS  
DE ENSEÑANZA EN RELACIÓN A LA  
PRÁCTICA DOCENTE DE LOS  
PRACTICANTES DE UN INSTITUTO  
PEDAGÓGICO NACIONAL

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRA  
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN  
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA MERCEDES REA AVILA

LIMA - PERÚ

2020



**ASESOR**

Mg. Jorge Luis Medina Gutiérrez

## **JURADO**

Presidente

Dr. Jorge Luis Jaime Cárdenas

Vocal

Mg. Enrique Manuel Revilla Figueroa

Secretaria

Mg. Melania Katy Gutiérrez Yépez

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo con mucho cariño a todas las personas que de una u otra forma siempre estuvieron ahí para ayudarme en especial a seres llenos de luz como: Jorge Medina y Gloria Quiroz. Ha sido un camino largo, duro y difícil, pero sin la ayuda de Dios y San Judas Tadeo de quien soy muy creyente, hubiera resultado imposible.

Dedico también este trabajo a mi pequeña hija para que descubra con la conclusión de este trabajo que siempre son importantes el valor de la perseverancia y la solidaridad. Finalmente, a mi familia y a mis amigos que en silencio me tenían en sus oraciones para ayudar a levantarme ante tantas caídas.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco profundamente a Dios por tener a mi hija Nayra Mayté, que ha sido mi principal motivación para concluir con un trabajo que empecé hace años y demostrarle que los obstáculos nos hacen mejores personas.

Agradezco también a los jóvenes de las diferentes especialidades de mi instituto querido Instituto Pedagógico Nacional Monterrico de la promoción 2019, por su alegría, disposición y amabilidad al participar en este trabajo.

Agradezco al Magister Jorge Medina Gutiérrez, mi asesor y soporte en muchos momentos de desesperación, agradezco su infinita paciencia y comprensión, Dios te bendiga siempre. Asimismo, deseo agradecer a la Doctora Gloria Quiroz por su tolerancia, dulzura y apoyo constante.

## TABLA DE CONTENIDOS

**RESUMEN**

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 1

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 5**

1.1. Planteamiento del problema 5

1.2. Objetivos de la Investigación 7

1.2.1. Objetivo general 7

1.2.2. Objetivos específicos 7

1.3. Justificación 8

**CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 11**

2.1. Antecedentes de la investigación 11

2.2. Bases teóricas 17

2.2.1. El pensamiento como competencia general humana 17

2.2.2. Estilos de enseñanza 31

2.2.3. Práctica Docente 55

2.2.4. Relación entre las variables 57

**CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS 60**

3.1. Hipótesis General	60
3.2. Hipótesis específica	60
<b>CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA</b>	<b>61</b>
4.1. Ambito Educativo	61
4.2. Tipo y diseño de la investigación	61
4.3. Población y muestra	61
4.4. Definición de las variables	63
4.5. Técnica e Instrumentos	64
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS</b>	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN</b>	<b>90</b>
<b>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES</b>	<b>93</b>
<b>CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES</b>	<b>95</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS</b>	



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Análisis de los Estilos de Pensamiento de los docentes practicantes	74
Tabla 2: Análisis de los Estilos de Enseñanza de los docentes Practicantes	75
Tabla 3: Análisis de la Práctica Docente de los docentes Practicantes	76
Tabla 4: Resumen de regresión múltiple	77
Tabla 5: Matriz de correlación estilos de pensamiento y práctica docente	79
Tabla 6: Matriz de correlación estilos de enseñanza y práctica docente	81
Tabla 7: Matriz de correlación estilo de pensamiento y estilo de enseñanza	83
Tabla 8: Estilos de pensamiento según escuela profesional de los docentes practicantes	83
Tabla 9: Estilos de enseñanza según escuela profesional	87

de los docentes practicantes

Tabla 10: Práctica docente según escuela profesional	90
--	----

de los docentes practicantes

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Población de docentes practicantes	95
---	----

## RESUMEN

El objetivo del presente estudio es analizar en qué medida los estilos de pensamiento y estilos de enseñanza explican la práctica docente en practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. El estudio tiene un enfoque cuantitativo es observacional, analítico, retrospectivo parcial, y responde a un diseño correlacional. La población de estudio estuvo conformada por todos los docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico del año académico 2019. Para el análisis final de los datos sólo se consideró 156 docentes practicantes. Se utilizó tres instrumentos que están validados por normas psicométricas, estos son el “Inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg y Wagner”, el “Cuestionario de Estilos de Enseñanza de Martínez Geijo” y el “Cuestionario de Práctica docente de Pérez y colaboradores”. El análisis de datos se realizó con la ayuda del programa estadístico SPSS versión 26.

Entre los resultados se destaca que en los estilos de pensamiento de los docentes practicantes sobresalen el estilo jerárquico, seguido del estilo externo y estilo legislativo. Es baja la presencia de los estilos global y conservador. En los estilos de enseñanza destaca el estilo formal, seguido del estilo abierto, funcional y estructurado. En la práctica docente sobresale el factor referido a la planificación de la enseñanza, seguido del factor de la enseñanza centrada en el estudiante y posteriormente el factor referido a la relación dialogante.

Se concluye que los estilos de pensamiento y estilos de enseñanza explican la práctica docente, siendo los resultados estadísticamente significativos.

**Palabras clave:** Pensamiento, Enseñanza y Práctica Docente

## ABSTRACT

The objective of this study is to analyze to what extent the thinking styles and teaching styles explain the teaching practice in practitioners of the Monterrico National Pedagogical Institute. The study is observational, analytical, retrospective partial, and responds to a correlational design. The study population consisted of all practicing teachers of the Monterrico National Pedagogical Institute of the 2019 academic year. For the final analysis of the data, only 156 practicing teachers were considered. Three instruments were used that are validated by psychometric standards, that is “Sternberg and Wagner Thinking Styles”, “Martinez Geijo Teaching Styles Questionnaire”, and “Perez and collaborators teaching practice questionnaire”. The data analysis was carried out with the help of the statistical program SPSS version 26.

Among the results it is highlighted that in the thinking styles of practicing teachers that stand out are hierarchical style, followed by external style and legislative style. It is under the presence of global and conservative styles. In the teaching styles, the formal style stands out, followed by the open, functional and structured style. In teaching practice, teaching planning stands out, followed by student-centered teaching and dialogue relationship.

It is concluded that thinking styles and teaching styles explain teaching practice, are statistical significance.

**Keywords:** Thought. Teaching and Teaching Practi

## INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que la educación aparece en las comunidades primitivas; desde el tránsito del nomadismo al sedentarismo, con la transmisión de conocimientos en una comunidad, lo cual dio origen a las ideas pedagógicas.

Revisando documentos históricos, los modelos de enseñanza se remontan a las culturas antiguas de Asia (China, India, Persia y Egipto), y la Grecia antigua. Las semejanzas en estos pueblos es que la educación se basaba en la religión y en el mantenimiento de sus tradiciones.

En la Roma antigua, los métodos en los que se basaba la educación eran los Trivium (Retórica, gramática y dialéctica) y Quadrivium (Aritmética, geometría, astronomía y música). Marco Fabio Quintiliano principal pedagogo romano, establece el rol de maestro-alumno, donde se asignaba un alto valor a las aptitudes de los niños.

En los siglos XII y XIII surge la Escolástica, cuya principal función era asociar creencia con razón, religión con ciencia, lo que da lugar al deterioro del feudalismo y a la aparición de los negocios, así como a la aparición de universidades. Estas enseñaban cuatro facultades. Estas eran: la de Preparatoria o Artística (la cual enseñaba “siete artes liberales”), la de Teología, la de Medicina y la de Jurisprudencia.

La pedagogía tradicional empieza en Francia en los siglos XVII y XVIII, con la influencia de los jesuitas en las escuelas. Los modelos educativos surgen por desconfianza del mundo adulto y se busca que el niño se desarrolle de manera pedagógica, con modelos religiosos, en un ambiente puro y esterilizado.

Durante la Ilustración, muchos grandes escritores y científicos dieron lugar a la aparición del Romanticismo y Enciclopedismo, donde se dan cambios educativos para una buena formación del niño separando la educación infantil y educación adulta, esto da lugar a un sistema de los modelos educativos. Por consiguiente, la enseñanza se valoraba en el sentido que las asignaturas se desarrollaban en un contexto específico, siendo el papel del maestro de suma importancia en la enseñanza.

La filosofía de la Escuela Tradicional tomaba mayor importancia en la formación del niño y el desarrollo de su inteligencia, para que sea capaz de resolver problemas, con atención y mucho esfuerzo. Era vital la transmisión de conocimientos para el progreso de su personalidad.

La pedagogía moderna, surge a mediados del siglo XIX, en ella se busca que los docentes desarrollen sistemas y técnicas pedagógicas de acuerdo a nuestros tiempos. El maestro busca que el niño desarrolle facultades espontáneas, tanto a nivel intelectual y manual, lo que le posibilita estar en contacto con la historia de la humanidad.

También se observa en nuestro contexto que muchos jóvenes talentosos culminan sus estudios universitarios, pero no logran insertarse laboralmente, a la vez, otros jóvenes que aprueban los cursos con nota mínima llegan a tener éxito laboral. Esta diferencia muy marcada obliga a tomar en consideración el desarrollo de las inteligencias múltiples, en especial, la parte emocional y social

Es por todo ello que surgen teorías psicológicas, relacionadas con los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples, y la teoría del autogobierno mental de Robert Sternberg que ayudan a explicar las diferencias en los desempeños académicos en la universidad y profesionales en el trabajo

La presente investigación busca analizar en qué medida los estilos de pensamiento y estilos de enseñanza se relacionan con la práctica docente de los docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

La presente tesis está organizada en ocho capítulos: el capítulo I versa sobre el planteamiento del problema de investigación, la problemática existente sobre estilos de pensamiento, estilos de enseñanza y práctica docente. El capítulo II, comprende el marco teórico en el que se expone los antecedentes consultados a nivel nacional e internacional sobre los estilos de pensamiento, estilos de enseñanza y práctica docente; así como las bases teóricas que sustentan la presente investigación. El capítulo III plantea las hipótesis relacionadas al problema de investigación. En el capítulo IV, se consigna la estrategia metodológica que se ha realizado para poder responder al problema de investigación, incidiendo en las técnicas y procedimientos efectuados. Los



resultados de la investigación, así como los datos obtenidos figuran en el capítulo V. En el capítulo VI, se evidencia la discusión en la cual se examinan los resultados obtenidos y a la vez, las potencialidades y deficiencias halladas. Las conclusiones extraídas de la investigación se encuentran en el capítulo VII. En el capítulo VIII, se enumeran las recomendaciones obtenidas después de la experiencia investigativa. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y se consignan los anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.1 Planteamiento del problema o situación a investigar**

Actualmente nuestro país enfrenta el desafío de una emergencia educativa, se responsabiliza de esta situación a los estudiantes, a los padres de familia, al sistema educativo y principalmente a los docentes. Es por ello que este trabajo de investigación se centra en el futuro docente, es decir en aquel estudiante que está culminando su formación docente, etapa en la cual vuelca los conocimientos adquiridos en los años anteriores de su carrera y modela su intervención pedagógica con la asesoría oportuna de docentes especialistas que, con sus observaciones y acompañamiento tutorial, destacan sus fortalezas y los ayudan a superar sus debilidades.

A través de las prácticas continuas estos estudiantes asumen tareas de planificación, ejecución y evaluación, monitoreando el proceso de aprendizaje de sus alumnos, al igual que un docente en servicio, además interactúan con otros miembros de la institución educativa como lo hacen con otros docentes, directores, personal administrativo y padres de familia. En este último año de estudios los estudiantes complementan su preparación y formación al estar en un contexto real que los acerca y los interpela sobre su experiencia profesional.

Es conocido que cada persona tiene su propia forma de pensar y en base a ello tiene determinadas actitudes para realizar sus actividades laborales y académicas. La teoría está impregnada en un conjunto de taxonomías acerca de esas maneras de pensar, llamadas

estilos de pensamiento, que son las distintas maneras de razonar elegidas por cada individuo para la solución de un problema o el desarrollo de una labor. En esta investigación la tesista asume la propuesta de Robert J. Sternberg, quien expone un modelo de estilos de pensamientos, denominada “La Teoría del autogobierno mental”, (1977) donde establece trece estilos de pensamientos que pueden ser aplicados en ámbitos laborales, académicos como también en el ámbito de la educación. Estos estilos se agrupan en cinco dimensiones: función (que reúne los estilos Legislativo, Ejecutivo y Judicial), forma (que contiene los estilos Monárquico, Jerárquico, Oligárquico y Anárquico), nivel (que considera los estilos Global y Local), ámbito (que agrupa los estilos Interno y Externo) e inclinación (que incluye los estilos Liberal y Conservador).

Por otra parte, se trata de conocer otra variable importante en este trabajo: los estilos de enseñanza. Los profesores realizan actividades para que los alumnos tengan un buen aprendizaje de competencias y desarrollen destrezas y actitudes como metas educativas. La forma en que se realizan esas actividades influye determinadamente en el progreso y avance de los estudiantes si al estilo lo definimos “como un conjunto de orientaciones y actitudes que describen las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio educativo, los estilos de enseñanza constituyen el rasgo esencial común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento y actuación pedagógica de un docente” (Bueno y Castanedo, 2001, p. 520). Pedro Martínez Geijo de origen español, maestro y doctor en didáctica y organización escolar, propone en base a sus estudios la existencia de cuatro estilos de enseñanza: el abierto, el formal, el estructurado y el funcional.

La tercera variable de estudio es la práctica docente y basándonos en lo que sostiene el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el cual enfatiza la necesidad del cambio de

metodologías docentes dirigido al aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida debe ser uno de sus aspectos más importantes, por ello es conveniente brindar una mirada hacia las dimensiones de la práctica docente propuesta por Pérez (2016) que considera seis factores: la enseñanza centrada en el estudiante, la planificación de la enseñanza, la evaluación de proceso, la relación dialogante, la enseñanza centrada en el profesor y el uso de recursos tecnológicos.

Por lo expuesto anteriormente, la interrogante de esta investigación queda planteada de la siguiente manera: ¿En qué medida los estilos de pensamiento y estilos de enseñanza se relacionan con la práctica docente en practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico?

## **1.2 Objetivos de investigación**

### **1.2.1 Objetivo general**

- 1 Analizar en qué medida los estilos de pensamiento y estilos de enseñanza explican la práctica docente en practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

1. Conocer estilos de pensamiento predominantes en docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
2. Conocer estilos de enseñanza más frecuentes de los docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
3. Describir características de la práctica docente en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

4. Relacionar los estilos de pensamiento con la práctica docente en practicantes en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
5. Relacionar los estilos de enseñanza con la práctica docente en practicantes en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
6. Relacionar los estilos de pensamiento con los estilos de enseñanza en los docentes practicantes en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
7. Analizar diferencias en los estilos de pensamiento de acuerdo a las especialidades de los docentes practicantes en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
8. Analizar diferencias de los estilos de enseñanza de acuerdo a las especialidades de los docentes practicantes en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
9. Analizar diferencias en la práctica docente de acuerdo a las especialidades de los practicantes en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

### **1.3 Justificación**

Creemos importante estudiar los estilos de pensamiento porque esto nos permite conocer el perfil de la forma cómo los practicantes de docencia piensan y desarrollan sus prácticas en las aulas, relacionándolas con el estilo de enseñanza predominante en su desempeño pre-profesional y cómo estas dos variables importantes explican el desarrollo de su práctica docente.

Un estilo es una forma de pensamiento para manejar las aptitudes que tenemos. Es decir, el estilo hace alusión a cómo le “gusta” a alguien hacer algo, la aptitud nos indica el trabajo que alguien puede hacer.

Por otro lado, también es importante estudiar el análisis del estilo de enseñanza en relación a la práctica más frecuente de los docentes practicantes, porque hay estilos que varían según diversas situaciones, el conocimiento de estos estilos nos permite orientar de manera acertada la labor de asesoría hacia los docentes practicantes. Así mismo se conocerá el estilo de enseñanza con la posibilidad de promover el manejo y la aplicación de diversas estrategias metodológicas en el contexto donde se desarrolla, para ello se requiere que el practicante adopte decisiones acertadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos.

El interés por realizar esta investigación está orientado en conocer en qué medida los estilos de pensamiento y los estilos de enseñanza explican la práctica docente de los 156 estudiantes del 9° y 10° ciclo - promoción 2019, de la formación inicial docente (FID) en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Es importante estudiar el análisis del estilo de pensamiento y el estilo de enseñanza en relación a los factores predominantes en la práctica docente de los practicantes; el conocimiento de estos estilos permitirá orientar de manera acertada nuestra labor de asesoría. Así mismo se conocerá si el estilo de enseñanza que ellos manifiestan favorece la posibilidad de promover el manejo y la aplicación exitosa de diversas estrategias metodológicas.

Se justifica teóricamente porque profundiza en el análisis de la relación entre las variables antes mencionadas para poder conocer los factores predominantes en la práctica docente que ejecuta y así proponer alternativas para su mejoramiento y promover así, la formación de docentes practicantes con estilos de enseñanza acordes a las demandas de los alumnos del siglo XXI.

Se justifica prácticamente porque profundiza la relación entre las variables para proponer alternativas en el mejoramiento de la práctica docente y se demuestra en forma práctica porque se desea conocer si los desempeños docentes actuales están orientados a la formación del profesorado de manera idónea.

Con mucha disposición asumimos que los resultados obtenidos en la presente investigación aportarán información que contribuirán a futuras investigaciones relacionadas con la identificación del estilo de pensamiento, el estilo de enseñanza y el mejoramiento de la práctica docente.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes de la Investigación**

Se encontraron algunos trabajos relacionados con el enfoque de la investigación, los cuales presento a continuación:

Santoyo F. (2017) En su estudio titulado “Caracterización de la relación estilos de enseñanza aprendizaje en la estadística, a propósito de un estudio en México”. El estudio asume como punto de partida la necesidad de explorar el proceso enseñanza-aprendizaje en la asignatura estadística, la cual forma parte de la mayoría de los programas educativos en México. El estudio se posiciona en la teoría del autogobierno mental de Sternberg, con la intencionalidad de comprender la asociación entre el estilo de aprendizaje y los estilos de enseñanza de 11 programas educativos del nivel superior en el Estado de Jalisco, México. La finalidad del estudio fue identificar en términos de tendencia estilos de enseñanza/aprendizaje de acuerdo al contexto educativo. Se aplicó una encuesta exprofeso a un total de ocho profesores y 159 estudiantes. Como hallazgos fundamentales, se declara que el estilo con mayor frecuencia registrado fue el ejecutivo y judicial para alumnos y profesores respectivamente, sin encontrar diferencias entre géneros ( $p < 0.005$ ). Se encontraron diferencias en los promedios de calificación emitidos por profesores con estilo legislativo (evalúa con mayor



calificación) que los profesores con estilos ejecutivos o judiciales. Contrario a lo señalado por diversos autores, las coincidencias de estilos entre alumnos y profesores (estilos Judicial) generaron los rendimientos (promedios de calificación) más bajos ( $p < 0.005$ ).

Laudadio, M. (2015) En su estudio titulado “Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad”. El investigador hace una revisión documental de las variables de estudio en cuanto al contexto, modos de aprendizaje y el estilo de enseñanza para identificar factores asociados en la enseñanza eficaz. Indica que la identificación de estilos de enseñanza de los docentes requiere construir instrumentos de medición donde los indicadores deben precisar la parte didáctica y pedagógica. El presente estudio diferencia formas típicas de enseñanza de los profesores universitarios de acuerdo con las disciplinas de enseñanza. Los estilos de enseñanza se evaluaron con el Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (Feixas, 2006). La muestra de estudio lo conformaron 188 docentes universitarios argentinos. El autor concluye que los estilos no difieren según carreras analizadas, y que en las distintas áreas de conocimiento hay profesores que tienen estilo centrado en el docente como el estilo centrado en el estudiante.

Meneses P. (2013) En su estudio titulado “Relación entre estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento de profesores universitarios”. El estudio midió la relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento de los profesores de tiempo completo de la Universidad Tamaulipeca. Se escogió una

muestra conformada por 37 profesores de tiempo completo durante el mes de mayo-agosto de 2011, se utilizaron los cuestionarios Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje y el Inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner. En los resultados estadísticos no se encontró correlación significativa entre variables; solo se observó una correlación moderada entre los estilos pragmático-interno. Según la suma de las preferencias “muy alta” y “alta”, el estilo de aprendizaje que sobresale es el teórico, y los estilos de pensamiento más frecuentes fueron judicial y ejecutivo. Finalmente, no se encontró diferencias en los estilos de pensamiento según género, formación profesional y antigüedad laboral.

Rodríguez A. (2010) en su trabajo titulado “El alumno practicante y su inicio en las prácticas docentes”. El autor refiere que la realidad de la educación se explica de acuerdo con marcos conceptuales, siendo de vital importancia la práctica, ya que es el eje vertebral de la formación de los docentes en un proceso de interacción constante entre la reflexión y la acción. Entonces las prácticas docentes, están siendo explicadas por las condiciones socioculturales, políticas y económicas, por ende, este es el propósito fundamental del trabajo que se realiza en las Cátedras “Observación y Prácticas de la Enseñanza 1 y 2”. El autor sugiere que al alumno practicante se le debe dar, herramientas y elementos, para poder desempeñarse “in situ”, vivenciando, experimentando y llevando a cabo las prácticas pedagógicas, en los Establecimientos Educativos. Concluye que los alumnos practicantes deben realizar tres procesos para un buen desempeño, como la observación, programación y evaluación.

Velásquez B. (2013) En su trabajo titulado “Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios.” Prioriza las habilidades de pensamiento para que el alumno sepa construir y organizar su conocimiento, y pueda aplicarlo con eficacia en diversas situaciones. Se debe reforzar el desarrollo de procesos mentales, para la resolución de problemas en relación con la práctica consciente o inconsciente y debe estar asociado con el acto de pensar del ser humano. Se indica que los procesos de pensamiento se agrupan de acuerdo con la complejidad y abstracción, se mencionan procesos básicos e integradores. El autor concluye en la importancia de desarrollar habilidades en los estudiantes con mapas conceptuales, mapas mentales, mentefactos, para promover el pensamiento y dar oportunidades para que el estudiante sea exitoso.

Lara A. (2012) En su investigación titulada “Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje”. Se prioriza la pérdida de la significación de aprendizajes memorísticos y repetitivos, aprendiendo a pensar y el desarrollo de la creatividad como una habilidad aprehensibles y modificables. Se recomienda la estimulación del pensamiento creativo y desarrollo de habilidades cognitivas; siendo el propósito del estudio la reflexión de las diversas teorías relacionadas a las habilidades de pensamiento y creatividad. Se reflexiona teorías del desarrollo cognitivo hasta las nuevas posturas. Se menciona la teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein, filosofía para niños de Lipman, inteligencia múltiple de Gardner, pensamiento divergente de Bono, con la finalidad de reflexionar sobre las posibilidades de generar propuestas educativas, y desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo en sus estudiantes.

Robledo P. (2010) En su estudio “Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía”. Es un proyecto de innovación de la Universidad de León, para adaptar titulaciones psicoeducativas de acuerdo con la directiva del Espacio Europeo de Educación Superior. Las características de los estudiantes, respecto a estilos de pensamiento y estilos de aprendizaje, determinaron el éxito del método de enseñanza-aprendizaje en el aula, como punto de partida a la introducción de innovaciones metodológicas. El objetivo del estudio fue analizar las variables psicológicas en una muestra de 583 alumnos de las especialidades de Magisterio y Psicopedagogía previo a la implementación de metodologías activas. Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de los Procesos de Estudio y Aprendizaje y el Inventario de Estilos de Pensamiento. Entre los resultados se indica diferencias estadísticamente significativas en las variables evaluadas según la especialidad y el curso de los alumnos, para orientar a los docentes respecto a métodos didácticos, según las características del alumnado.

Doménech F. (2012) En el artículo titulado “Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula”. El estudio tiene como modelo la teoría del autogobierno mental de Sternberg (1997) para validar la escala de estilos de pensamiento adaptada en una población española de docentes y estudiar los estilos de pensamiento que utilizan los profesores en función de algunas variables biográficas. La muestra estuvo conformada por 724 profesores. Se realizó un análisis factorial exploratoria y confirmatoria. Luego se realizaron pruebas de contraste de medias con análisis de la varianza. Entre los resultados se destaca el análisis factorial confirmando la estructura de nueve factores de la escala, con

índices de consistencia interna. Se puso de manifiesto la existencia de una estructura bifactorial de la escala, igual a la categorización de los estilos de pensamiento. Se encontró también que los profesores españoles utilizan mayormente estilos ejecutivo y jerárquico. Entre las conclusiones se destaca que la escala es un instrumento eficaz para evaluar e identificar los estilos de pensamiento que los profesores utilizan en el aula, además los docentes tienden a utilizar estilos de pensamiento Tipo 2, de acuerdo con un enfoque de enseñanza centrado en el profesor/transmisión del conocimiento.

Pacheco R. (2017) En el estudio “Relación entre los estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza”. Esta investigación tiene el objetivo conocer la relación entre estilos de aprendizaje con teorías de enseñanza de los alumnos y de los docentes de una Facultad de Organización Deportiva de la UANL. En método de estudio se indica tipo deductivo, enfoque cuantitativo, tipo descriptivo-correlacional, transversal y de campo. La muestra de estudio fueron 666 alumnos, con edades de 17 a 39 años y 59 docentes, de edades de 23 a 69 años. Se utilizó como instrumentos el «Cuestionario de Honey & Alonso sobre estilos de aprendizaje». Entre los resultados se destaca que los estilos de aprendizaje se relacionan con las teorías de enseñanza excepto el estilo reflexivo. Sobresale que el estilo de aprendizaje activo se relaciona con la enseñanza tradicional, el teórico con la enseñanza expresiva o activa, el pragmático con la enseñanza emancipatoria o crítica.

## **2.2. Bases Teóricas**

### **2.2.1 El pensamiento como competencia humana general**

La práctica del pensamiento es la competencia para desarrollar procesos mentales, y así contribuir a la solución de dificultades cotidianas. Las habilidades de pensamiento se relacionan con los procesos cognitivos que favorecen el procesamiento de información, por medio de la percepción, el conocimiento que fue adquirido y aspectos subjetivos que permiten valorar la información. Asimismo, se refiere a conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento, y se relaciona con procesos como la percepción, aprendizaje y otros aspectos, que enfatizan que todas las actividades procedentes del pensamiento tienen unidades cognitivas. Al pensamiento podemos agruparlo según niveles de complejidad y abstracción como la observación, comparación y clasificación; según niveles integradores como el análisis, síntesis y evaluación. A través de ello se construyen y organizan conocimientos y razonamientos.

Nuestro pensamiento es la competencia general de toda persona para el procesamiento de la información y construcción de conocimientos, donde mezclan la representación, operación y actitud mental, para ser automático, sistemático, creativo y crítico, con el objetivo de producir creencias y conocimientos, lograr el planteamiento de problemas y solucionarlas, tomando decisiones, comunicar e interactuar, y poner metas para el logro de los objetivos.

Revisando textos de procesamiento de información, se compara que nuestra mente tiene un funcionamiento similar a una computadora cuando se hace el procesamiento de información usando varios programas correspondientes a un sistema de codificación y operacional del pensamiento. Esta semejanza, en la actualidad, de hecho, tiene limitaciones respecto a la complejidad del pensamiento humano; es por ello necesario entender aspectos de su funcionamiento, relacionado al aprendizaje del alumno.

Esto nos lleva a entender que el aprendizaje de una disciplina académica es la adquisición o construcción de un programa mental para el procesamiento de la información; este programa lo conforman estructuras conceptuales y métodos para la construcción de las generalizaciones propias de la disciplina. Para el sostenimiento que se espera de la enseñanza al desarrollo del pensamiento en diversas materias se debe asignar información, tareas y condiciones educativas que pongan al estudiante a pensar, procesar información y producir conocimientos. Por medio de varias materias académicas se le brindará información que el estudiante va a procesar usando destrezas, conceptos y actitudes.

#### Habilidades básicas de pensamiento

a. La observación: Según Ortiz (2010) a través de este proceso mental logramos contactarnos con el mundo que nos rodea, es un proceso mental que ayuda a dirigir nuestra atención a una persona, objeto o situación determinada para poder tomar conciencia de sus características.

b. La descripción: Es un proceso mental que ayuda a informar, puede ser de manera oral o escrita, pero de manera clara y ordenada lo que ha sido observado, en términos de características ya sea de una persona, objeto o situación.

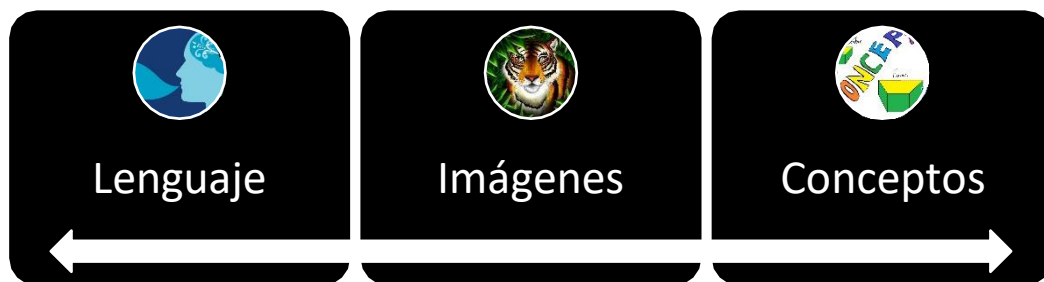
c. La comparación: Este proceso mental se sirve de una profunda observación y facilita el planteamiento de semejanzas y diferencias en base a variables propuestas.

d. La relación: Es el proceso mental que facilita el establecimiento de nexos o vínculos entre dos categorías referentes a una situación, considerando las semejanzas y diferencias definidas en la comparación. Es así que se posibilitan conexiones que pueden expresarse mediante juicios de afirmación o negación.

e. La clasificación: Es un proceso mental que facilita la agrupación de objetos en clases para poder establecer categorías, gracias a este proceso podemos organizar el mundo de nuestro alrededor y comprender con mayor facilidad los eventos que se suscitan.

#### Elementos de la construcción del pensamiento

Considerando a Morris, Ch (2005) podemos recordar que los elementos fundamentales en la construcción del pensamiento son:





Estos elementos se vinculan con la estructura de los sistemas de pensamiento que conforman tres subsistemas que están relacionados y muy influenciados por los procesos de adaptación y de contexto histórico-cultural:

1. Representaciones o codificación: Son patrones mentales donde se organiza la información para ser significativa. Podemos mencionar a las imágenes, los libretos, las nociones, los conceptos, etc.
2. Operaciones: Son procesos mentales que se dan sobre la información con la finalidad de organizar o reorganizarla. Podemos mencionar a las habilidades intelectuales, estrategias de pensamiento, los algoritmos, las heurísticas, los métodos, etc.
3. Actitudes: Son disposiciones relacionadas al afecto que contribuyen a dar energía a toda actividad del pensamiento. Tenemos a las emociones, los sentimientos, los intereses, los valores, etc.

Esto nos indica que el ser humano tiene la capacidad de pensar de su propio pensamiento. Esta metacognición es la gran capacidad del pensamiento para examinar, criticar y realizar ajustes en el proceso pensativo en lo referente a destrezas, conceptos y nivel actitudinal, para ser eficaz en el logro de los propósitos que se establecen.

Procesos de pensamiento:

Son operaciones del pensamiento sobre estímulos, situaciones o representaciones mentales que generan nuevas representaciones mentales y a su vez nuevos conocimientos.

PROCESOS DE PENSAMIENTO	
Procesos básicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Construcción de conocimientos por medio de la observación, comparación, relación y clasificación.</li> <li>b. Organización de conocimiento teniendo en cuenta el ordenamiento y nivel jerárquico.</li> <li>c. Integración y capacidad crítica por medio del análisis, síntesis y evaluación.</li> </ul>
Procesos de Razonamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Se considera la deducción, inducción, hipótesis y analogía.</li> </ul>
Procesos Creativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Capacidad expansiva y reducción de ideas.</li> <li>b. Capacidad extensiva de campo para realizar las activaciones cognitivas.</li> <li>c. Capacidad de invención.</li> </ul>
Procesos Superiores	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Directivas y ejecutivas para manejar información.</li> </ul>

	b. Adquisitivas y discernimiento de conocimientos.
--	--

Teniendo en cuenta todas estas habilidades, el alumno puede realizar el procesamiento de los contenidos y lograr construir conocimientos. Poner en práctica estas capacidades pensativas va a depender de cómo se despliegan y promueve.

#### Los niveles del pensamiento

Hemos definido que el pensamiento es una capacidad para el procesamiento de información y construcción de conocimientos a través, de la mezcla de representaciones, operaciones y actitudes mentales. La combinación puede darse de manera automática, sistemática, reflexiva, creativa y crítica, según los propósitos del pensamiento.

Este proceso se da por tres niveles de funcionamiento mental consciente:

1-A veces se actúa sin pensar mucho y es automático; es decir, se responde de manera inmediata ante los estímulos del ambiente en base a respuestas que fueron aprendidas previamente.

2-En otras ocasiones el hombre se detiene a pensar en forma sistemática y se usa los recursos intelectuales al alcance como conceptos, destrezas y actitudes, y se van creando nuevas respuestas a las situaciones.

3-En ocasiones extraordinarias se retorna a nuestro propio proceso de pensamiento, hacemos autoconciencia como refieren los filósofos o metacognición como indican los psicólogos. El hombre examina su propia actividad y proceso de pensamiento, sometiendo al análisis y evaluación de las operaciones, conceptos, actitudes relacionadas a la realidad donde se desenvuelve.

#### La teoría de autogobierno mental

Nuñez (2002) refiere que Sternberg indicó las diversas formas de gobernar una sociedad y a la vez, diversas maneras de gobernar las actividades diarias que realiza el ser humano. Menciona los estilos intelectuales que están variando en función de las demandas de las situaciones. Se menciona que en la teoría del autogobierno mental (1997) hizo una propuesta de 13 estilos pensativos en una estructura factorial de primer orden agrupándose en 5 dimensiones.

- Funcional que incluyen los estilos legislativo, ejecutivo y judicial.
- Formal conformado por los estilos jerárquico, oligárquico, monárquico y anárquico.
- Nivel que incluye el estilo local y global.
- Campo que contiene el estilo interno y externo.
- Tendencial que conforman el estilo conservador y liberal.

El docente viene a ser el facilitador para que el estudiante piense. Para ello el alumno debe usar y desarrollar la capacidad de pensamiento en producir conocimientos, dar solución a los problemas, tomar decisiones acertadas y comunicar en forma significativa lo que piensa. Hay que tener presente en un aula

que se estimula el desarrollo del pensamiento siempre y cuando el docente plantea problemas al estudiante y guía para su realización, tareas relacionadas a la construcción de conocimientos, donde tiene que buscar una solución de los problemas, tomar decisiones acertadas y comunicar en forma significativa. El docente tiene que ayudar al estudiante a ejercitar y desarrollar la capacidad intelectual que es el objetivo primordial en la educación.

En la actualidad algunas investigaciones se han centrado en lo que se ha dado en llamar los aspectos estilísticos de la cognición (Grigorenko y Sternberg, 1997) que constituye la piedra angular de lo que Sternberg denomina como teoría del autogobierno mental. Se precisa que en varias personas con patrones semejantes de habilidades intelectuales hay diferencias en los estilos de pensamiento; por lo tanto, los estilos de pensamiento no son exclusivamente habilidades o personalidades, es una interacción entre habilidad y personalidad (Sternberg, 1990, 1997).

Hay que mencionar que Sternberg, indica que un hombre inteligente a parte de sus capacidades intelectuales debe ser capaz de aplicarlas en las diversas actividades cotidianas. La inteligencia como autogobierno mental se centraliza más en los estilos que en niveles de inteligencia (Sternberg, 1988). Por todo ello en términos prácticos, no solo es conocer el grado o nivel de las capacidades intelectuales, sino la evaluación de la capacidad del sujeto para dirigir la inteligencia. Según Sternberg, la teoría del autogobierno mental es más profunda que las teorías actuales de inteligencia, superando las inteligencias múltiples de Howard Gardner o, incluso, la teoría triárquica de la inteligencia.

El modelo teórico fue operacionalizado por distintos instrumentos, siendo el más importante Thinking Styles Questionnaire for Students - TSQS de Sternberg y Wagner en 1991.

A continuación, se presentan una descripción de los principios de los **estilos de pensamiento**:

- Un estilo es una preferencia en el empleo de una aptitud, no es aptitud en sí mismo.
- Una coincidencia entre estilo y aptitud es una sinergia más amplia que el simple hecho de suma de las partes.
- Se debe encajar los estilos con las aptitudes.
- Los seres humanos tenemos perfiles de estilos y no hay un estilo predominante.
- El estilo varía en función de la tarea y situación.
- Hay mucha diferencia respecto a las preferencias de cada persona respecto a los demás.
- Hay diferencias en la flexibilidad de los estilos.
- Hay una socialización en los estilos.
- Hay una variación de los estilos a lo largo de la vida.
- Se pueden medir los estilos.
- Podemos enseñar los estilos.
- Es cambiante la preferencia de un estilo en cada época.
- Es variable la apreciación de un estilo según lugar

- No hay estilos buenos ni malos, solo se debe adecuar.

Hay diversidad de opiniones de filósofos, psicólogos y educadores sobre la naturaleza de la capacidad pensativa. Sin embargo, hay puntos concordantes en definir como una capacidad del ser humano en la construcción, representación e interpretación mental significativa en la relación al contexto donde se desenvuelve.

Se debe precisar que el hombre desarrolla la capacidad de pensar teniendo en cuenta condiciones biológicas naturales, históricas y culturales; que es parte del proceso de adaptación natural y apropiación cultural, por lo tanto, el hombre desarrolla funciones mentales de nivel alto como la percepción, memoria, solución de problemas y toma de decisiones.

Hay que mencionar que el mundo significativo para el hombre es el mismo por el cual se constituye el sujeto, es decir, se van elaborando conocimientos, estructuras o mecanismos mentales de adquisición para construir un conocimiento del mundo, y de la propia inteligencia.

Muchas veces se confunde adecuar los estilos con nivel de aptitud. Para Sternberg (1997), el término estilo de pensamiento significa la manera preferida de pensar que tiene cada individuo. No es una habilidad, sino la manera preferida de expresar o usar una o más habilidades. Estos estilos están incluidos en lo que Sternberg denomina la teoría del autogobierno mental, entendido como las diferentes pautas que una persona puede utilizar para organizarse o gobernarse a sí

misma. Lo que se valora no es cuánta inteligencia tiene una persona sino cómo la emplea.

Para Sternberg, los estilos de pensamiento son maneras de pensar para poder utilizar las aptitudes personales; indica que no hay un estilo prevalente, sino perfiles de estilos; diferencia estilo y aptitud, la aptitud nos indica lo bien que una persona puede hacer algo, en cambio el estilo se refiere a como le gusta a una persona hacer algo. Si llegamos a entender los diferentes estilos de pensamiento y diferentes formas que se aplican los estilos para resolver problemas, se puede ayudar a entender mejor a las demás personas y a uno mismo. La forma de gobierno que se tiene en el mundo no se da al azar, son aspectos externos de lo que piensa una persona, siendo una idea básica de la teoría del autogobierno mental. Es decir, los gobiernos tienen tres funciones básicas: ejecutiva, legislativa y judicial, que son esenciales para realizar estas funciones en el pensamiento y trabajo.

Todos tenemos un perfil de estilo, que se debe considerar, las formas, los niveles, el alcance y las funciones; la mezcla nos brinda el perfil del estilo de pensamiento. También hay que tener en cuenta variables que tienen influencia en el desarrollo de los estilos en diferentes sociedades, siendo las más importantes: la cultura, sexo, edad, estilo de los padres, la formación y profesión.

#### Clasificación de estilos de pensamiento

##### A. Según su función

##### Estilo legislativo



Los docentes tienen características de crear, formular y planificar las actividades escolares; son personas que gozan diseñando normas y permiten a los alumnos crear y resolver problemas de manera creativa. Generalmente les gusta problemas y actividades no estructuradas, y están interesados en actividades creativas y constructivas.

#### Estilo ejecutivo

En este estilo los docentes se caracterizan porque les gusta realizar las indicaciones dadas, según normas, para ello usan procedimientos que conocen y tienen preferencias para imponer tareas con buena estructuración; no prefieren la improvisación ni el azar. El enfoque instruccional es tipo lección - explicación, donde hay ausencia de innovación. Se busca potenciar a los alumnos en el uso de procesos de adquisición del conocimiento y transferencia, en este caso Sternberg menciona a los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva.

#### Estilo Judicial

El docente en este estilo se caracteriza porque tiene preocupación por controlar, evaluar y supervisar todas las actividades escolares en forma estricta. Generalmente les gusta analizar y criticar; tienen interés por problemas donde se puede evaluar las estructuras y contenidos de las ideas ya existentes.

#### Según su forma

#### Estilo monárquico

Se caracteriza porque los docentes tienen ideas fijas y firmes, que son por lo general pocas, pero muy arraigadas, con mucha dificultad para cambiar, logrando alcanzar poder frente a otras consideradas de carácter secundario. Presentan una tenacidad, dejando en todo momento la dispersión; tiende a imponer un ritmo de trabajo a los alumnos y valora en forma positiva a las personas fieles a este modo de pensamiento.

#### Estilo jerárquico

Los docentes en este estilo les gusta la planificación de las actividades que se emprende, teniendo un orden, secuencia lógica y estructurada, donde se establece una relación entre ellas. Se trata de encontrar en los alumnos, ejercicios y tareas que ellos ejecutan, con secuencia ordenada y lógica de sus actividades, valorando en forma permanente a los que están en esta forma de pensamiento.

#### Estilo oligárquico

Los docentes dan mayor preferencia a la cantidad, amplitud y riqueza de ideas y sugerencias, que a una simple presentación organizada o estructurada. Brinda sugerencias a los trabajos y tiende a valorar a los alumnos que participan; gustan y suelen proponer frecuentemente lluvia de ideas al inicio de sus clases entre los alumnos para que puedan opinar sobre un determinado tema, que guarde relación, sin darle la relevancia formal.

#### Estilo anárquico

En este estilo se caracteriza porque el docente no trabaja con un orden determinado y generalmente se dan tareas según se vienen presentando. Entonces las clases y exposiciones se presentan en forma desorganizadas, que impone a los alumnos un trabajo posterior de reconstrucción de ideas principales, lo que no es posible en muchas ocasiones hacerlo con facilidad.

Según su nivel

Estilo global

En este caso el docente tiene preferencia por cuestiones relativas muy amplias y abstractas. Dan importancia a la conceptualización y a trabajar con ideas; una gran dificultad que se presenta radica en su gran abstracción llegando a ver un gran “bosque”, pero sin ideas claras y específicas.

Estilo local

En este caso, los docentes prefieren tareas con problemas concretos requiriendo un trabajo minucioso, es decir: gustan trabajar en actividades que tengan muchos detalles. El docente localista, es contrario al globalista que tiende a la conceptualización y generación las ideas, se orienta a ser pragmático.

Según su alcance

Estilo interno

Es una característica propia de docentes reservados, introvertidos, que se inclinan por problemas cuya solución está en la aplicación aislada o individual de la inteligencia.

Estilo externo

Es una característica de los docentes extrovertidos, donde construyen buenas relaciones y son personas socialmente sensibles.

Según su tendencia

Estilo liberal o progresista

Los docentes prefieren dejar de lado los procedimientos y reglas existentes, buscan cambios y se enfrentan, aceptando por lo menos situaciones ambiguas. Tienen preferencia en la vida y en el trabajo, incluso disfrutan situaciones problemáticas que implican un riesgo y donde la solución radica aplicar procedimientos no usuales.

Estilo conservador

En este caso los docentes tienen un estilo mayormente conservador que gustan seguir reglas y procedimientos establecidos, no dan importancia a los cambios y rechazan por lo general situaciones ambiguas, en la vida y trabajo.

### **2.2.2 - Estilo de enseñanza**

Hay que indicar que los estilos de enseñanza tienen un rasgo especial, en lo referente a la manifestación del comportamiento y actuación pedagógica de los docentes. Los estilos de enseñanza se definen de forma general como posibilidades precisas y unitarias en cuanto al contenido, respecto al comportamiento pedagógico de la práctica educativa. En este caso, los estilos de enseñanza como enfoque de investigación empiezan con la tipificación de la enseñanza siendo progresista y tradicional.

Según el pedagogo Martínez (2012) precisa el modelo teórico de la enseñanza como resultado de la conjunción de valores propios del docente con la significatividad de la enseñanza, y el contexto socioeducativo cultural donde desarrolla la docencia. El grado de concordancia de los conocimientos, valores y actitudes se caracteriza por una determinada forma de enseñar.

Esto nos indica que cada docente presenta formas diferentes de enseñar, con características propias y exclusivas en la forma de organizar y hacer la enseñanza; esto implica elaborar significados recogiendo diferentes formas de actuar o realizar la enseñanza estableciendo determinadas categorías.

Es por ello que Martínez (2012) define al estilo de enseñanza como

Categorías de preferencias y comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, en que han sido abstraídos de

su experiencia académica y profesional y en que tienen como referente los Estilos de Aprendizaje (p.25).

Esta definición implica:

- a) Determinar criterios con el fin de categorizar preferencias y comportamientos de enseñanza.
- b) Que el docente los exhiba habitualmente. Es decir, se encuentren incorporados a sus rutinas y se muestren en el modo particular de hacer en cada momento del proceso de enseñanza.
- c) Priorizar las actitudes personales.
- d) Que se encuentre arraigado en su experiencia académica y profesional.
- e) Tener como referencia los estilos de aprendizaje.

Si, se desea atribuir a un determinado docente, un estilo de enseñanza, tendremos que asegurarnos que los comportamientos y preferencias que evidencie de los que hemos categorizado, son los que más frecuentemente realiza y que han perdurado en su trayectoria profesional, independiente de los contextos.

Se pueden establecer múltiples estilos de enseñanza en función del criterio de categorización y así tendríamos estilos de enseñanza motivacionales, cognitivos, organizativos, comunicativos, etc.

Estrategias de enseñanza en los docentes

Las formas de enseñanza y desarrollo de habilidades de pensamiento requieren las siguientes condiciones:

- Establecer tareas de ayuda, toma de decisiones, investigación, indagación experimental, solución de problemas, e invención, con la finalidad de que los alumnos usen el conocimiento de forma significativa, implicando un nivel de creación de conocimiento nuevo.
- Considerar la coherencia del diseño pedagógico con la evaluación. Donde la evaluación se condiciona de forma importante en el qué y el cómo se aprende. Si solo se demanda la reproducción de contenidos, los alumnos actuarán y se adecuarán a los recursos cognitivos para responder adecuadamente a la evaluación.
- El proceso de la enseñanza debe acompañarse por una estimulación de hábitos mentales autorregulatorios, metacognitivos, críticos y creativos.
- En el caso de la autorregulación se considera los hábitos mentales como: razonamiento, planificación, presupuestar los recursos que necesitan, sensibilidad a la retroalimentación, y evaluación de la eficacia de las acciones.
- Se deben desarrollar hábitos mentales: compromiso con las tareas, búsqueda de soluciones y respuestas, enfrentar los límites de los conocimientos y capacidades, generando confianza y manteniendo estándares de evaluación, y buscar nuevas formas de observar una situación, dejando los estándares convencionales.

Concepciones sobre la Enseñanza

Según Coloma (2000) referida por Renes (2013), el término enseñanza en sentido coloquial equivale a transmitir conocimientos o a instruir, imprimiendo intencionalidad dentro de una relación de comunicación; es un acto comunicativo por el cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento a través de la aportación de nuevas significaciones. Considerar a la enseñanza como una adquisición de aprendizajes involucra al estudiante, significa que la enseñanza cobra mayor significado si hay aprendizaje.

La enseñanza supone atención, intencionalidad y deliberación, teniendo en cuenta los procesos que ocurren en el estudiante y no solo el planteo y desarrollo de un conjunto de actividades. En este proceso el docente transforma su actividad de enseñar a la de propiciar el aprender.

La enseñanza desde una concepción técnica se centra en el tratamiento y deja de lado la acción del estudiante, esta visión se interesa por la actuación docente y los resultados obtenidos por el estudiante en base a acciones previamente planificadas, donde se determinan los fines con anterioridad a la propia práctica.

La enseñanza como construcción social tiene que ver con la transmisión de contenidos, sus procesos son construcciones de los alumnos producto de interacciones múltiples en el aula; la enseñanza responde a las necesidades y funciones de la sociedad y sus normas, se entienden como procesos de búsqueda y construcción cooperativa.



La enseñanza como elaboración creativa o artística busca una estabilidad entre conocimiento científico, creatividad y arte; los cimientos científicos, formas de procedimientos, normas de actuación conforman el componente científico, creatividad, expresión corporal, capacidad intuitiva, experiencias personales, adaptarse a situaciones, sujetos y contextos, es la parte artística.

La enseñanza como proceso comunicativo se concibe como un sistema de comunicación abierto, un caso particular de la comunicación entre personas y a partir de estos presupuestos se puede elaborar un modelo teórico para comprender los fenómenos que se dan en la enseñanza.

Por lo tanto, según Martín del Buey (2000) referido por Meneses (2013) la enseñanza se realiza por la interacción de tres elementos: un docente, alumnos y el objeto de conocimiento. Bajo la concepción enciclopedista, el profesor transmite conocimientos a los estudiantes por medio de diversos medios, técnicas y herramientas de apoyo; siendo el profesor una gran fuente de conocimiento, y los alumnos receptores ilimitados del mismo.

En función de los modelos teóricos actuales como el cognitismo, el profesor es un facilitador entre el conocimiento y alumnos, para lograr una interacción, entre la enseñanza-aprendizaje con base en la iniciativa y el interés del saber de alumnos; siendo esto un proceso constante e individualizando.

Cabe mencionar que entre los métodos más frecuentes para realizar procesos de enseñanza se basan en la percepción siendo oral o escrita. Entre las técnicas que

se utilizan tenemos la exposición, apoyo con otros textos, técnicas participativas y dinámicas grupales. Hay que recordar que entre tecnologías educativas habituales que impartía la enseñanza eran tiza, pizarra, lápiz, papel y los libros de consulta; gracias al avance científico en estas décadas han mejorado a través de diferentes estilos para llegar al alumno: internet, redes sociales, sistemas de información, videos entre otros.

Es importante resaltar que durante el proceso de enseñanza se produce una interacción, un proceso social en el cual dos o más sujetos entran en contacto e intercambian información mediante acciones llámense cogniciones y/o conductas mutuamente referentes e interdependientes. La interacción didáctica tiene lugar en el aula y es un complejo proceso de razonamiento interpersonal en el cual a las emisiones verbales de un sujeto (instructor o facilitador) siguen las de otros sujetos (aprendices), que surgen como respuestas tentativas ante retos cognoscitivos que genera el instructor, con la finalidad de que los aprendices aprendan algo.

En tal sentido, la enseñanza es una actividad donde el docente actúa como mediador entre la experiencia, necesidad, interés y capacidad que trae consigo el alumno en el proceso de aprendizaje y las experiencias contenidas en los conceptos, procesos y valores de las materias académicas.

Según Martin del Buey (2000) referido por Renes (2013) la enseñanza comprende las dimensiones:

a-Pertinente: Tomando como punto de partida los intereses y tendencias del estudiante correspondiente a necesidades de desarrollo personal, social y los valores culturales; el modelo educativo debe lograr que el estudiante satisfaga sus necesidades e intereses para desarrollar capacidades, para lograr una regulación de su interacción con el medioambiente y por ende su desarrollo personal.

b-Herramientas intelectuales: Hay que proporcionar al alumno estructuras, instrumentos, estrategias, métodos y técnicas para facilitar el aprendizaje, ya que las estructuras mentales superiores son estructuras externas que se interiorizan a través de la práctica en un contexto social.

c-Desarrollo y adopción de criterios de calidad: Se debe evaluar al estudiante en forma continua el proceso de aprendizaje y desarrollo; siendo clave para lograr excelente acción y autonomía intelectual y personal.

d-Clima afectivo: Para lograr un buen desarrollo humano, requerimos un pensamiento reflexivo y crítico; clima de libertad, tolerancia y cuidado, donde los estudiantes tomen conciencia que el docente vive preocupado para entenderlos y atenderlos en el proceso de desarrollo humano.

e-Apoyo mutuo, colaboración, comunicación y diálogo entre los estudiantes: Se logra por el aprendizaje cooperativo dado que surgen las operaciones superiores del pensamiento como el razonamiento y argumentación.

A manera de síntesis se puede decir que la enseñanza es comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda,

empleando para ello un conjunto de métodos y técnicas; es una actividad sistemática, siendo el profesor un orientador del alumno para que logre su autoformación; donde se incluyen formas de conocimientos verdaderos, y adquiriendo hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y valores. El docente debe crear oportunidades que permitan a sus alumnos enriquecer y desarrollar tanto su potencial como sus capacidades, saberes y competencias personales y también debe crear un clima de confianza.

Aspectos para desarrollar una buena Enseñanza:

En una publicación de Ávila y Rivero (2010) referido por Lara (2012) se plantea una especie de itinerario que dirige el logro de una buena enseñanza, en éste se consideran las responsabilidades del profesor como parte de su trabajo diario en el aula, escuela y comunidad. Para ello es necesario plantearse interrogantes como: ¿Qué es necesario enseñar?; ¿Qué es necesario saber enseñar? y ¿Cuán bien debemos hacerlo?

Entre los aspectos que se deben tener cuenta está en primer lugar implementar el currículum con la finalidad que los alumnos logren aprendizajes de calidad, basándose en sus competencias pedagógicas el profesor debe diseñar, seleccionar y organizar estrategias de enseñanza dando sentido a contenidos, de igual manera el profesor debe diseñar actividades de evaluación para medir el logro de aprendizajes de alumnos y retroalimentar las prácticas.

Seguidamente, se considera la creación de un ambiente y clima propicio en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje; en este aspecto se destacan las interrelaciones que se dan en el aula, entre docentes y estudiantes, y entre los estudiantes.

Otro aspecto de vital importancia es la enseñanza en sí misma, aquí se consideran todas las variables involucradas en el proceso de enseñanza para lograr el compromiso real del alumno con el aprendizaje. Lo que se busca es generar oportunidad de aprendizaje y desarrollo para el grupo humano; y debemos destacar la importancia que el docente monitoree en forma efectiva el aprendizaje, para luego retroalimentar las prácticas, que se ajusten a las necesidades de los alumnos.

Por último, el aspecto relacionado a las responsabilidades profesionales, es una competencia del docente según el propósito y compromiso para que los alumnos aprendan; de este modo el profesor reflexionará sobre su práctica para reformular. La responsabilidad profesional implicará que el docente sea consciente de sus necesidades del aprendizaje, de su compromiso y participación en el proyecto educativo y las políticas nacionales de educación.

Los modelos de enseñanza

Se considera una actividad reflexiva que surge de un proceso simbólico y representativo de las tareas de enseñanza – aprendizaje, que realizan los profesores para una justificación y entendimiento de todo lo que abarca la práctica educativa.

Según Santoianni y Striano (2006) en su publicación “Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza”, deducen que los modelos de enseñanza son guías para el diseño de actividades educativas que especifican cómo se enseña y cómo se aprende; un modelo de enseñanza expresa concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo para lograr fines educativos que una sociedad establece para la transmisión de valores culturales y lograr el ideal de persona educada, de acuerdo al perfil de hombre o mujer en un contexto histórico, social y cultural.

Los modelos de enseñanza son representaciones selectivas de elementos esenciales de la actividad didáctica, para describir y explicar con profundidad, se agrega una ordenación racional interpretativa, explicativa y direccionada a las actividades en el aula, considerando la teoría bajo enfoques paradigmáticos de tipo conductual, cognitivo o contextual. En este caso el modelo de enseñanza es un mediador entre el paradigma teórico y las formas prácticas de sesión de aprendizaje.

- Componentes de un modelo de enseñanza

Santoianni y Striano (2006) sostienen que los componentes de un modelo didáctico o de enseñanza son la realidad educativa: escuela - aula, el aporte de la

ciencia como la Pedagogía, Didáctica y las ciencias de la educación, y la representación del modelo didáctico.

La realidad educativa para la elaboración de un modelo didáctico la compone la institución educativa, es decir en términos generales la escuela y en lo específico el aula, espacios en los que se manifiestan múltiples necesidades, intereses, demandas a las que el docente como profesional debe dar respuesta en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La Ciencia está conformada por las teorías, los principios, las leyes, relaciones y componentes que frente a un objeto de estudio se han desarrollado y son aceptados por la comunidad científica. En el caso particular de la Educación, la Pedagogía como la ciencia de la educación, tiene por objeto de estudio el proceso formativo del hombre en el plano no formal (sociedad) y en el plano formal (escuela). En el plano formal se da en la escuela a cargo de un profesional: el docente; con un instrumento imprescindible que es el Currículo. La sistematicidad de este proceso denominado enseñanza aprendizaje es estudiada por la Didáctica; por lo tanto, esta es la fuente esencial de donde emerge un modelo didáctico.

El conjunto de relaciones que se dan entre estas dos fuentes: la realidad educativa, Escuela – aula y la ciencia Pedagógica, Didáctica, determinan un proceso dinámico que adquieren una forma de interpretar y proyectar el fenómeno educativo que da lugar a su representación.

Dicha representación es la expresión gráfica del modelo didáctico, los procesos de abstracción incluyen inducciones, deducciones y modelación son la ruta de “ida” en la construcción de dicho modelo y, el proceso de validación es la “vuelta” a la realidad en la que se concretiza. El modelo didáctico será válido en la medida en que resuelve la problemática identificada, de lo contrario se iniciará un nuevo ciclo de elaboración.

- Elementos de un modelo de enseñanza

Basados en Santoianni y Striano (2006) se puede afirmar que en todo proceso de enseñanza aprendizaje existen por lo menos tres elementos imprescindibles: el profesor, el alumno y el contenido; esto sucede independientemente del modelo con el que se trabaje. En el modelo didáctico se incluye en forma sustantiva la concepción del alumno, del profesor y la relación que se da entre ambos en el aula.

El alumno, su concepción es importante en un modelo didáctico, expresa lo que se pretende en el perfil como conjunto de rasgos o características; que tienen los estudiantes de acuerdo con la edad o contexto social, que debe responder al modelo didáctico.

Se precisa que el docente tiene un modelo didáctico que implica un perfil profesional que se debe concretar; siendo el modelo didáctico inductivo, donde el profesor debe organizar las actividades para que los alumnos realicen observaciones y luego indagando sobre estas observaciones mediante preguntas.



La relación profesor – alumno influye en el clima en el salón; siendo el modelo de enseñanza una expresión externa para desarrollar acciones del proceso de enseñanza - aprendizaje. Mediante la conducta del docente se puede modificar la cognición del alumno y, en consecuencia, mejorar el rendimiento de éste; ello sin olvidar que también el desempeño del alumno afecta el desempeño del docente.

Los procesos del modelo de enseñanza son internos y se relacionan con los fundamentos teóricos científicos, específicamente de la Didáctica. Los procesos son la interacción de todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, donde debe existir coherencia entre los contenidos, el método, la evaluación, los medios y el objetivo, etc. Se debe indicar que en un modelo de enseñanza se incluyen métodos a utilizar, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, técnicas, formas, medios y materiales; el tiempo y espacio que contiene el desarrollo del modelo, cómo participan los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, individualmente, grupalmente, etc.

La secuencia didáctica es la parte más concreta que expresa al modelo didáctico en sí, responde a la pregunta ¿cómo aplicar el modelo en una clase o sesión de aprendizaje?, ¿qué fases, etapas, momentos comprende? Estas son las interrogantes que debe resolver un modelo didáctico, que, como todo modelo, tiene que concretarse en una acción en la realidad; tiene momentos o fases que con frecuencia se denominan motivación, actividad básica, actividad práctica, la evaluación y la extensión.

La sesión de clase es el núcleo central del proceso docente educativo, es el motor de las acciones del modelo de enseñanza; una sesión de aprendizaje son conjuntos de “Situaciones de Aprendizaje” donde el profesor realiza el diseño y organización de la secuencia lógica de la ejecución de un conjunto determinado de contenidos de aprendizaje establecidos en la unidad didáctica; son formas de interacción que ejecutará el docente para conducir el proceso de aprendizaje (docente-alumno, alumno-alumno, alumno-objeto de estudio) con el fin de generar procesos cognitivos en el alumno para aprender.

- Clasificación de los Modelos de Enseñanza

Según Estebaranz (1994) existen diferentes tipos de modelos de enseñanza según las tradiciones teóricas como:

- ✓ Modelos de procesamiento de la información, en base a las teorías de Bruner, Piaget, Sigel, Ausubel enfatizan los procesos mentales y desarrollo de las habilidades intelectuales para investigar, procesamiento de información, formulación de hipótesis y definición de marcos conceptuales.
- ✓ Modelos personales, en función a la teoría de Rogers, Schutz, Gordon, Glasser, se pone relieve en la autoestima, motivación y autonomía en el desarrollo de la personalidad individual.
- ✓ Modelos de interacción social, teniendo las ideas de Cox, Bethel, Shaftel, Broocock, centralizan su posición en los valores y procesos sociales que ayuden a desarrollar habilidades interpersonales como el trabajo de grupo y compromisos sociales.

- ✓ Modelos conductistas, en base a los fundamentos teóricos de Skinner, Gagné, Smith y Smith y otros, priorizan en el control y entrenamiento.
- ✓ Modelos de integración, en base a propuesta teórica de Lonergan y Groome articulan dimensiones del aprendizaje personal y mediaciones culturales para la construcción del conocimiento.

Según Astolfi (2001) hay tres modelos o ideologías predominantes de enseñanza (transmisivo, de condicionamiento, constructivista), que sirven de base a las prácticas de los maestros -consciente o implícitamente-, cada uno dispone de una lógica y de una coherencia, respondiendo a diferentes situaciones de eficiencia.

- Modelo Tradicional se indica a la enseñanza actividades artesanales, donde el profesor es un artesano, siendo su función explicar y exponer de forma progresiva; si se dan errores es por culpa del alumno ya que no adopta actitudes esperadas; donde el alumno se le compara como una hoja en blanco, vaso vacío o una alcancía por llenar. En resumen, al alumno se le considera como sujeto pasivo. Bajo esta concepción educativa se distinguen dos enfoques: a-enfoque enciclopédico, donde el profesor es un especialista que tiene vasta información; en este caso la enseñanza es una transmisión de aprendizajes que se resumen en acumulación de conocimientos, no se distingue saber y saber enseñar. b- enfoque comprensivo, donde el docente es intelectual de la materia que sólo la transmite. En resumen, esta perspectiva promueve la comunicación entre emisor (maestro) y receptor

(alumno), ignorando la comprensión y la relación con sentido de los contenidos.

- Modelo Conductista basado en los estudios de Skinner e Iván Pavlov sobre aprendizaje; se focaliza en los medios para el logro de comportamientos esperados; tiene la dificultad que nada garantiza que el comportamiento externo tenga correspondencia con lo mental.
- Modelo Constructivista conciben la enseñanza como actividad crítica, donde el docente es un profesional autónomo que investiga reflexionando su práctica, difieren con los modelos anteriores en la forma de la percepción del error como indicador y análisis de procesos intelectuales; para los constructivistas aprender es cometer un error, donde estos errores se cometen en situaciones didácticas y actividades creativas. Para el constructivismo la enseñanza no es transmisión de conocimientos, es la organización de los métodos de apoyo para que los alumnos construyan su propio saber. No se aprende registrando en el cerebro, se aprende construyendo una estructura cognitiva; para ello es necesario entender que la teoría se fundamenta primordialmente por tres autores: Lev Vigotsky, Jean Piaget y David Ausubel, quienes presentaron investigaciones de campo para la adquisición de conocimientos del niño.

#### Importancia de los modelos de enseñanza

Según Ramos Ruiz (2010) referido por Pacheco (2017), existen acciones educativas que orientan las prácticas de enseñanza para transmitir

los elementos culturales básicos, conocer deberes, ejercer derechos y prepararse para la vida activa.

Las nociones de enseñanza no son dogmas, son interacciones activas entre metas cognoscitivas y sociales, con procedimientos relacionados a las teorías del aprendizaje y a las características individuales del binomio docente-alumno; el poder de la educación reside en utilizar en forma inteligente la variedad de enfoques, y adaptando los diferentes objetivos a las características del alumnado. La experiencia docente surge de la capacidad para acercarse al estudiante creando un medio multidimensional; donde la tarea consiste en aportar un ambiente de enseñanza y educar a los alumnos a través de una diversidad de formas para facilitar su desarrollo.

#### Estilos de enseñanza

Ferrandez y Sarramona (1987) definen el estilo de enseñanza como una peculiaridad de cada docente para desarrollar programas, aplicar métodos, organizar clases en relación con los alumnos en clase.

El término estilo de enseñanza hace hincapié en la forma de realizar la clase por cada profesor, y la relación que se establecen entre elementos personales y la materia del proceso enseñanza aprendizaje; la enseñanza es el estilo típico del profesor para interaccionar con los alumnos y la materia que es objeto de enseñanza aprendizaje. En este caso, el modo particular de enseñar supone que el docente

toma decisiones en relación con tres funciones básicas: planear, implementar y evaluar.

De acuerdo a la época, los estilos de enseñanza han ido variando: la enseñanza que emplea los principios de la modificación de conducta, la enseñanza centrada en el alumno, la que emplea métodos inductivos, la que emplea investigación, la que se centra en los procesos, son tipos de enseñanza que son efectivos en tanto respondan a características determinadas de grupos de alumnos y a propósitos específicos; cada uno a su manera representa lo que hay que aprender y cómo hay que aprenderlo.

En la práctica, los estilos de aprendizaje no son como describimos en forma teórica, en este caso el profesor en su actividad utiliza uno u otro estilo, para ello los docentes tienen que dominar las acciones de diferentes estilos para aplicar en diferentes situaciones de enseñanza deseada.

Debemos precisar que, en la enseñanza, como toda actividad directiva, el profesor es un líder que dirige todo el proceso de enseñanza, y el estilo depende de las características de la actividad docente, del aprendizaje de los alumnos, y del sistema de interacción docente y aula.

#### Clasificación de los estilos de enseñanza

Rangel (2013) indica que los estilos de enseñanza, surgen a partir de estudios de Lippit y White quienes refieren los estilos autocrático, democrático y laissez-faire; los estudios de Anderson que menciona el estilo dominador e integrador y,

posteriormente las investigaciones de Flanders y Bennet, quienes presentaron una tipología multidimensional, donde clasifican los estilos de enseñanza en doce tipos desde liberal hasta el formal; siendo el estilo de enseñanza un complejo amplio de comportamientos instructivos y de gestión del aula.

En un lado encontramos profesores progresistas cuyo comportamiento en el aula tiene características de integración disciplinaria, motivacional intrínseca, con agrupación flexible, selección del trabajo por el alumno y una baja preocupación por el control de clase y rendimiento; tiene ventajas de métodos formales para la adquisición de conocimientos, estructurando entornos de aprendizaje para disminuir la desorientación del alumno. Hay situaciones de rechazar métodos que utilizan los colegas con estilos formales para el logro de la autodisciplina, desarrollo personal del estudiante, equilibrio entre trabajo individual y colectivo, y exigencias que trae consigo el trabajo del docente. También se debe indicar que los profesores tradicionales tienen características muy opuestas a las anteriores, con motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el estudiante, con agrupación fija de la clase general y trabajo individual, con una preocupación por el rendimiento del estudiante. Se agrega, que los profesores con estilos mixtos se ubican entre los extremos, producto de la combinación de varios estilos en diversa graduación.

Frente a estos estudios, Joyce y Weil (1985) definen indicadores para clasificar los estilos de enseñanza como la propia personalidad, la propia forma de aprender de los maestros, de los objetivos, de los contenidos que enseña, del clima de la clase, de las características de aprendizaje de sus alumnos, del tipo y nivel de

las interacciones entre él y los estudiantes y del manejo de estrategias. Es decir que los estilos de enseñanza no son productos acabados, sino que están en permanente cambio y adaptación a los contenidos, a los alumnos, al contexto en que se desarrollan, etc.

Según el paradigma proceso-producto la eficacia docente abarca la asociación entre las conductas del profesor y resultados del aprendizaje de los estudiantes; se considera eficaz al profesor que maneja una serie de competencias y las utiliza adecuadamente. Estas competencias se refieren al manejo de estrategias instructivas y de estrategias de dirección, éstas últimas se consideran condiciones necesarias para asegurar un exitoso funcionamiento del aula. Las formas de dirección en el aula no sólo son indispensables para "preparar el terreno" y desarrollar estrategias de instrucción, y además están relacionadas con tipos de motivación que presentan los alumnos hacia el aprendizaje.

- ✓ Estilo coercitivo caracterizado por el control de la clase con disciplina enérgica; donde los alumnos realizan tareas que prepara el docente, y se controla el rendimiento por frecuentes preguntas sobre el contenido que se evalúa, se procura que no haya alteración en el orden de la clase con discusiones entre estudiantes.
- ✓ Estilo Selectivo-Hedonista que se manifiesta por la poca implicación en las actividades formadoras que ejerce el docente. Se deja de lado a los alumnos indisciplinados, y hay una preocupación por alumnos con altos niveles de rendimiento; hay poca tolerancia con los alumnos de bajo rendimiento, y se



espera que no perturben en el desarrollo de la clase, por ello es importante mantener la disciplina en forma enérgica. Si el alumno fracasa en las tareas no se le estimula a pensar de nuevo.

- ✓ Estilo Afiliativo-Demócrata, se prioriza que un buen profesor mantenga una buena relación con los alumnos; se potencia la motivación extrínseca con recompensas a los alumnos que realizan un buen trabajo, y se piensa que el castigo no ayuda para conseguir la afiliación con los alumnos.
- ✓ Estilo Formador, favorece la motivación intrínseca, porque se potencia la autodeterminación para confiar que el alumno hace lo que quiere hacer, con autodirección y autocontrol. Se procura que la planificación de las clases exprese las ideas de los alumnos, para favorecer el interés por las tareas.
- ✓ Estilo "Laissez-faire" tiene semejanzas con el estilo afiliativo, donde se da importancia en crear climas de confianza, pero hay diferencias en que, si en el estilo afiliativo existe un control del trabajo realizado premiando lo correcto, en este estilo, el control del rendimiento se considera innecesario, con menos importancia que la relación afiliativa.
- ✓ Estilo Director- Afiliativo focaliza en los valores y derechos, que en el trabajo académico. En cualquier decisión, se convence a los alumnos de que la acepten; pensando que el profesor debe estimular la voluntad de los alumnos para conseguir los objetivos, y se potencia la motivación intrínseca de los alumnos con las tareas académicas.
- ✓ Estilo Pasota no tiene preocupación en crear clima de confianza para trabajar, y no ofrece retroalimentación para que el alumno tenga

información sobre sus dificultades y cómo mejorarlas; se piensa que el alumno por su cuenta debe tratar de superar las dificultades.

- ✓ Estilo Director caracterizado por la incapacidad del docente para manejar el control, no tiene capacidad para delegar responsabilidades a los alumnos, no se dan alternativas que los alumnos plantean en las actividades, y no brindan elección de una decisión acerca de las alternativas formuladas. En otras palabras, se trata de encubrir el control que quiere tener de la clase.
- ✓ Estilo Director-Formador, se da importancia para mantener el orden siendo importante la imposición de la disciplina. En caso de que el alumno no rinda lo esperado en una tarea, se le indica las fallas en forma estricta pero razonada, se da órdenes con sugerencias, pero aclarando lo que se quiere. Se trata de concentrar a los alumnos en la tarea, y se indica que no tenga preocupación por el rendimiento de los demás.
- ✓ Estilo Afiliativo-Formador trata de potenciar alumnos que se centren en sus tareas mejorando su competencia, sin preocupación del rendimiento de los demás. Trata de crear un ambiente de confianza, pero en un clima de poder. Se refuerza que los alumnos no se desanimen por sus fracasos y deben ser capaces de superar los obstáculos.

Para la realización de esta investigación se ha considerado la propuesta de estilos de enseñanza planteada por Pedro Martínez Geijo, maestro, pedagogo, doctor en Ciencias de la Educación (Didáctica y Organización Escolar) de la Universidad de Cantabria, España; autor del libro “Aprender y Enseñar” (2007) e

investigador, cuyos aportes se han visto muy aprovechados no solo en su país sino en varios países latinoamericanos como Chile. Estos son:

- A. Estilo abierto: Son aquellos docentes que se plantean nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa oficial, promueve actividades novedosas para motivar a sus estudiantes, además utilizan problemas reales del entorno para promover aprendizajes, anima a la búsqueda de la originalidad; haciendo de su aula un espacio dinámico y se caracterizan por mostrarse activos, creativos, capaces de improvisar y bastante flexibles.
- B. Estilo Formal: Son aquellos docentes que se rigen básicamente por lo planificado, no desarrollan sesiones de aprendizaje que no están incluidas en el programa, prefieren explicar despacio para promover el entendimiento y la reflexión, no promueven con frecuencia el trabajo en equipo y para ellos la improvisación no está permitida. Son mayormente responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y pacientes.
- C. Estilo Estructurado: Los docentes que evidencian este estilo le brindan gran importancia a una planificación coherente, estructurada y bien presentada. La dinámica de la clase se desarrolla bajo cierta presión, las actividades planteadas son complejas basadas en relaciones y demostraciones; cuando constituyen equipos velan porque éstos sean homogéneos y ordenados. No se permite la espontaneidad, valorando más el proceso que la solución, admira la superioridad de sus colegas y se muestran mayormente: objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

D. Estilo Funcional: Los docentes en los que predomina este estilo ponen mucho énfasis en la viabilidad, funcionalidad y concreción de la planificación. Otorgan mayor peso a lo procedimental y práctico, prefieren las experiencias y los trabajos prácticos, son partidarios del trabajo en equipo. Se caracterizan por ser prácticos, realistas, concretos y anteponen lo práctico y útil a lo emocional.

### **2.2.3 Práctica docente**

El docente practicante se introyecta en la escuela, a pesar de que no es conocido y resulta un novato en la dinámica educativa de la Institución donde le toque asumir su nuevo rol de docente, donde pondrá en juego sus prácticas pedagógicas. El practicante implementa el proceso de enseñanza de manera progresiva y busca herramientas para poner en marcha, de este modo y con la asesoría pertinente irá construyendo su rol de docente profesional. Además, se enfrentará a grupos de estudiantes diversos (niños, adolescentes o jóvenes) que esperan aprender, y en algunas situaciones, como con los más pequeños, hablan juntos, “pero ellos escapan, corren y no paran”, en otras palabras, no interpretan ni internalizan consignas o simplemente no les parece interesante la propuesta que los noveles docentes les presentan. Constituyéndose todo esto en desafíos y a veces, frustraciones, sino cuenta con el acompañamiento acertado y oportuno, de este modo paulatinamente irá formando parte importante de la comunidad educativa.

Además de esta parte de su formación como futuro egresado, el docente practicante debe aprobar algunas asignaturas complementarias al igual que sus trabajos de investigación que le permitan acceder al título de licenciado y al grado

de bachiller en Educación, cumpliendo con todos los requisitos formales que se le exige en el último año de formación inicial docente como en toda la carrera profesional.

Los docentes practicantes deben priorizar diálogos interactivos para descubrir situaciones nuevas, con nuevos marcos de referencia y formas de entender y actuar frente a la realidad. El trabajo es múltiple y variado, para elaborar papeles complejos como respuesta a demandas sociales de aprendizaje, y necesidades de los alumnos, para que la tarea de docentes y alumnos se vayan construyendo mutuamente.

Se busca consensuar ideas entre todos los docentes en las escuelas donde se ubican nuestros docentes practicantes, para que a través de un convenio su inserción en la institución educativa sea lo más pertinente posible. Se espera que ningún inconveniente altere el desempeño de los practicantes, dejando los criterios únicos, para lograr consensos que faciliten la acción de éstos. Es importante fomentar la formación de alumnos críticos, investigadores, reflexivos para construir un rol docente profesional.

Cuando culmina las prácticas pedagógicas se evalúa de manera integral enfatizando los aspectos de la planificación docente, la ejecución de sus sesiones de aprendizaje en el aula, la reflexión sobre su intervención pedagógica y otros elementos como su propia autoevaluación y la coevaluación con sus compañeros más cercanos de la práctica, así mismo el Director de la Institución Educativa en la

que se ha desempeñado debe elevar un informe pormenorizado sobre su desempeño integral en dicho centro educativo.

Factores que influyen en la práctica docente

Para la realización de esta investigación se han considerado los estudios de Pérez y colaboradores de nacionalidad chilena, (Pérez, 2016) referentes a la existencia de factores que ejercen una gran influencia en la ejecución de la práctica docente, para ello es importante considerar la frecuencia con que el docente practicante realiza dichas actividades específicas referidas a las diversas funciones educativas que debe asumir.

Son seis los factores a considerar según este autor:

- 1) Enseñanza centrada en el estudiante
- 2) Planificación de la enseñanza
- 3) Evaluación de proceso
- 4) Relación dialogante
- 5) Enseñanza centrada en el profesor
- 6) Uso de recursos tecnológicos

Se considera conveniente citar a De Miguel (2006) y Álvarez (2002) quienes hacen énfasis que la calidad de la enseñanza no depende de lo que el profesor sabe sino de cómo planifica y hace para generar oportunidades de aprendizaje.

**2.2.4.- Relación entre las variables de pensamiento y enseñanza: respecto a la práctica docente.**

Los estilos influyen en las capacidades del aprendizaje y no están relacionadas con las aptitudes, sino con el aspecto personal de cada individuo que utiliza sus habilidades.

Para ello es fundamental la comprensión de los estilos de pensamiento y enseñanza, y no se trata de observar aptitudes e inteligencia en forma abstracta, sino las preferencias de los individuos para utilizar diferentes estilos. El estilo de pensamiento se concibe como una suma de aspectos cognitivos, afectivos y ambientales que van a influir en la percepción, interacción y respuesta en los contextos educativos. La priorización de diversos factores deriva en la apertura de la investigación de los estilos bajo una perspectiva social, es decir, la socialización de los estilos como postuló Sternberg. En nuestros tiempos, la literatura sobre estilos se estudia bajo tres enfoques: lo centrado en la cognición, la personalidad y actividad integradora de enseñanza, y aprendizaje. Hay que hacer una distinción entre aptitud y estilo; la primera es lo bien que alguien sabe hacer una cosa y, el estilo, es cómo le gusta a alguien hacer algo.

Para una identificación sistemática de factores que influyen en la forma de enseñanza es pertinente la aplicación de un instrumento como el Cuestionario de Estilos de Enseñanza que oriente las estrategias didácticas para generar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes con estilos de aprendizajes diversos realizando un diagnóstico detallado para la oportuna aplicación de variadas estrategias basadas en diversas teorías y modelos desarrollados que se sustenten en una adecuada investigación.

Ambos estilos, de pensamiento y de enseñanza que poseen o evidencian los practicantes se relacionan directamente ya que su despliegue influirá significativamente en el desarrollo de su práctica docente, sin proponérselo forman parte de una propuesta pedagógica que tiene evidencias en relación con el logro académico, lo que fundamenta para que el docente practicante se mire a sí mismo como una persona de preferencias tanto en el pensar, como en el quehacer educativo y que asuma que dichas variables matizan su ejercicio docente pre profesional.



## **CAPÍTULO III**

### **SISTEMA DE HIPÓTESIS**

#### **3.1. Hipótesis General**

Los estilos de pensamiento y estilos de enseñanza explican la práctica docente de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional. Monterrico.

#### **3.2. Hipótesis específica**

1. Los estilos de pensamiento se relacionan directamente con la práctica docente de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
2. Los estilos de enseñanza se relacionan directamente con la práctica docente de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
3. Los estilos de pensamiento se relacionan directamente con los estilos de enseñanza en docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
4. Existen diferencias en los estilos de pensamiento de acuerdo a las especialidades de los docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
5. Existen diferencias de los estilos de enseñanza de acuerdo a las especialidades de los docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.
6. Existen diferencias en la práctica docente de acuerdo a las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA**

#### **4.1 Ámbito de estudio:**

Instituto Pedagógico Nacional Monterrico tiene dos periodos de existencia, el primero como Escuela Normal de Mujeres (1876) cuya sede fue el Convento de San Pedro y la siguiente fase desde 1958 durante el gobierno de Manuel Prado hasta la actualidad. Esta institución educativa de orientación religiosa está dedicada a la formación docente inicial en los programas de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria en las especialidades de Ciencias Histórico Sociales, Lengua, Literatura y Comunicación, Ciencias Naturales, Matemática – Física e Idiomas: Inglés.

#### **4.2 Tipo y diseño de investigación**

Según Meneses P. (2013), dada la naturaleza de la investigación el estudio corresponde a un enfoque cuantitativo dado que se miden las variables en forma objetiva con instrumentos de medición validados, es observacional analítica dado que se miden y relacionan tres variables, es retrospectivo parcial dado que se obtuvo información en tiempo presente. Por último, el diseño de investigación es no experimental dado que no se manipulan variables y no hay intervención educativa.

#### **4.3 Población-muestra**

Considera a todos los practicantes de docencia del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico del año académico 2019, cuya cifra total es de 162. Sin embargo, para el análisis final de los datos sólo se consideró 156 practicantes, siendo excluidos 6 docentes practicantes.

Sobre las características sobresalen practicantes de la escuela de educación inicial y primaria, seguido de la escuela de comunicación, y escuela de ciencias. Predominan las mujeres sobre los hombres en una razón 3 a 1, con una edad promedio de 25 años.

Entre algunas características de estos estudiantes puede destacarse la predominancia del género femenino sobre el género masculino, edades entre los 21 y 30 años, varios madres y padres de familia, es decir que además de cumplir con sus obligaciones académicas, deben cumplir con sus deberes familiares, algunos tienen trabajos de medio tiempo o dando clases particulares. Como investigadora considero importante vincular el desarrollo etario de nuestros docentes practicantes con las características generacionales que tienen como base el avance tecnológico, por ello es oportuno precisar que estos jóvenes practicantes pertenecen a la Generación Y (nacidos entre 1980 y 2000) son los conocidos “Millenials”, valoran las experiencias, viven el momento sin pensar en controlar el futuro, prefieren trabajar en lo que les “apasiona”, y a veces, dependen de las redes sociales, priorizan la innovación y pueden descuidar su privacidad.

Así mismo considero necesario consignar en esta investigación que si bien los docentes practicantes son de la generación Y, los alumnos que tienen a su cargo

pertenecen por un lado a la Generación Z (nacidos del 2001 a 2010) la generación del Internet, “nativos digitales”, dependen directamente de las tablets y los celulares como algo natural, les encanta encontrar información por sí mismos, su vida depende de las redes sociales y se dice que su atención tiene una duración de 8 segundos. Otro sector de los alumnos que también tienen a su cargo los practicantes es la Generación Alpha, nacidos a partir del 2011, digitales por excelencia, no se sabe cómo evolucionarán sus percepciones, habilidades, actitudes y hábitos, necesitan mucho acompañamiento ya que para ellos la tecnología no es una herramienta sino es algo totalmente natural.

Un pequeño dato que considero relevante agregar es que además de este contraste de generaciones de nuestros docentes practicantes y sus alumnos, es importante considerar el vínculo con la generación X a la que pertenecen los asesores de práctica, nacidos mayormente entre 1965 y 1979 con los que a veces puede resultar difícil llegar a acuerdos y concordancias.

#### **4.4 Definición de variables**

##### **Variable dependiente**

Práctica docente

La práctica docente es dinámica (por los constantes cambios), contextual (por ser in situ) y compleja (porque se entiende de acuerdo al tiempo y espacio); siendo considerada como una forma de praxis, ya que posee los rasgos de cualquier

actividad: siendo el docente que ejerce la actividad sobre determinada realidad, en base al apoyo con medios y recursos

### **Variable independiente**

Estilos de pensamiento

Es la disposición para desarrollar procesos mentales, para contribuir con la solución de problemas cotidianos. Las habilidades de pensamiento se relacionan en forma directa con la cognición y una facultad de procesamiento de información, en base a la percepción, conocimiento adquirido y el componente subjetivo para valorar la información

Estilos de enseñanza

Martínez P. (2007) Define el estilo de enseñanza como:

“Categorías de preferencias y comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, en que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional y en que tienen como referente los Estilos de Aprendizaje” (p.25).

## **4.5 Técnicas e Instrumentos**

**Instrumentos de recolección de datos: Inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg y Wagner**

Autor: Ph. D Robert Sternberg y Wagner de la versión original y Klatic (1999) adaptó a nuestro contexto validando el Inventario en estudiantes universitarios.

Año de edición: 1999 versión original y versión adaptada.

Fuente de información: Tesis: “Relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento en estudiantes de maestría considerando las especialidades profesionales y el tipo de universidad”. Delgado Ana (2004)

- **Estructura**

a. Número de ítems: 65 ítems, cinco ítems por cada uno de los 13 estilos.

b. Áreas-factores-dimensiones: tiene cinco categorías y 13 estilos. Función: Estilos Legislativo, Ejecutivo y Judicial; Forma: Estilos Monárquico, Jerárquico, Oligárquico y Anárquico; Nivel: Estilos Global y Local; Alcance: Estilos Interno y Externo y Tendencias: Estilos Liberal y Conservador.

- **Características métricas**

c.1. **Validez:** En un estudio de la Universidad de Lisboa se estableció la validez del instrumento, encontrándose que las trece escales se dividen en cuatro factores. En el Factor I, se agrupan las escalas Judicial, Externa, Liberal y Anárquica. En el Factor II se agrupan las escalas Ejecutiva, Conservadora, Jerárquica, Monárquica y Oligárquica. En el Factor III se agrupan las escalas Legislativa e Interna y, en el Factor IV se agrupan las escalas Global y Local.

c.2. **Confiabilidad:** Se estableció la confiabilidad de este instrumento en un estudio en la Universidad de Lisboa (Miranda, 1999), con el análisis de significación estadística se obtiene en todos los casos coeficientes de confiabilidad significativos.

c.3. **Normas-Baremos-Puntos de corte:** Según Sternberg (1999), la puntuación directa se obtiene de la división de la sumatoria de los puntajes de los ítems de cada una de las escalas entre el número de ítems. La puntuación diferencial tipificada está representada por los percentiles 10, 25, 50, 75 y 90. En el perfil de resultados individuales los estilos, es decir, las funciones, formas, niveles, alcances e inclinaciones oscilan en un rango de menor de 25 a mayor de 75.

### **Cuestionario de Estilos de Enseñanza de Martínez Geijo**

Se ha tenido en cuenta lo planteado por Martínez-Geijo (2002, 2007), es el CEde (Renés-Arellano y Martínez-Geijo, 2015). Se compone de cuestiones sobre datos personales y profesionales del docente que lo complementa y que conforman las variables independientes; orientaciones para su realización; relación de ochenta ítems sobre comportamientos de enseñanza que se agrupan en cuatro EdE, a los que hay que responder con (+) o (-) en función del grado de acuerdo o desacuerdo con lo formulado e instrucciones para la obtención de los niveles en cada estilo. Para la elaboración del CEde se revisaron los procesos de elaboración del CEE, en los siguientes pasos:

1) Elaboración de comportamientos docentes que favorecen a cada uno de los EdA. (Aproximadamente treinta comportamientos para cada estilo).

2) Categorización equilibrada de los comportamientos docentes en función de nueve dimensiones establecidas en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3) Selección de los comportamientos para que quedasen 20 ítems para cada EdE repartidos equilibradamente entre las dimensiones establecidas para que cumpliera los requisitos de validez y fiabilidad.

La **validación del cuestionario** CEde ha pasado por diferentes fases y se desarrolló principalmente a través del panel de expertos. A partir de sus aportaciones se diseñó un cuestionario provisional que se aplicó a una muestra piloto (N=25). El grupo de expertos que constituían el equipo evaluador, estaba formado por profesorado del Departamento de Educación en la Universidad de Cantabria, del Departamento de Ciencias de la Tierra y Física de la Materia Condensada de la Universidad de Cantabria, con estudios vinculados a los EdA y de Departamento de Filología de la Universidad de Comillas. En este caso la profesora, especialista en Filología Hispánica y EdA, procedió a realizar varios análisis exhaustivos para la redacción del cuestionario. Se reformularon algunos ítems y se modificó la presentación del cuestionario Posteriormente se contó con un grupo de profesores de diversos cuerpos docentes ligados a la FP, y cuyo criterio principal era que hubiesen realizado el cuestionario del CHAEA. Aunque el cuestionario tiene el objetivo principal de poder ser generalizable a cualquier etapa educativa, se requería confirmar si la primera parte de datos socio-académicos se adecuaban al nuevo instrumento y si los ítems planteados, podían comprenderse en las prácticas docentes de este tipo de colectivo en el que teoría y práctica (taller)



están muy ligados. Los departamentos a los que estaban vinculados estos profesores fueron: Formación y Orientación Laboral, Fabricación Mecánica, Transporte y Mantenimiento de Vehículos e Instalación y Mantenimiento. En relación con las adaptaciones realizadas en el cuestionario (después de ser revisado por el grupo de expertos), procedimos a re-ajustar, sin variar su sentido, de aquellos ítems que generaban ambigüedad en su respuesta, principalmente, en los docentes de talleres que combinaban teoría y práctica. Una vez finalizada la fase de validación, se constituyó una muestra piloto con 25 profesores del ámbito de los ciclos de FP, que cumplimentaron el instrumento provisional. Con las sugerencias aportadas por el grupo experto y la muestra piloto, procedimos a redactar el instrumento definitivo que de nuevo se consultó con el grupo de expertos inicial. El resultado fue un instrumento con preguntas elaboradas y planteadas para responder a modo de folleto o libro (4 caras), facilitando la manipulación por parte de los sujetos. En relación con la **fiabilidad del instrumento** se utilizó el Alfa de Cronbach, que data del año 1951. Se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información fiable con mediciones estables y consistentes. Alfa es considerado un coeficiente de correlación al cuadrado, que mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para determinar su parecido. La interpretación del método indica que cuando se aproxima el índice al extremo 1, mayor es la fiabilidad, considerando una confiabilidad aceptable sobre 0.80. En este caso, como se ha podido calcular a través del SPSS, el resultado de

Alfa de Cronbach es 0.73, siendo el instrumento altamente fiable por ser dicotómico.

### **Cuestionario de Práctica Docente**

Este cuestionario fue desarrollado por Pérez y colaboradores en Chile en el año 2016. Analiza la frecuencia de realización de conductas propias de la actividad docente, donde se incluyen actividades planificadas, de enseñanza y evaluativas, usando recursos y gestión del ambiente educativo. Tiene 50 ítemes relacionados a conductas, en el cual el evaluado responde la frecuencia de lo realizado sobre prácticas docentes en los últimos dos años académicos, bajo una escala tipo Likert de cinco alternativas (1= nunca o casi nunca; 2= rara vez; 3= a veces; 4= frecuentemente; 5= siempre o casi siempre).

Para analizar la validez, se evaluó la pertinencia del Análisis Factorial Exploratorio (AFE), obteniendo una adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,89 y prueba de esfericidad de Barlett muy significativa,  $\chi^2 (1770) = 7.144,50$ ;  $p < 0,001$ , que apoyan la realización del AFE, indicando la validez del instrumento.

Para el análisis de confiabilidad, se obtuvo los siguientes resultados:

- Factor I: Enseñanza centrada en el estudiante que tuvo un alfa de Cronbach de 0,85, y correlaciones ítem-test corregido entre 0,43 a 0,61.
  
- Factor II: Planificación de la enseñanza tuvo un alfa de Cronbach de 0,85, con correlaciones ítem-test corregido desde 0,44 a 0,65.

- Factor III: Evaluación de proceso donde se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.81, con correlaciones ítem-test corregido desde 0,41 a 0,64.
- Factor IV: Relación dialogante que presentó un alfa de Cronbach de 0,82, con correlaciones ítem-test corregido desde 0,43 a 0,61.
- Factor V: Enseñanza centrada en el profesor que presentó un alfa de Cronbach de 0,64, con correlaciones ítem-test corregido desde 0,27 a 0,51.
- Factor VI: Uso de recursos tecnológicos que tuvo un alfa de Cronbach de 0,60, con correlaciones ítem-test corregido desde 0,25 hasta 0,42.

### **Procedimiento**

Se usó la técnica de encuesta y se aplicó los instrumentos: cuestionarios de Sternberg para la evaluación de los estilos de pensamiento (Sternberg 1999) y el cuestionario de estilos de enseñanza (Martínez Geijo 2015) El procedimiento para el recojo de datos fue el siguiente:

- Selección de los instrumentos pertinentes.
- Coordinación con autoridades para aplicar los instrumentos.
- Aplicación de los instrumentos (Trabajo de campo) en forma grupal que le demandará un tiempo total de 30 minutos. La escala de Sternberg consta de 65 preguntas, y Cuestionario de Estilos de Enseñanza de 80 preguntas.

- Calificación de los resultados de acuerdo a las escalas de Sternberg – Martínez Geijo.
- Elaboración de conclusiones.
- Los resultados que se entregaron a la institución fueron de manera confidencial.
- El beneficio directo de los participantes fue el desarrollo de un taller motivacional sobre estilos de pensamiento.

**Análisis de datos:** Concluido el trabajo de campo los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS, para realizar los siguientes análisis:

- A. Obtención de frecuencias y porcentajes de las variables
- B. Asociación de variables con la prueba de Chi- cuadrado, nivel de confianza del 95 %.
- C. Comparación de diferencias de porcentajes con la prueba de chi cuadrado de proporciones.
- D. Comparación de diferencias de medias con la prueba Kruskal-Wallis.
- E. Correlación de variables con la prueba Spearman.
- E. Presentación de resultados en tablas y gráficas de acuerdo a las normas de la dirección de post grado.

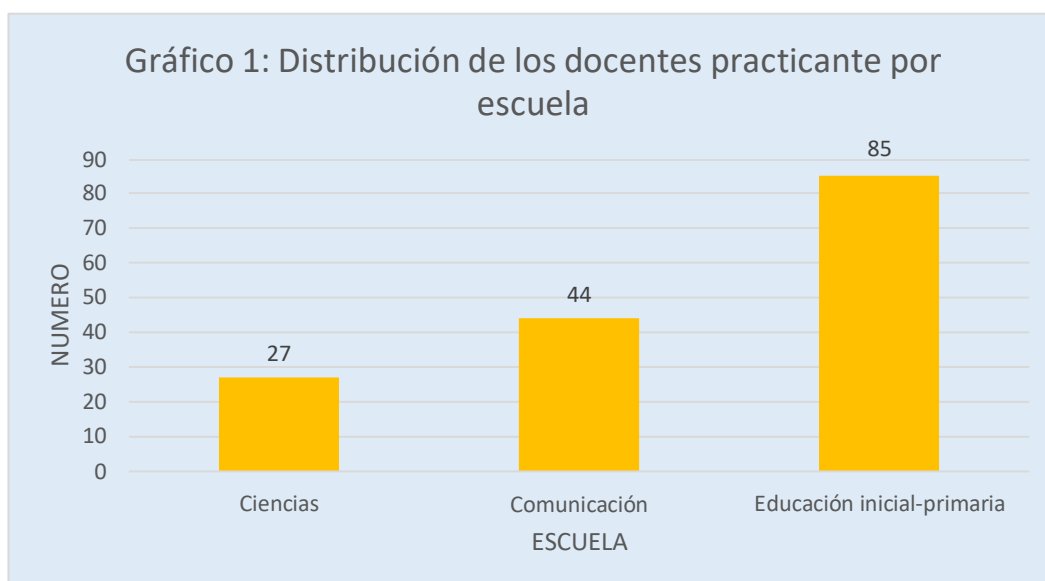
#### **4.6 Consideraciones éticas:**

El proyecto fue presentado al CIEI para la evaluación y que se ejecutó una vez aprobado por el mismo. Se respetó la confidencialidad de la información de los participantes.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS

#### 5.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO



Se observa en el gráfico 1, que la mayoría de los docentes evaluados corresponden a la escuela de educación inicial y primaria (85), seguido de la escuela de comunicación (44), y escuela de ciencias (27).

**Tabla 1**  
**Análisis de los Estilos de Pensamiento de los docentes practicantes**

N°	Estilo	Tipo	Media	DE
1	Jerárquico	Estilo	5.56	0.64
2	Externo	Alcance	5.32	0.87
3	Legislativo	Función	5.29	0.56
4	Liberal	Inclinación	5.22	0.72
5	Judicial	Función	5.18	0.56
6	Anárquico	Estilo	5.08	0.42
7	Local	Nivel	4.82	0.51
8	Ejecutivo	Función	4.71	0.82
9	Monárquico	Estilo	4.65	0.71
10	Interno	Alcance	4.31	0.78
11	Oligárquico	Estilo	4.30	0.85
12	Global	Nivel	4.25	0.86
13	Conservador	Inclinación	4.17	0.71

N=156

Se aprecia de acuerdo a la distribución de los estilos de pensamiento de los docentes practicantes, en base a los promedios de puntajes, sobresale el estilo jerárquico (5.56), seguido del estilo externo (5.32) y estilo legislativo (5.29). Es bajo la presencia de los estilos global (4.25) y conservador (4.17).

**Tabla 2**  
**Análisis de los Estilos de Enseñanza de los docentes practicantes**

N°	Estilo	Bajo %	Moderado %	Alto %
1	Abierto	11.0	43.0	46.0
2	Formal	30.3	14.3	55.4
3	Estructurado	25.3	44.0	30.7
4	Funcional	7.3	49.3	43.4

N=156

En la tabla 2, en base a la distribución porcentual, se observa que sobresale en el grupo de docentes el estilo formal (55.4%), seguido del estilo abierto (46.0%), funcional (43.4%), y estructurado (30.7%).

**Tabla 3**  
**Análisis de la Práctica Docente de los docentes practicantes**

N°	Práctica	Media	DE
1	Enseñanza centrada en el estudiante	30.79	2.77
2	Planificación de la enseñanza	36.44	4.26
3	Evaluación del proceso	25.42	4.58
4	Relación dialogante	26.12	1.36
5	Enseñanza centrada en el profesor	12.32	1.83
6	Uso de recursos tecnológicos	14.97	0.49

N=156

Apreciamos en la tabla 3, que en el grupo de docentes analizando los puntajes promedio, sobresale en la práctica docente la planificación de la enseñanza (36.44), seguido de la enseñanza centrada en el estudiante (30.79), relación dialogante (26.12), evaluación del proceso (25.42), uso de recursos tecnológicos (14.97) y enseñanza centrada en el profesor (12.32).

#### **4.2 Contrastación de hipótesis**



## Hipótesis General

### Pasos

#### a-Hipótesis

H1: Estilos de pensamiento y estilos de enseñanza explican la práctica docente de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Ho: Estilos de pensamiento y estilos de enseñanza no explican la práctica docente de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

#### b-Nivel de significación: 5%

#### c-Estadístico de prueba: Regresión múltiple

### Tabla 4

#### *Resumen de regresión múltiple*

	<i>Coefficientes</i>	<i>Error típico</i>	<i>Estadístico t</i>	<i>Probabilidad</i>
Intercepción	121.704	83.00	1.466	0.216
ESTILOS PENSAMIENTO	2.949	0.70	4.189	0.014
ESTILOS DE ENSEÑANZA	7.843	1.73	3.526	0.018

#### d-Decisión:

Dado que  $p < 0.05$  se rechaza Ho

#### e-Conclusión

Hay evidencia que estilos de pensamiento y estilos de enseñanza explican la práctica docente de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. En base al coeficiente beta, se indica que estilos de enseñanza es más predictor de la práctica docente, comparando con estilos de pensamiento.

## Hipótesis Específica 1

Pasos:

a-Hipótesis

H1: Estilos de pensamiento se relacionan en forma directa con práctica docente en practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Ho: Estilos de pensamiento no se relacionan en forma directa con la práctica docente en practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Spearman

**Tabla 5**  
**Matriz de correlación estilos de pensamiento y práctica docente**

		Pensamiento	Practica
Rho de Spearman	Pensamiento	1.000	,432
	Coeficiente de correlación		
	Valor p		.02
	N	156	156
Práctica	Práctica	,432	1.000
	Coeficiente de correlación		
	Valor p	.02	
	N	156	156

d-Decisión:

Dado que  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$

e-Conclusión

Hay evidencia que los estilos de pensamiento se relacionan directamente con la práctica docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Esto indicaría que a mejores puntajes en estilos de pensamiento mejor es la práctica docente en el grupo de practicantes.

## Hipótesis Específica 2

Pasos:

a-Hipótesis

H1: El estilo de enseñanza se relaciona en forma directa con la práctica docente en practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Ho: El estilo de enseñanza no se relaciona en forma directa con la práctica docente en practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Spearman

**Tabla 6**  
**Matriz de correlación estilos de enseñanza y práctica docente**

				Correlaciones		
				Enseñanza	Práctica	
Rho de Spearman	Enseñanza	Coeficiente de correlación		1.000	,401	
		Valor			.031	
		p				
		N		156	156	
Práctica	Práctica	Coeficiente de correlación		,401	1.000	
		Valor		.031		
		p				
		N		156	156	

d-Decisión:

Dado que  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$

e-Conclusión

Hay evidencia que el estilo de enseñanza se relaciona en forma directa con la práctica docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Esto podemos explicar que a mejores puntajes en estilo de enseñanza, se logra mejor práctica docente en los practicantes.

### Hipótesis Específica 3

Pasos:

a-Hipótesis

H1: El estilo de pensamiento se relaciona directamente con el estilo de enseñanza en docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Ho: El estilo de pensamiento no se relaciona directamente con el estilo de enseñanza en docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Spearman

**Tabla 7**  
**Matriz de correlación estilo de pensamiento y estilo de enseñanza**

		Pensamiento	Enseñanza
Rho Spearman de Pensamiento	Coefficiente de correlación	1.000	,381
	Valor		.036
	p		
	N	156	156
Enseñanza	Coefficiente de correlación	,381	1.000
	Valor	.036	
	p		
	N	156	156

d-Decisión:

Dado que  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$

e-Conclusión

Hay evidencia que el estilo de pensamiento se relaciona directamente con el estilo de enseñanza en docentes practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Esto indicaría que a mayor puntaje en estilos pensamiento, se tuvo mayores puntajes en estilo de enseñanza.



#### Hipótesis Específica 4

Pasos:

a-Hipótesis

H1: Hay diferencias en los estilos de pensamiento de acuerdo con las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Ho: No hay diferencias en los estilos de pensamiento de acuerdo con las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Kruskal-Wallis

**Tabla 8**  
**Estilos de pensamiento según escuela profesional de los docentes practicantes**

	<b>Ciencias</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Educación Inicial-Primaria</b>	
	<b>n=27</b>	<b>n=44</b>	<b>n=85</b>	
<b>Estilo</b>	<b>Media</b>	<b>Media</b>	<b>Media</b>	<b>p</b>
Legislativo	5.58	5.34	5.44	0.01
Ejecutivo	5.80	5.28	5.42	0.000
Judicial	5.30	5.44	5.56	0.000
Monárquico	5.15	5.19	5.34	0.02
Jerárquico	5.35	5.06	5.31	0.01
Oligárquico	5.25	4.90	4.80	0.00
Anarquico	4.94	4.71	4.81	0.000
Global	5.65	4.61	4.61	0.000
Local	4.92	4.65	4.81	0.000
Interno	4.62	4.12	4.35	0.01
Externo	5.08	4.03	4.25	0.000
Liberal	4.45	4.32	4.18	0.000
Conservador	5.45	4.01	4.17	0.02

d-Decisión:

Dado que  $p < 0.05$  se rechaza  $H_0$

e-Conclusión

Hay evidencia que existen diferencias en los estilos de pensamiento de acuerdo a las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Las diferencias muy marcadas sobresalen en ejecutivo, judicial, anárquico, global, local, externo y liberal.

## Hipótesis Específica 5

Pasos:

a-Hipótesis

H1: Existen diferencias en los estilos de enseñanza de acuerdo a las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Ho: No existen diferencias en los estilos de enseñanza de acuerdo a las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Kruskal-Wallis

**Tabla 9**

**Estilos de enseñanza según escuela profesional de los docentes practicantes**

		Ciencias n=27	Comunicación n=44	Educación Inicial-Primaria n=85	
Estilo		%	%	%	p
Abierto	Bajo	5.0	8.0	20.0	0.01
	Moderado	50.0	34.0	45.0	
	Alto	45.0	58.0	35.0	
Formal	Bajo	9.0	72.0	10.0	0.02
	Moderado	11.0	20.0	12.0	
	Alto	80.0	8.0	78.0	
Estructurado	Bajo	18.0	42.0	16.0	0.03
	Moderado	20.0	36.0	76.0	
	Alto	62.0	22.0	8.0	
Funcional	Bajo	6.0	8.0	8.0	0.000
	Moderado	62.0	42.0	44.0	
	Alto	32.0	50.0	48.0	

d-Decision:

Dado que  $p < 0.05$  se rechaza Ho

#### e-Conclusión

Hay evidencia que existen diferencias en los estilos de enseñanza de acuerdo a las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Las diferencias muy marcadas sobresalen en el estilo funcional.

## Hipótesis Específica 6

Pasos:

a-Hipótesis

H1: Existen diferencias en la práctica docente de acuerdo a las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

Ho: No existen diferencias en la práctica docente de acuerdo a las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

b-Nivel de significación: 5%

c-Estadístico de prueba: Kruskal-Wallis

**Tabla 10**

**Práctica docente según escuela profesional de los docentes practicantes**

	Ciencias n=27	Comunicación n=44	Educación Inicial-Primaria n=85	
Estilo	Media	Media	Media	p
Enseñanza centrada en el estudiante	26.5	32.4	33.4	0.03
Planificación de la enseñanza	33.1	38.1	39.2	0.020
Evaluación del proceso	23.1	26.1	27.1	0.020
Relación dialogante	25.1	27.1	26.5	0.03
Enseñanza centrada en el profesor	9.2	13.2	12.4	0.001
Uso de recursos tecnológicos	12.7	17.2	15.1	0.04

d-Decision:

Dado que  $p < 0.05$  se rechaza Ho

e-Conclusión

Hay evidencia que existen diferencias en la práctica docente de acuerdo a las especialidades de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Sobresale en forma marcada en la planificación de la enseñanza, evaluación del proceso y enseñanza centrada en el profesor.

## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSIÓN**

Los resultados en la jerarquía de los estilos de pensamiento predominante en los docentes practicantes evaluados indican que existe un predominio de los aspectos más ligados a la forma jerárquica, al alcance Externo y a la función Legislativo de pensamiento, lo que nos lleva a pensar que los docentes priorizan la planificación de las actividades que emprende, teniendo un orden, secuencia lógica y estructurada, donde se establece una relación entre ellas. Se trata de encontrar en los alumnos, ejercicios y tareas que ellos ejecutan, con secuencia ordenada y lógica de sus actividades, valorando en forma permanente a los que están en esta forma de pensamiento. Las comparaciones por escuelas académicas a las que pertenecen los estudiantes nos indican que existen marcadas diferencias en los estilos de pensamientos que presentan los docentes según el tipo de especialidad o programa que estudian, lo cual nos hace pensar en la existencia de probables perfiles característicos de acuerdo con estas.

En este estudio, el estilo de enseñanza formal se ubica en el nivel alto, lo cual es un aporte significativo para estudiantes de aprendizaje ordenado y secuenciado, que se rigen por lo planificado y rechazan la improvisación, manifestando actitudes de responsabilidad, reflexión, cuidado, tranquilidad y paciencia. Sin embargo, se debe cuestionar lo que ocurre con docentes que poseen un estilo teórico y reflexivo, lo cual puede promover el estilo de enseñanza estructurado, que en esta investigación se ubicó en el nivel bajo; los docentes que evidencian este estilo le

brindan gran importancia a una planificación coherente, estructurada y bien presentada, las actividades planteadas son complejas basadas en relaciones y demostraciones; valora más el proceso que la solución, admira la superioridad de sus colegas y se muestran mayormente: objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos. Los estilos de enseñanza de los docentes no son en sí mismos objeto de estudio que aporten logro a los aprendizajes. En tal sentido, los estilos de enseñanza del docente son una contribución valiosa para estudiar considerando la perspectiva de estilos de aprendizaje que promueven en los estudiantes.

Hay que precisar que en las actividades que ejecuta el docente para favorecer el aprendizaje del estudiante predomina el factor Planificación de la Enseñanza seguida de la Enseñanza en el estudiante. Tomando como fuente teórica el Marco del Buen Desempeño Docente, (MINEDU) que incluye dominios, competencias y desempeños cabe resaltar que el primer Dominio que un docente debe internalizar es el referido a la Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, el cual considera como competencia fundamental a la planificación de la enseñanza. Esto significa anteponer la previsión a la improvisación, de este modo y partiendo de una caracterización de sus estudiantes, el docente practicante estará en condiciones de “soñar” con base real en todas aquellas actividades que podría realizar con sus estudiantes, tomando en cuenta las características propias del currículo vigente. El segundo dominio del Marco del Buen Desempeño Docente se refiere a la Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes y considera como competencias fundamentales el crear un clima propicio, el proceso de enseñanza en sí mismo y la evaluación formativa oportuna. Por lo tanto es relevante considerar la planificación



centrada en el estudiante, cuidando siempre un ambiente acogedor y de constante crecimiento no solo personal sino también académico.

Realizando la contrastación de hipótesis se concluye que los estilos de pensamiento y estilos de enseñanza de los docentes explican la práctica docente, siendo este resultado significativo ( $p < 0.05$ ).

De otro lado se confirmó diferencias respecto a los estilos de pensamiento, estilos de enseñanza y práctica docente de acuerdo a los docentes por escuela profesional.

## **CAPÍTULO VII.**

### **CONCLUSIONES**

1. Dentro de los hallazgos obtenidos y como objetivo del estudio en el abordaje de la investigación desde una perspectiva analítica en torno a la relación que existe entre estilos de pensamiento y estilos de enseñanza de modo general se observa que los estilos de pensamiento y enseñanza se ven influenciados dada las características que tienen cada especialidad en función de cada docente practicante.

2. Respecto a la variable referida al Estilos de Pensamiento se puede concluir que los docentes practicantes no solo son capaces de poseer un estilo sino más bien un perfil de estilos que no resultan excluyentes entre sí. En esta investigación destacan los estilos jerárquico, externo y legislativo.

3. Respecto a la variable los Estilos de Enseñanza concluimos que la formación académica recibida en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico ha calado profundamente en cada uno de los docentes practicantes, quienes en base a su experiencia personal ejercen con mayor énfasis en sus prácticas el estilo formal, basado en la previsión y en la planificación de cada aspecto, que facilitarán una enseñanza exitosa.

4. Respecto a la variable Práctica Docente predomina el factor referido a la Planificación de la Enseñanza, lo que indica la preocupación central por el alumno y la capacidad de selección y ajuste de las estrategias de enseñanza y aprendizaje sustentados en marcos teóricos actualizados.

5. La relación entre los Estilos de Pensamiento y los Estilos de Enseñanza explican claramente la manera en que se desarrolla la Práctica Docente y además dichos estilos caracterizan a las diferentes especialidades de las Escuelas que han sido estudiadas.

## **CAPITULO VIII.**

### **RECOMENDACIONES**

1. Replicar estudios sobre las tres variables en futuros docentes de otras Escuelas de Educación Superior Pedagógicas Públicas para determinar los perfiles de docentes que formarán parte del cuerpo pedagógico y poder así, realizar las retroalimentaciones pertinentes considerando desde sus planes de estudio.
2. Comparar los estilos de enseñanza profesionales que poseen los docentes de otras carreras en relación con los docentes de formación magisterial, para comparar y a la vez, verificar en qué aspectos se puede complementar.
3. Realizar estudios que permitan relacionar los estilos de enseñanza de los docentes practicantes con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para determinar en qué medida uno ejerce influencia sobre otro.
4. Analizar la homogeneidad del desarrollo de la práctica docente en los diversos entornos universitarios y técnico superior, para establecer semejanzas, diferencias y actividades de mejora.
5. Reforzar la ejecución de diversas estrategias que promuevan la reflexión y la oportuna retroalimentación en la práctica docente según estilos

de pensamiento en los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

6. Reforzar la práctica docente según la diversidad de los estilos de enseñanza, para lo cual es pertinente diagnosticar dichos estilos y por qué no, vincularlos con sus estilos de aprendizaje que les favorezcan estilos de enseñanza más sincero de los practicantes del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico.

7. Profundizar en la realización de estudios sobre diferencias en los estilos de pensamiento de acuerdo a las especialidades o programas en las instituciones educativas públicas y privadas, para de este modo facilitar la toma de conciencia sobre cómo piensa y cómo debe conducir su pensamiento.

## IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada Editora. Serie Fundamentos nº 17 – Colección Investigación y Enseñanza. Trad. Pablo Manzano.
- Bawden, D. (2002). *Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital*. *Anales De Documentación*, 361-408. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>
- Delgado, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Universidad de Granada.
- De Sánchez, M. (1995). *Desarrollo de Habilidades de Pensamiento; procesos básicos del pensamiento*, (p. 64). México: 2ªEd. Trillas, ITESM
- Doménech F. (2012). *Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula*. *Revista de Educación*, 358 (8). 1-19
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad. Sevilla.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (2009). *Hacia el espacio europeo de educación superior. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia*. España, Editorial Netbiblo.

- Ferrandez, A., Sarramona, J. (1987). *Didáctica y Tecnología de la Educación*.  
Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid.
- Jara, V. (2012). *Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos* Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 12, p. 53-66. Universidad Politécnica Salesiana
- Joyce, B. y otros. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Lara A. (2012). *Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje*. *Revista Unimar*; 2(59), 85-96
- Martínez G. (2012). *Estilos de aprendizaje y de enseñanza en formación profesional*. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. 1- 6
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Los estilos de aprendizaje y enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero
- Meneses P. (2013). *Relación entre estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento de profesores universitarios*. *Revista estilos de aprendizaje*, 11(11), 1-22
- MINEDU. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Impreso por Corporación Gráfica Navarrete. Lima – Perú.
- Miranda, M. (1999). *Estudios Portugueses sobre Estilos de Pensamiento*. Lisboa. Portugal: Universidad de Lisboa, 20-28.

Mosston y Ashworth (1994). *La enseñanza de la Ef. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea.

Nuñez J. (2002). *Teoría del autogobierno mental: análisis de los supuestos teóricos en relación con el aprendizaje a la enseñanza*. Universidad de Coruña.3697-3708. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/442.pdf>

Ortiz, Gloria. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento*. México: CENGAGE Learning.

Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OECD). (2011). *Indicadores educativos*. Recuperado de <http://www.oecd.org> Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) e Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). (2004). Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas. En línea: <https://www.oecd.org/pisa/39732603>

Ottaviani, M. G. (1999). A Note on Developments and Perspectives in Statistics Education. Invited paper at CLATSE4 (IV Congreso Latinoamericano De Sociedades de Estadística), Mendoza, Argentina. 26-30 July 1999. (Maria-Gabriella Ottaviani is a former President of IASE.). Consultado <http://iase-web.org/documents/history/ottargen.pdf>.



- Pacheco R. (2017). *Relación entre los estilos de aprendizaje y las teorías de enseñanza*, Retos, 32, 7-13
- Martínez M. (2010). *Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: de alumna a maestra*. Encuentro, 19 (1), 96-102.
- Perrenout, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona. España: Grao.
- Rangel, M.A. (2013). *Estrategia didáctica para el aprendizaje de medidas de tendencia central a través de las tecnologías de información y comunicación en el marco del modelo educativo por competencias* (tesis de maestría). Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Guadalajara, México.
- Renes P. (2013). *Estilos de enseñanza: un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico*. Revista Estilos de Aprendizaje, nº11, Vol. 6, abril de 2013, 8-12.
- Rodríguez A. (2008). *El alumno practicante y su inicio en las prácticas docentes*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP, 14-16.
- Rojas, G. (2006). *Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios*, Estudios Pedagógicos. (1), 49-75.

- Robledo P. (2010). *Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de magisterio y psicopedagogía: diferencias según curso y especialidad*. Estudios Pedagógicos; 3(3), 27-36
- antoianni, F. y Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Siglo XXI Editores, México.
- Schmeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York. USA: Plenum Press.
- Sternberg, R.J., Bermejo, M.R. y Catejón, J.L. (1997). *Factores intelectuales y personales en la cognición creativa definida por el insight*. Boletín de Psicología, 57. Universidad de Valencia, España.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de Pensamiento*. Barcelona. España: Paidós.
- Talavera, R., Noreña, S., y Plazola, S. (2006). *Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración, UABC, Unidad Tijuana*. VI. Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad. Puebla. México.
- Velásquez B. (2013). *Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios*. Revista de investigaciones UNAD, 12 (2) ,1-20

## **ANEXOS**

**CUESTIONARIO DE ESTILO DE PENSAMIENTO**

EDAD:.....

ESPECIALIDAD:.....

SEXO:.....

TRABAJA : SI - NO

**INVENTARIO STERNBERG – WAGNER**

**FORMA A**

**INSTRUCCIONES:** Lee detenidamente cada afirmación y escribe en la columna de la derecha el número que representa mejor su manera usual de hacer las cosas en el trabajo, en el instituto o en el hogar.

Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Nº	ITEMS	Valor
1.	Prefiero ocuparme de problemas específicos antes que de cuestiones generales.	
2.	Cuando hablo o escribo me centro en una idea principal.	

3.	Cuando comienzo una tarea, me gusta cambiar impresiones con amigos, compañeros o colegas.	
4.	Me gusta establecer prioridades entre las cosas que debo hacer, antes de empezar a hacerlas.	
5.	Cuando me enfrento a un problema, utilizo mis ideas y estrategias para resolverlo.	
6.	Si discuto o escribo sobre un tema, pienso que los detalles y los hechos son más importantes que la imagen general.	
7.	Tengo la tendencia a prestar poca atención a los detalles.	
8.	Me gusta tratar de resolver un problema siguiendo ciertas reglas.	
9.	Me gusta controlar todas las fases del proyecto, sin tener que consultarlo con otros.	
10.	Me gusta jugar con mis ideas y ver hasta donde llegan.	
11.	Procuro emplear el método adecuado para resolver cualquier problema.	
12.	Me agrada trabajar en cosas que puedo hacer siguiendo instrucciones.	
13.	Me gusta usar reglas o procesos establecidos para hacer las cosas.	
14.	Me gustan los problemas que puedo resolver a mi manera.	
15.	Cuando trato de tomar una decisión, solo tomo en cuenta mi propio criterio de la situación.	

16.	Puedo cambiar de una tarea a otra fácilmente, porque todas las tareas me parecen igualmente importantes.	
17.	En una discusión o en un informe me gusta comparar mis ideas con las de los otros.	
18.	Cuando tengo que realizar una tarea, me preocupo más por el efecto general que por los detalles.	
19.	Cuando hago una tarea, soy capaz de ver como las partes se relacionan con el objetivo general.	
20.	Me gustan las situaciones en las que puedo comparar y evaluar diferentes formas de hacer las cosas.	
21.	Cuando hay muchas cosas importantes que hacer, trato de hacer todas las que puedo en el tiempo que tengo disponible.	
22.	Cuando me encargo de algo, me gusta seguir métodos e ideas ya usados anteriormente.	
23.	Me gusta analizar y evaluar diferentes puntos de vista o ideas opuestas.	
24.	Me gusta recopilar informaciones detalladas o específicas para los proyectos en los que trabajo.	
25.	Cuando me encuentro con dificultades, se distinguir su importancia y el orden en que debo tratarlas.	
26.	Me gustan las situaciones en las que puedo seguir una rutina establecida.	

27.	Cuando emprendo una tarea, normalmente me da igual empezar por cualquiera de los aspectos.	
28.	Me gustan las tareas y problemas con reglas fijas que se deben seguir para resolverlos.	
29.	Normalmente hago varias cosas a la vez.	
30.	A veces me cuesta definir prioridades cuando tengo varias cosas que hacer.	
31.	Me gustan los proyectos que tienen una estructura clara, una meta y un plan preestablecido.	
32.	Cuando realizo una tarea me gusta empezar con mis propias ideas.	
33.	Cuando hay muchas cosas que hacer, se distinguir con claridad en que orden debo hacerlas.	
34.	Me gusta participar en actividades en las que puedo colaborar con los otros como parte de un equipo.	
35.	Me gusta abordar todo tipo de problemas, incluso los aparentemente simples.	
36.	Cuando enfrento un problema, me gusta resolverlo de una manera tradicional.	
37.	Me gusta trabajar solo en una tarea o en un problema.	
38.	Tiendo a destacar el aspecto general o el efecto global de un asunto.	
39.	Me gusta seguir reglas o instrucciones definidas para resolver un problema o una tarea.	

40.	Cuando discuto o escribo ideas, utilizo todo lo que se me viene a la mente.	
41.	Cuando trabajo en un proyecto, me gusta compartir ideas y cambiar impresiones con otras personas.	
42.	Me gustan los proyectos en los que puedo estudiar y evaluar ideas y puntos de vista diferentes.	
43.	Cuando intento tomar una decisión tengo la tendencia a ver un solo factor principal.	
44.	Me gustan los problemas en los que necesito prestar atención a los detalles.	
45.	Me gusta poner en duda antiguas ideas o modos de hacer las cosas y buscar otros mejores.	
46.	Me gustan las situaciones en las que puedo colaborar con otras personas y todos trabajan en conjunto.	
47.	Creo que resolver un problema normalmente conduce a muchos otros problemas que son igualmente importantes.	
48.	Me gusta trabajar en proyectos que se ocupan de cuestiones generales y no de detalles.	
49.	Me gustan las situaciones en las que puedo usar mis ideas y modos de hacer las cosas.	
50.	Si tengo que hacer varias cosas importantes sólo hago las más importantes para mí.	



51.	Prefiero tareas o problemas que me permiten evaluar los esquemas, diseños o métodos ajenos.	
52.	Normalmente sé que cosas debo hacer, pero, a veces, me cuesta decidir en qué orden.	
53.	Frente a un problema prefiero intentar nuevas estrategias o métodos para resolverlo.	
54.	Me gusta concentrarme en una tarea a la vez.	
55.	Me gustan los proyectos que puedo llevar a cabo en forma independiente.	
56.	Cuando empiezo cualquier cosa me gusta hacer saber que tengo que hacer y en que orden.	
57.	Me agradan los trabajos que implican analizar, clasificar o comparar las cosas.	
58.	Me gusta hacer las cosas de forma diferente, no utilizadas anteriormente.	
59.	Cuando trabajo en un proyecto tiendo a considerar que casi todos sus aspectos tienen la misma importancia.	
60.	Tengo que terminar un proyecto antes de empezar otro.	
61.	Al hablar o escribir mis ideas me gusta mostrar el alcance y el contexto de las ideas, es decir la imagen general.	
62.	Presto más atención a las partes de una tarea que a su importancia o efecto global.	

63.	Prefiero las situaciones en las que puedo poner en práctica mis propias ideas sin depender de los demás.	
64.	Me gusta cambiar de rutina para mejorar mi manera de trabajar.	
65.	Me gusta encontrar viejos problemas y descubrir nuevos métodos para resolverlos.	

## **CUESTIONARIO DE ESTILOS DE ENSEÑANZA (CEE)**

### **Datos Personales:**

**Encierre la alternativa que se adapte a sus características personales.**

#### **Edad:**

- ✓ Menos de 25 años
- ✓ De 26 a 30 años
- ✓ De 31 años a más

**Sexo:** Masculino    Femenino

#### **Especialidad/Programa:**

---

#### **Áreas o Asignaturas que tiene a su cargo**

---

### **Indicaciones:**

- **Para que el cuestionario sea válido, se requiere que se respondan todas las preguntas con sinceridad y de manera personal.**
  
- **Las respuestas obtenidas son absolutamente confidenciales. Este cuestionario pretende conocer su Estilo de Enseñanza predominante. No se trata de juzgar ni su inteligencia ni su desempeño como docente.**
  
- **Luego de leer cada enunciado, marque con una equis (X) sí o no según su desempeño docente.**

**Muchas gracias por su participación.**

N°	ENUNCIADOS	SÍ	NO
1.	La programación me limita a la hora de desarrollar la enseñanza.		
2.	Durante el curso desarrollo pocos temas pero los abordo en profundidad.		
3.	En la clase, doy tiempo suficiente para que los estudiantes desarrollen su trabajo.		
4.	Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas en la solución de diversos problemas.		
5.	Siempre acompaño las explicaciones de temas con ejemplos prácticos y útiles.		
6.	Los problemas y ejercicios que propongo a los estudiantes están siempre muy estructurados y con propósitos claros y entendibles.		
7.	Las cuestiones espontáneas o de actualidad que surgen en la dinámica de la clase, las priorizo sobre lo que estoy haciendo.		
8.	En las reuniones académicas relacionadas con las áreas o asignaturas, asumo una actitud de escucha.		
9	Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando han desarrollado las actividades.		
10.	Con frecuencia la dinámica de la clase es en base a debates.		
11.	Cumpliendo la planificación cambio de temas aunque los aborde superficialmente.		
12.	Fomento continuamente que los estudiantes piensen bien antes de expresar cómo van a resolver un problema o ejercicio.		

13.	Con frecuencia llevo a clase expertos en diferentes temas ya que considero que de esta manera se aprende mejor.		
14.	La mayoría de las actividades que planteo se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.		
15.	En clase solamente se trabajan las actividades planificadas.		
16.	En clase solamente se trabajan las actividades planificadas.		
17.	Doy prioridad a lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.		
18.	Me agradan las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos e inquietos.		
19.	Durante la clase no puedo evitar reflejar mi estado de ánimo.		
20.	Evito que los estudiantes den explicaciones ante el conjunto de la clase, acerca de la forma en que resolvieron una actividad.		
21.	Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas, relacionadas con la enseñanza de las áreas o asignaturas.		
22.	Entre los estudiantes y entre mis colegas tengo fama de decir lo que pienso sin consideraciones.		
23.	En los exámenes predominan actividades prácticas sobre las definiciones teóricas.		
24.	Sin haber avisado, no pregunto sobre los temas tratados.		
25.	En clase fomento que las intervenciones de los estudiantes se razonen con		

	coherencia.		
26.	Generalmente propongo a los estudiantes actividades que no sean repetitivas.		
27.	Permito que los estudiantes se agrupen por niveles intelectuales y/o académicos semejantes, cuando van a desarrollar actividades en clase.		
28.	En los exámenes valoro y califico la presentación y el orden.		
29.	En clase la mayoría de las actividades, suelen estar relacionadas con la realidad y ser prácticas.		
30.	Prefiero trabajar con colegas que considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.		
31.	Muy a menudo propongo a los estudiantes que se inventen problemas, actividades, preguntas y temas para tratar y/o resolver.		
32.	Me disgusta mostrar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy impartiendo.		
33.	No suelo proponer actividades que desarrollen la creatividad y originalidad.		
34.	Empleo más tiempo en las aplicaciones y/o prácticas de los problemas, que en las teorías o lecciones magistrales de los mismos.		
35.	Valoro enseñar la teoría que se relaciona con las actividades, ejercicios y problemas tratados en clase		
36.	Al iniciar el curso, tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.		
37.	A los estudiantes les oriento continuamente en la solución de problemas y actividades, para evitar que caigan en el error.		

38.	En las reuniones de Departamento/Facultad, Equipos de Trabajo y otras, habitualmente hablo más que escucho, apporto ideas y soy bastante participativo.		
39.	La mayoría de las veces, en las explicaciones, apporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo empleado.		
40.	Valoro que las soluciones que dan los estudiantes a las actividades en los exámenes, sean lógicas y coherentes.		
41.	Prefiero estudiantes que reflexionen sobre los problemas y que adopten un método para resolverlos.		
42.	Potencio la búsqueda de lo práctico para llegar a la solución de los problemas diversos.		
43.	Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me agobio y, sin reparos, la replanteo de otra forma.		
44.	Prefiero y procuro que durante la clase no haya intervenciones espontáneas.		
45.	Con frecuencia planteo problemas que fomenten en los estudiantes la búsqueda de información para analizarla y establecer conclusiones.		
46.	Si la dinámica de la clase funciona bien, no me planteo otras consideraciones y/o subjetividades.		
47.	Al principio del curso no comunico a los estudiantes la planificación de lo que tengo previsto desarrollar.		
48.	Con frecuencia suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen la solución de las actividades a los demás.		

49.	Las actividades que planteo suelen ser complejas aunque bien estructuradas en los pasos a seguir para su realización.		
50.	Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.		
51.	En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación a seguir.		
52.	Soy más abierto (a) a relaciones profesionales que a relaciones afectivas.		
53.	Generalmente cuestiono casi todo lo que se expone o se dice.		
54.	Entre mis colegas y en clase ánimo y procuro que no caigamos en comportamientos o dinámicas rutinarias.		
55.	Reflexiono sin tener en cuenta el tiempo y analizo los hechos desde muchos puntos de vista antes de tomar decisiones.		
56.	Reflexiono sin tener en cuenta el tiempo y analizo los hechos desde muchos puntos de vista antes de tomar decisiones.		
57.	Prefiero y aconsejo a los estudiantes que respondan a las preguntas de forma breve y concreta.		
58.	Siempre procuro impartir los contenidos integrados en un marco más amplio.		
59.	No es frecuente que proponga a los estudiantes el trabajar en equipo.		



60.	En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.		
61.	En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.		
62.	Las fechas de los exámenes las anuncio con suficiente antelación.		
63.	Me siento bien entre colegas y estudiantes que tienen ideas aplicables en la práctica.		
64.	Explico bastante y con detalle, pues considero que así favorezco el aprendizaje.		
65.	Las explicaciones de actividades las hago lo más breves posibles y si puedo, dentro de alguna situación real y actual.		
66.	Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos.		
67.	Ante cualquier hecho favorezco que se razonen las causas.		
68.	En los exámenes las actividades que planteo, suelen tener diferentes posibilidades de solución.		
69.	En la planificación trato fundamentalmente de que todo esté organizado y cohesionado desde la lógica de la disciplina.		
70.	Con frecuencia modifico los métodos de enseñanza.		
71.	Prefiero trabajar individualmente ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir agobios ni estrés.		

72.	En las reuniones con mis colegas trato de analizar los planteamientos y problemas con objetividad.		
73.	Antes que los estudiantes entreguen las actividades y problemas que les he propuesto, aconsejo que se revisen.		
74.	Mantengo cierta actitud favorable hacia los estudiantes que razonan y actúan en coherencia.		
75.	Dejo trabajar en equipo siempre que la tarea lo permita.		
76.	En los exámenes, exijo que los estudiantes escriban/muestren las explicaciones sobre los pasos/procedimientos en la resolución de las actividades y/o ejercicios.		
77.	No me gusta que se divague en la solución de los problemas, enseguida pido que se vaya a lo concreto.		
78.	Suelo preguntar en clase, incluso sin haberlo anunciado.		
79.	En ejercicios y trabajos de los estudiantes no valoro ni califico ni doy importancia a la presentación, el orden y los detalles.		
80.	De una actividad me interesa como se va a llevar a la práctica y si es viable.		

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

***MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN***

## **CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS (CPP)**

### **Datos Personales:**

**Encierre la alternativa que se adapte a sus características personales.**

#### **Edad:**

- ✓ Menos de 25 años
- ✓ De 26 a 30 años
- ✓ De 31 años a más

**Sexo:** Masculino    Femenino

#### **Especialidad/Programa:**

---

#### **Áreas o Asignaturas que tiene a su cargo**

---

### **Indicaciones:**

- **Para que el cuestionario sea válido, se requiere que se respondan todas las preguntas con sinceridad y de manera personal.**
  
- **Marque con una equis (X) la alternativa que mejor represente la frecuencia con que usted ha realizado la acción señalada en el ÚLTIMO AÑO ACADÉMICO**

**Muchas gracias por su participación.**

**Fecha de aplicación:** \_\_\_\_\_

N°	ACCIONES	NUNCA	CASI	A VECES	CASI	SIEMPRE
1.	Empleo sistemas de planificación para la docencia tales como: Calendarizaciones, planificación anual, mensual, semanal, etc.					
2.	Realizo evaluaciones de los avances que van teniendo los alumnos.					
3.	Recurso a las estrategias expositivas como primera opción para enseñarle a mis estudiantes.					
4.	Incorporo explícitamente las contribuciones de los estudiantes durante las actividades.					
5.	Retroalimentación detalladamente el desempeño de los estudiantes luego de cada evaluación.					
6.	Aplico evaluaciones escritas (p.e. exámenes, test, etc.) de respuesta cerrada como verdadero o falso, o alternativas.					
7.	Reviso la planificación de mis actividades (clases, evaluaciones, etc.) para analizar el avance alcanzado.					
8.	Diseño situaciones de evaluación donde el estudiante debe realizar conductas similares a las que se le pedirán en su futuro laboral.					
9.	Evito el uso de herramientas tecnológicas (como dispositivos, papelotes, videos, etc.) en mis actividades docentes.					
10.	Uso estrategias expositivas para introducir a los estudiantes a temas nuevos.					
11.	Genero instancias para que los estudiantes se evalúen entre ellos (coevaluación).					
12.	Cierro cada actividad docente (clases, proyectos, etc.) con un resumen					

	de los contenidos o procedimientos revisados.					
13.	Al comienzo de cada actividad docente (clases, proyectos, etc.) presento los objetivos a los estudiantes.					
14.	Utilizo en su totalidad la hora de clases en actividades propias de la asignatura.					
15.	Organizo los contenidos o procedimientos de mis actividades docentes (clases, supervisiones, etc.) siguiendo una lógica definida.					
16.	Realizo una conexión entre los contenidos que enseño y lo que los estudiantes verán en asignaturas futuras.					
17.	Recomiendo el uso de herramientas tecnológicas a mis estudiantes para la búsqueda de información.					
18.	Hago preguntas amplias, abiertas, de respuestas variadas a los estudiantes para promover su participación.					
19.	Planifico mis actividades docentes (clases, actividades, etc.) con anterioridad al inicio del periodo académico.					
20.	Doy espacios para que los estudiantes consulten abiertamente.					
21.	Reviso los contenidos que las asignaturas anteriores han abordado para verificar que debo enseñar en la mía.					
22.	Uso la tecnología de la información para comunicarme con mis estudiantes, como plataformas virtuales, sitios web, etc.					
23.	Pido a mis estudiantes que usen tecnología en sus presentaciones orales.					
24.	Utilizo evaluaciones sumativas al cierre del semestre, tales como exámenes orales o escritos.					

25.	Dejo claras cuáles serán las instancias de resolución de problemas desde el inicio del curso.					
26.	Aplico instrumentos para que cada estudiante se evalúen a sí mismos (autoevaluación).					
27.	Vinculo los contenidos que enseño con otras asignaturas a través de ejemplos concretos.					
28.	Hago preguntas de aplicación de contenidos que permitan monitorear lo que los estudiantes han aprendido.					
29.	Adecúo previamente el ambiente de la sala o lugar de trabajo según las actividades que se van a realizar.					
30.	Realizo actividades en las que los estudiantes deben simular la aplicación de los contenidos tratados.					
31.	Establezco las normas de un curso o actividad docente a través del diálogo y/o la negociación con los estudiantes.					
32.	Utilizo ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes.					
33.	Realizo actividades dirigidas a motivar el aprendizaje de una unidad o tema.					
34.	Integro los intereses de mis estudiantes durante el desarrollo de mis actividades docentes.					
35.	Utilizo estrategias para captar la atención de los estudiantes.					
36.	Realizo preguntas a los estudiantes (individuales o grupales) para motivar el diálogo con ellos.					
37.	Participo de reuniones con directivos de la carrera y otros docentes para verificar los contenidos que se están enseñando.					

38.	Promuevo el debate entre los estudiantes.					
39.	Destaco los quiebres temáticos para pasar de un tema a otro.					
40.	Realizo conexiones explícitas entre lo que los estudiantes aprenden en mis actividades y lo que pasa en el mundo del trabajo.					
41.	Organizo mis actividades docentes (clases, proyectos, etc.) puntualizando los momentos de una secuencia de aprendizaje en aula (introducción, desarrollo y cierre).					
42.	Uso criterios dicotómicos para diferenciar si un estudiante sabe o no sabe, por ejemplo aprobado – reprobado.					
43.	Limito la bibliografía a considerar por mis estudiantes a la que yo definí previamente.					
44.	Uso estrategias expositivas para abordar contenidos complejos o de alto nivel de abstracción.					
45.	Realizo evaluaciones diagnósticas al inicio de un curso o unidad.					
46.	Utilizo rúbricas de desempeño para evaluar a los estudiantes.					
47.	Expreso expectativas positivas a mis estudiantes respecto de sus logros.					
48.	Uso estrategias que hagan participar activamente al estudiante como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje y servicio, etc.					
49.	Reviso la pertinencia del programa de asignatura una vez finalizada ésta.					
50.	Retroalimentación a los estudiantes luego de sus intervenciones en clases (p.e. comento sus respuestas, propongo nuevos análisis, contrapregunto, etc.).					

*MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN*

