

January 2010

Una mirada integral al estilo de enseñanza

Ángela Camargo Uribe

Universidad Pedagógica Nacional, acamargo@pedagogica.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Camargo Uribe, Á.. (2010). Una mirada integral al estilo de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 23-30.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Una mirada integral al estilo de enseñanza¹

Ángela Camargo Uribe*

Recibido: 6 de noviembre de 2009

Aceptado: 31 de enero de 2010

Resumen

Este texto desarrolla el concepto de estilo de enseñanza desde tres perspectivas: la de las concepciones y creencias del profesor, la del estilo cognitivo y la de las diversas formas de comunicar, aspectos que justifican la existencia de diferencias en la manera de enseñar de los profesores. A partir de estas tres perspectivas se generan tres preguntas que, aunque todavía no tienen respuestas concretas, pueden llevarnos a nuevas dimensiones de la investigación educativa en esta línea.

Palabras clave: estilo de enseñanza, creencias de los profesores, estilo cognitivo y estilo comunicativo

Abstract

This paper discusses the concept of teaching style from three points of view: teachers' beliefs; cognitive style and communicative approaches. These three views can be considered as different aspects of the same teaching activity. They give place to three questions that lead us to the main directions of educational research in the field.

Keywords: teaching style, teacher's beliefs, cognitive style, and communicative style.

¹ Origen del artículo: Ponencia presentada al II Foro Pedagógico "Los estilos en educación", Bogotá, noviembre 4 y 5 de 2009, Universidad de La Salle.

* Colombiana. Licenciada en Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Lingüística de la Universidad de Utah (EE.UU.) y candidata a doctora de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora titular, integrante del grupo de investigación en Estilos Cognitivos, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Educación UPN. Correo electrónico: acamargo@pedagogica.edu.co

INTRODUCCIÓN

Por estilo de enseñanza se entiende una específica forma de enseñar. El concepto es atribuible a los profesores y lleva implícita la idea de que existen diferencias claramente identificables entre ellos respecto del ejercicio de la labor educativa. Se trata de una noción que resulta fácil de entender si cada quien se remite a su propia vivencia como estudiante. Todo profesor tiene una tendencia a expresarse de una cierta forma, a organizar cierto tipo de actividades, a evaluar de una determinada manera, a interactuar con sus alumnos de cierto modo, etc. Es desde esa experiencia compartida que puede entenderse que cada profesor tenga un determinado estilo de enseñanza, para el gusto de algunos y el disgusto de otros.

En el ámbito de la investigación educativa, el concepto general de estilo de enseñanza ha estado en la base de muchas hipótesis explicativas de fenómenos difíciles de entender. En este contexto, se ha considerado que las diferencias en la formas de enseñar de los profesores podrían explicar diferencias en las formas de aprender de los estudiantes (Gargallo, 2008). La idea general aquí es que una cierta manera de aprender se desarrolla sobre la base de una cierta manera de enseñar. Lo contrario sería también cierto, un poco en el sentido en que los profesores basan su modelo de enseñanza en su propia experiencia como aprendices (Finson, Thomas y Pedersen, 2006).

Los estilos de enseñanza están también presentes como variables en la comprensión de diferencias en el logro de aprendizaje de los estudiantes (Saracho, 2003 y Felder y Henriques, 1995). El concepto se relaciona con el de efectividad o eficacia en la enseñanza (Pressley, 2006). Las investigaciones en esta línea buscan definir las características de la enseñanza que inciden directamente en el logro de aprendizaje y, por lo tanto, en el aseguramiento de la calidad educativa. Los avances investigativos han permitido matizar la imagen fija del profesor eficaz, complejizándola con variables referidas al objeto específico de enseñanza y al nivel educativo de la población estudiantil de la que se esté hablando (Zhang, 2004).

Un tercer asunto que ilustra la relevancia del concepto de estilo de enseñar es el de la formación de

docentes (Saracho, 2003). Sobre este tema las preocupaciones van desde la necesidad de crear conciencia entre los profesores en formación acerca de que cada cual tiene una determinada forma de enseñar (Evans, 2004), pasando por las tensiones generadas por las diferencias y semejanzas entre el estilo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje de los alumnos, hasta la búsqueda de estrategias para adaptar el estilo de enseñanza a las condiciones del entorno específico de aprendizaje (Saracho, 2003).

LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA, PEDAGÓGICA Y COMUNICATIVA SOBRE EL ESTILO DE ENSEÑANZA

Abordaremos ahora el concepto de estilo de enseñanza desde tres perspectivas diferentes, que, a su vez, se encuentran en conexión con al menos tres grandes ideas de sólida presencia en la investigación educativa.

Inicialmente, está la idea de que la labor docente se encuentra enmarcada en un sistema propio de concepciones y creencias sobre el objeto de la enseñanza, sobre el acto mismo de enseñar y sobre cómo se aprende (Pajares, 1992). Se trata en este caso de la corriente investigativa sobre el conocimiento del profesor y su incidencia en la acción educativa. Desde este punto de vista, el estilo de enseñanza es la expresión del pensamiento y las creencias del profesor respecto de su rol docente o respecto de lo que él cree que es el objeto de enseñanza y la forma como este debe enseñarse.

Por otro lado, está la idea de que en la acción individual—por ejemplo, en la acción de enseñar— se pone de manifiesto una determinada forma de conocer y de relacionarse con el mundo y con las personas: un estilo cognitivo (Witkin y Goodenough, 1981). Hablamos aquí entonces de la aplicación de una perspectiva cognitiva para la comprensión del fenómeno educativo, incluido el asunto del profesor y sus prácticas de enseñanza. En otras palabras, el estilo cognitivo de un profesor se expresa en su forma de ejercer su profesión docente (Zhang y Sternberg, 2002).

Finalmente, está la idea según la cual lo que pasa en el aula de clase puede concebirse como una actividad eminentemente comunicativa (Nussbaum y Tusón,

1996) y, en esta medida, en ella circulan significados y sentidos (Rickenmann, 2007). Desde este punto de vista, la idea de que existen diferentes estilos de enseñanza reposaría en la posibilidad que tengamos de reconocer la existencia de estilos en la forma de hablar y comunicarse y de caracterizarlos al interior del aula de clase.

Cada una de estas tres perspectivas (la de las concepciones y creencias del profesor, la del estilo cognitivo y la de las diversas formas de comunicar) justificaría la existencia de diferencias en la manera de enseñar de los profesores.

Desde el punto de vista de las concepciones y creencias sobre la labor docente, se han postulado tipologías que agrupan a los profesores de acuerdo a) con su concepción de lo que se requiere para aprender lo que se quiere enseñar (Finson, Thomas y Pedersen, 2006); b) con la idea que se tiene sobre la función o rol docente, tanto en el aprendizaje como en el proceso formativo propio de la institución educativa (Grasha, 2002); c) con la imagen construida sobre el estudiante, sus condiciones personales y socioculturales (Heimlich y Norland, 1994); o d) de acuerdo con su postura epistemológica respecto

del objeto de conocimiento que se pretende enseñar (Salcedo et ál., 2005).

Un ejemplo de clasificación de estilos de enseñanza desde el punto de vista de la tradición pedagógica es el de Grasha (2002), quien propone una categorización de cinco estilos de enseñanza que corresponden a cinco perfiles personales identificados mediante rótulos descriptivos: a) el experto, que confía en su profundo conocimiento de la materia que enseña; b) la autoridad formal, que pone énfasis en su estatus como figura académica; c) el modelo personal, que se plantea como un ejemplo para sus alumnos; d) el facilitador, que valora especialmente la función de apoyo al estudiante durante el aprendizaje; y e) el delegador, que busca la autonomía del estudiante para el logro de su aprendizaje.

Por su parte, desde el punto de vista de la noción de estilo cognitivo, la hipótesis general es que tal característica, al ser definitoria del individuo, permea todas y cada una de sus facetas (Hederich, 2007). En el caso del profesor, el estilo cognitivo se manifiesta en sus decisiones sobre qué enseñar y en qué momento hacerlo; sobre qué actividades proponer en clase y qué materiales usar en ellas o sobre cómo relacionarse con sus estudiantes y con qué propósitos (Zhang y Sternberg, 2006).

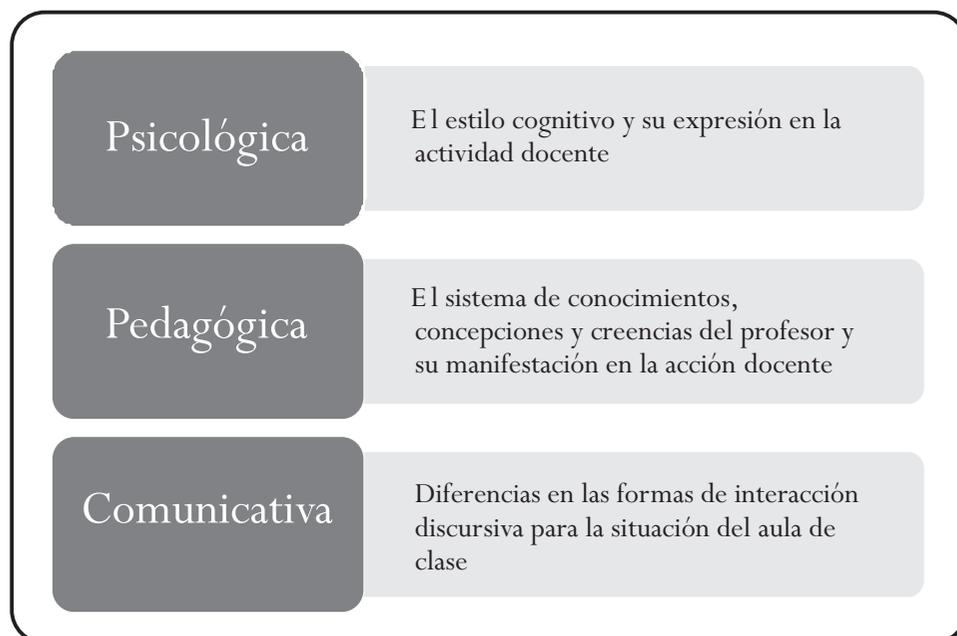


Figura 1. Tres tradiciones investigativas del estilo de enseñanza. Fuente: elaboración propia

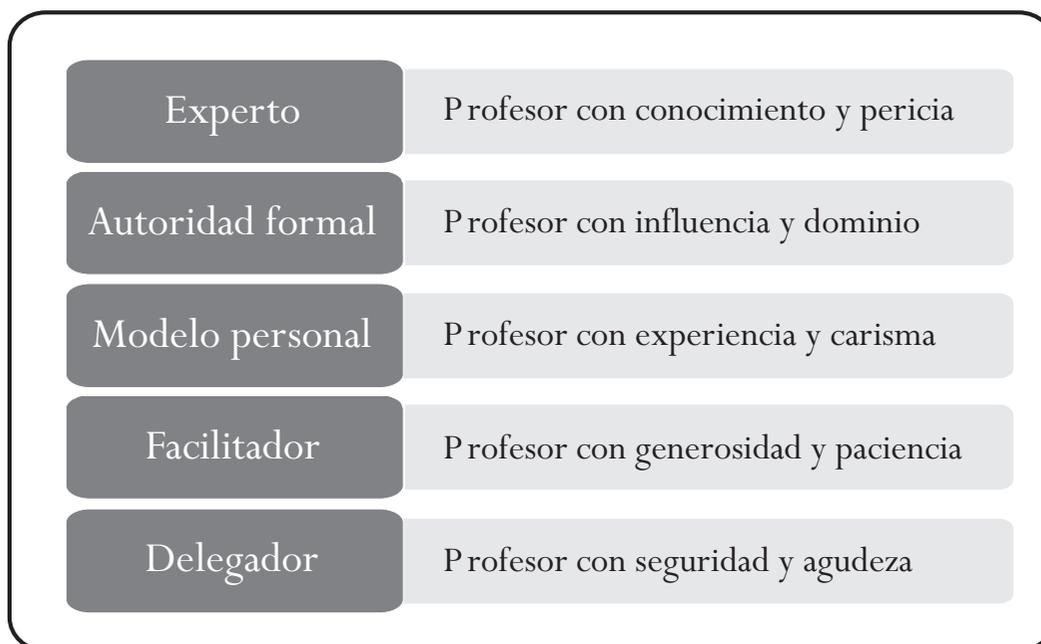


Figura 2. Los roles docentes. Fuente: Grasha (2002)

Un ejemplo de dimensión de estilo cognitivo que ha tenido desarrollos en el ámbito de la enseñanza es el de dependencia-independencia de campo (Witkin y Goodenough, 1981). En efecto, desde su aparición como constructo de diferenciación psicológica, la dependencia-independencia de campo ha sido estudiada en el contexto educativo en relación con las formas de aprendizaje de los estudiantes (Davis, 1991; Hederich y Camargo, 2000) y, también, en relación con la forma de enseñanza de los profesores. Por ejemplo, de acuerdo con Wu (1967, citado por Witkin y Goodenough, 1981), los profesores independientes de campo favorecen procedimientos en los que puedan asumir un rol directivo impersonal, tales como la exposición o la disertación, frente a actividades que supongan un contacto más personal con los estudiantes, que serían las preferidas por los profesores dependientes de campo. En el mismo sentido, Witkin y sus colaboradores (1977), en su caracterización de las implicaciones educativas de la DIC, plantean que mientras que los profesores independientes de campo hacen mayor énfasis en el manejo de los contenidos en la clase, los profesores dependientes de campo prefieren otorgar mayor énfasis a los aspectos interpersonales de la situación de aula. La siguiente tabla presenta un resumen, realizado por

Zhang y Sternberg (2006), de los resultados de estudios que comparan a los profesores independientes y dependientes de campo.

En tercer lugar, desde la perspectiva comunicativa de la actividad educativa, las hipótesis que se barajan tienen que ver con la relación que pudiera existir entre la formas de hablar o, en general, de comunicarse del profesor y sus efectos en el enfoque de enseñanza preferido (Nussbaum y Tuson, 1996), en la naturaleza de las relaciones profesor-alumno (McCroskey y Richmond, 2006) o en el tipo de aprendizaje que se favorece (Green y Harker, citados por Wilkinson, 1982).

La identificación de estilos de enseñanza desde el punto de vista comunicativo es la perspectiva de clasificación con desarrollos más esporádicos e incipientes. Si bien pueden encontrarse algunas propuestas de diferencias en la forma de interactuar y de discurrir en clase, estas se encuentran aún poco elaboradas. Tal vez la propuesta más desarrollada al respecto es la de McCroskey y Richmond (2006), quienes proponen diferencias entre profesores según su grado de asertividad, su grado de claridad y su grado de cercanía psicológica con los estudiantes.

Tabla 1. Comportamientos diferenciados de profesores independientes y dependientes de campo

Profesores independientes de campo	Profesores dependientes de campo
Formulan más preguntas que obligan a hacer razonamientos.	Formulan menos preguntas que obligan a hacer razonamientos.
Hacen juicios más consistentes sobre los escritos de sus estudiantes.	Hacen juicios menos consistentes sobre los escritos de los profesores.
Son más analíticos; proporcionan más información; son menos críticos de sus alumnos; usan técnicas más impersonales o positivas para el manejo de la clase.	Son más cálidos; tienen más contacto físico con los alumnos; son más directivos y más críticos; usan la crítica al comportamiento del alumno como principal medio de control del comportamiento.
Sus interacciones académicas se dirigen más a la clase completa; hacen más preguntas académicas y analíticas; proporcionan evaluaciones más elaboradas.	Sus interacciones académicas se dirigen más a pequeños grupos; tienen más interacciones de carácter privado; hacen más preguntas sobre hechos.
Usan las preguntas como herramienta didáctica.	Usan las preguntas principalmente para evaluar el resultado del aprendizaje.
Tienden a manejar bien clases de educación especial.	Tienden a tener problemas con el manejo de clases de educación especial.
Prefieren situaciones de enseñanza de naturaleza impersonal.	Prefieren situaciones de enseñanza que permiten mucha interacción con los estudiantes.

Fuente: Zhang y Sternberg (2006)

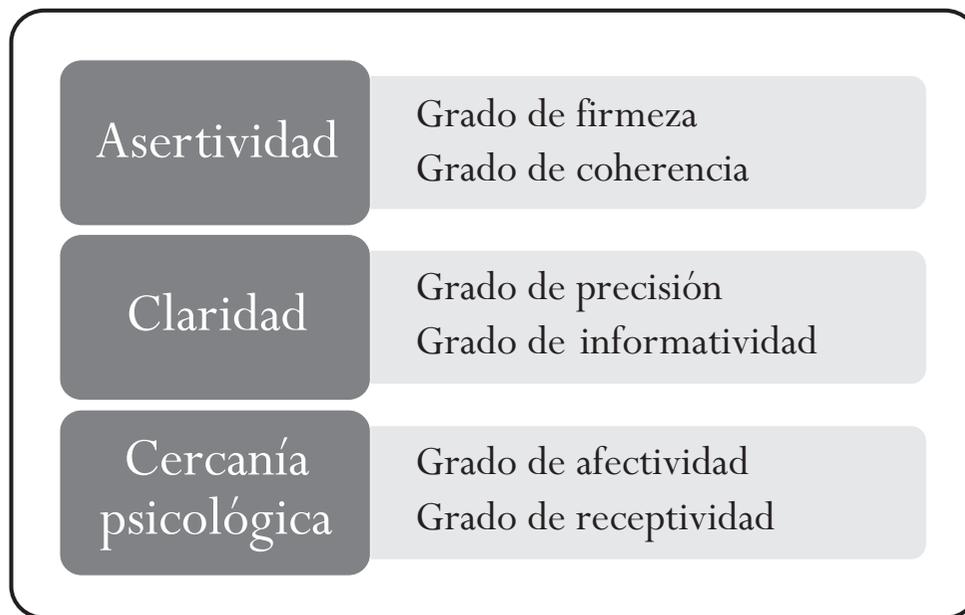


Figura 3. Estilos socio-comunicativos del profesor. Fuente: elaboración propia

Estas tres miradas teóricas, que pueden considerarse tradiciones investigativas sobre el estilo de enseñanza (Camargo y Hederich, 2007), configuran tres grandes líneas de trabajo concebidas y desarrolladas con independencia una de la otra.

TRES PREGUNTAS: PERMANENCIA, NEUTRALIDAD E INTEGRACIÓN

Las tres perspectivas esbozadas arriba configuran un cuerpo de conocimiento suficientemente desarrollado como para que, además de sus aportes a la comprensión del asunto de enseñar, permitan formular preguntas aún sin clara respuesta consensuada.

Primero, está la pregunta por el grado de permanencia de una cierta caracterización de la acción docente, de tal manera que los rasgos que la componen puedan configurar efectivamente una dimensión de estilo de enseñanza. En otras palabras, se trata de preguntarnos qué aspectos de la actividad de un profesor se encuentran inmunes a la variación contextual o situacional. En este sentido, se han propuesto modelos de caracterización de la enseñanza en los que podrían identificarse rasgos completamente cambiantes o rasgos un poco más estables, pero susceptibles de cambio, y rasgos perennes, cuya definición permitiría configurar un estilo de enseñanza.

Segundo, está la discusión sobre la condición de neutralidad de algunas propuestas de estilos de ense-

ñanza. En efecto, una buena cantidad de propuestas de clasificación de estilos de enseñanza, sobre todo para las iniciativas surgidas en la tradición pedagógica, llevan implícitos juicios de valor respecto de alguna de las opciones de enseñanza. Un ejemplo patente de esta tendencia es el de Finson, Thomas y Pedersen (2006), quienes plantean estilos de enseñanza en términos de orientaciones pedagógicas relacionadas con las concepciones del profesor sobre el área enseñada, que para este caso se trata de las ciencias naturales. Proponen entonces dos modalidades de enseñanza: una de orientación constructivista, en la que el profesor intenta promover la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante, y otra de orientación expositiva, en la cual el profesor se centra en la transmisión de dicho conocimiento. Como se observa, se trata de una polaridad de estilos de enseñanza que propone una forma “buena” de enseñar y otra “mala”.

Debe decirse sobre lo anterior que la sola existencia de juicios de valor frente a ciertas formas de enseñar, para bien o para mal, toca con la definición misma de la noción general de estilo, que es, por naturaleza, esencialmente neutral. Cabe en este punto preguntarse si algunas de las propuestas de estilos de enseñanza que circulan en los ámbitos educativos no deberían más bien llamarse enfoques de enseñanza, un concepto sobre el que no pesa la condición de neutralidad y que se encuentra ligado a opiniones con las que se puede estar de acuerdo o en desacuerdo.

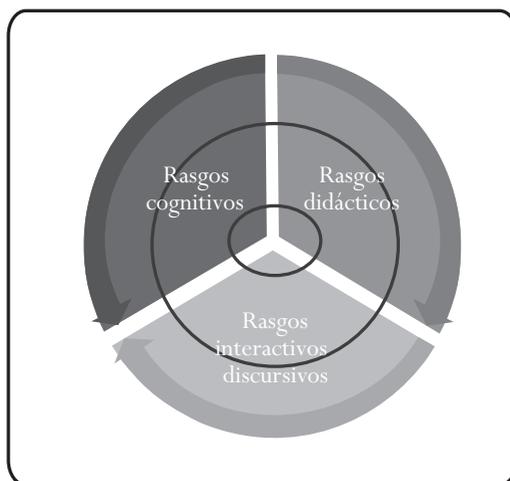


Figura 4. Integración de dimensiones del estilo de enseñanza. Fuente: elaboración propia

Finalmente, está la cuestión de la naturaleza integradora del estilo de enseñanza, de tal manera que logre suficiente poder descriptivo y explicativo. Al respecto, debe decirse que la mayoría de las propuestas presentan sesgos por cuanto a la dimensión de la actividad de enseñar que es tenida en cuenta para la definición de las categorías. Esta es precisamente la razón por la cual se observa la existencia de tres tradiciones investigativas diferentes. En este contexto, planteamos como hipótesis que es posible la formulación de una tipología de estilos de enseñanza que tome en cuenta no solo

una, sino las tres perspectivas de la labor docente: la perspectiva cognitiva, como en la tradición psicológica; la perspectiva didáctica, como en la tradición pedagógica, y la perspectiva interactiva-discursiva, como en la tradición comunicativa.²

Es bastante probable que la investigación futura alrededor de la idea de estilos de enseñanza aborde estas tres problemáticas y asuma no solo objetivos descriptivos sino también explicativos de tal aproximación diferencial a la enseñanza.

REFERENCIAS

- Camargo, A (2008), *Dimensiones cognitiva, comunicativa y lingüística del estilo de enseñanza* [manuscrito de proyecto de tesis doctoral], Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado en Educación.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2007), “El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión”, en *Revista Pedagogía y Saberes*, 26, pp. 31-40.
- Davis, J. K. (1991), “Educational Implications of Field Dependence”, en S. Wapner y J. Demick (eds.), *Field Dependence-independence. Cognitive Styles across the Life Span*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 149-176.
- Evans, C. (2004), “Exploring the Relationship between Cognitive Style and Teaching Style”, en *Educational Psychology*, 24(4), pp. 509-530.
- Felder, R. y Henriques, E. (1995), “Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education”, en *Foreign Language Annals*, 28(1), pp. 21-31.
- Finson, K.; Thomas, J. y Pedersen, J. (2006), “Comparing Science Teaching Styles to Student’s Perceptions of Scientists”, en *School Science and Mathematics*, 106(1), pp. 8-15.
- Grasha, A. (2002), *Teaching with Style*, San Bernardino CA, Alliance Publishers.
- Gargallo, B. (2008), “Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes”, 66(241), pp. 425-446.
- Green, J. y Harker, J. (1982), “Gaining Acces to Learning: Conversational, Social and Cognitive Demands of Group Participation”, en Louise Cherry Wilkinson (ed.), *Communicating in the Classroom*, New York, Academic Press.
- Hederich, C. (2007), *Estilo Cognitivo en la Dimensión de Independencia Dependencia de Campo. Influencias culturales e implicaciones educativas* [tesis doctoral], Universidad Autónoma de Barcelona, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hederich, C. y Camargo, A. (2000), *Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, División de Gestión de Proyectos, Centro de Investigaciones, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Heimlich, J. E. y Norland, E. (1994), *Developing Teaching Style in Adult Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- McCroskey, J.; Richmond, V. y McCroskey, L. (2006), *An Introduction to Communication in the Classroom. The Role of Communication in Teaching and Training*, Boston, Pearson.
- Nussbaum L. y Tusón A. (1996, ene.-mar.), “El Aula como espacio cultural y discursivo”, en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, pp. 14-21.

² De hecho, el grupo de investigación se encuentra trabajando en esta dirección, con el desarrollo de mi tesis doctoral, titulada “Dimensiones cognitiva, comunicativa y lingüística del estilo de enseñanza” (Camargo, 2008).

- Pajares, F. (1992), "Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Concept", en *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307-332.
- Rickenmann, R. (2007), "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia", conferencia seminario doctoral.
- Salcedo, L. E. et ál. (2005), "Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesoral de los docentes universitarios", en *Pedagogía y Saberes*, núm. 23, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 39-44.
- Saracho, O. (2003), "Matching Teacher's and Student's Cognitive Styles", en *Early Child Development and Care*, 173(2-3), pp. 161-173.
- Wilkinson, L. C. (1982), "A Sociolinguistic Approach to Communicating in the Classroom", en L. C. Wilkinson (ed.), *Communicating in the Classroom*, London, Academic Press, pp. 3-10.
- Witkin, H. et ál. (1962), *Psychological Differentiation*, New York, John Wiley and Son.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1981), *Estilos Cognitivos. Naturaleza y orígenes*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Witkin, H. et ál. (1977), "Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles and their Educational Implications", en *Review of Educational Research*, 47(1), pp. 1-64.
- Zhang, L. F. (2004), "Thinking Styles: University Student's Preferred Teaching Styles and Their Conceptions of Effective Teachers", en *The Journal of Psychology*, 138(3), pp. 233-252.
- Zhang, L. F. y Sternberg, R. (2006), *The Nature of Intellectual Styles*, Mahwah N.J., Lawrence Erlbaum Associates Publishers.