

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES

Estilos de Aprendizaje en Estudiantes de Primer Año de la Carrera de Educación Diferencial

*Sergio Manosalva Mena y
Patricio Guzmán Muñoz*

Resumen

En el presente artículo pretendemos dar cuenta de los resultados de una investigación sobre la caracterización de los perfiles de estilos de aprendizaje predominantes en 61 estudiantes de la carrera de Educación Diferencial que se encuentran cursando el primer año en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y en el Instituto Profesional de Providencia.

Este estudio lo realizamos con el objeto que permita considerar la factibilidad de personalizar las estrategias docentes, adaptando los estilos de enseñanza a las características de los estilos de aprendizaje preferidos en un grupo curso determinado, además de sensibilizar en la búsqueda de nuevas herramientas pedagógicas que nos puedan aportar otros campos disciplinarios, como puede ser la neuro-pedagogía.

Palabras clave: estilos de aprendizaje - pedagogía - educación diferencial - formación inicial docente.

Summary

In this article we intend to analyse the results of a research about the profiles characterization of dominant learning styles in 61 students of Differential

Education who are enrolled in the first year in the *Universidad Academia de Humanismo Cristiano* and the *Instituto Profesional de Providencia*.

The study was made in order to evaluate the feasibility of customising educational strategies, adapting teaching styles to the characteristics of the learning styles preferred in a particular group, beside to raising awareness in the search for new pedagogical tools that can bring us other disciplinary fields such as neuron-pedagogy.

Keywords: learning styles - pedagogy - differential education - initial training teacher.

Introducción

Todo ser humano construye sus propios esquemas de conocimiento y elabora sus propias estrategias de aprendizaje, los que van configurando gradualmente su propio estilo de aprendizaje. Así, el estilo es parte de la identidad individual, constituyendo parte del sello personal de cada ser humano. Fariñas (1995) nos remarca este sello personal, carácter irrepetible de todo ser humano, en los diferentes estilos de formas de ser, en su propia de aprender y en sus motivaciones y preferencias en la potenciación de su desarrollo personal.

Como indica Vigotsky (1988), *“aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje”*. Pero, a la vez de existir un desarrollo común en los seres humanos -potenciados por el aprendizaje-, existen variabilidades ontogenéticas dependientes de las características estructurales y constitutivas de cada ser humano, que hacen variar los resultados individuales en todo proceso grupal de aprendizaje intencionado. Es decir, el proceso de enseñanza no asegura un tipo de aprendizaje predeterminado dado que este es un proceso activo que se realiza en la propia estructura del estudiante y depende, *grosso modo*, de las actitudes, aptitudes y conocimientos de cada persona. Todo aprendizaje depende de la personalidad y la motivación, de las habilidades cognitivas y estilos de aprendizaje, y de los conocimientos previos respecto de un determinado objeto de estudio.

Si consideramos lo anterior, tenemos entonces que en todo acto educativo intencional, se presentan dos procesos encadenados, pero no determinantes. Por un lado está la enseñanza y, por otro, el aprendizaje, donde tanto enseñante como aprendiente desarrollan los procesos descritos consecuentemente acordes con sus propias estrategias. Camarero, Martín y Herrera (2000: 616) afirman que *“cuando docentes y discentes muestran una tendencia o disposición a utilizar una selección de las estrategias disponibles es cuando hablamos de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. Así pues, los estilos de enseñanza y aprendizaje pueden definirse como el conjunto de variables personales que, a medio camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de planificar, presentar o estructurar una tarea así como las diferentes formas de abordarla y ofrecer una respuesta”*.

Como en la Declaración de Bolonia¹ se expresa fehacientemente que la educación superior debe, en forma gradual y consistente, propiciar un mejoramiento sustantivo de la calidad de los aprendizajes de los nuevos profesionales, se genera una demanda creciente en la transformación de las estrategias de enseñanza (Monereo y Castelló: 1997) y el rol de los docentes en la formación profesional inicial, en el sentido de responder a las características individuales de cada estudiante como una manera de reconocimiento y valoración de la diversidad presente en cada grupo en formación profesional inicial (Antoni, 2009). Por ello, el considerar los estilos de aprendizaje de cada estudiante puede fomentar una búsqueda e implementación diversificada de estrategias de enseñanza y con ello aumentar la calidad de los aprendizajes de todos y cada uno de los discentes (Laugero, 2009).

Estilos de aprendizaje

Aun siendo muy antigua la utilización del concepto de estilo, relacionándolo con la personalidad y características propias de todo ser humano, no es sino hasta el siglo XX que cobra una relevancia mayor al vincularlo con los procesos de aprendizaje en situaciones de educación formal.

El concepto no ha estado exento de contradicciones, ambigüedades y disputas, pues tiene cercanía con dos grandes disciplinas que lo observan desde sus propios marcos teóricos explicativos. Como señalan Aguilera y Ortiz (2009: 24), “...la bibliografía existente en este campo de estudio es muy amplia y no se logra un verdadero consenso entre los investigadores, la generalidad de ellos coincide en que los marcos teóricos sobre los estilos de aprendizaje se agrupan en dos grandes categorías: los que enfatizan en su proximidad a los estilos cognitivos del sujeto y lo fundamentan en aspectos psicológicos, y los que lo conciben cercanos al proceso de aprendizaje y sustentan sus teorías en aspectos pedagógicos”. Por ello, resulta muy difícil precisar una delimitación clara entre estilos cognitivos y estilos de aprendizaje.

¹ La Declaración de Bolonia, firmada en 1999 por los ministros de educación de la Unión Europea, pone en marcha un proceso de convergencia que pretende reorientar la labor de las instituciones universitarias, con el objetivo de desarrollar antes del año 2010 un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello es necesario realizar una serie de cambios que implican adaptaciones curriculares y adaptaciones a las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) (Bolonia, 1999).

A nivel educativo se pretende dejar atrás el concepto de clase magistral para pasar a una mayor valoración del trabajo personal del alumno y de las actividades no presenciales. En la universidad se pretende que el alumno adquiera además de conocimientos, las competencias profesionales necesarias para su entrada mundo laboral. Una de las herramientas más útiles para lograr este objetivo son las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que favorecen un aprendizaje más abierto y flexible. El principal recurso es Internet, su uso nos puede facilitar la organización y comunicación con el centro educativo, el acceso y la recogida de información, la cooperación entre profesores y alumnos y la adopción de diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje. Además, permite el desarrollo de la docencia virtual, tanto en su modalidad de apoyo a la docencia presencial como en su modalidad a distancia.

Extracto de <http://www.medbook.es/profiles/blogs/declaracion-de-bolonia-1999> (18 de noviembre de 2011).

Con el objeto de precisar una definición más o menos clara y en la búsqueda de consenso entre los diferentes autores que se han aproximado al concepto y sus implicancias, Martínez (2007) sistematizó variadas definiciones, llegando a la conclusión que para dar respuesta a la diversidad de estudiantes presentes en las salas de clases, resulta altamente provechoso construir una mirada de amplio espectro que permita su observación desde la personalidad de cada individuo.

De esta manera, una de las definiciones de mayor recurrencia es la de Keefe (1988), quien sostiene que “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”².

La definición anterior nos puede dar cuenta de las cuatro grandes categorías en que se pueden ordenar los modelos teóricos que se han construido para abordarlos. Así tenemos: la teoría de las modalidades preceptuales que, según las formas de percibir la información, se han ordenado en estilo visual, estilo auditivo y estilo kinestésico, de Dunn y Dunn (1978)³; la teoría de la mente bilateral de Williams (1988)⁴, que se sustenta en que los seres humanos utilizamos un hemisferio cerebral más que el otro; aquellos estilos que se relacionan con las estrategias de aprendizaje de Schmeck (1982)⁵; y aquellos que clasifican los estilos según cómo los estudiantes perciben y cómo procesan la información (Kolb, 1976)⁶.

De estos cuatro grandes modelos teóricos, el de mayor utilización en el mundo del habla hispana es el desarrollado por Catalina Alonso y Domingo Gallego (1992)⁷ -sobre la base teórica de Kolb-, quienes construyen un instrumento de evaluación de los estilos de aprendizaje.

Este instrumento de evaluación de los estilos de aprendizaje (CHAEA) está basado en el cuestionario Learning Style Questionnaire (LSQ), elaborado

² Esta definición la citan Laugero, L.; Balcaza, G. y Salinas, N. (2009). Una indagación en el Estilo de Aprendizaje de los Alumnos en Distintos Momentos de su Vida Universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 4, Vol 1, octubre 2009. UNED: España.

³ Una referencia más completa se puede encontrar en Dunn, R. y Dunn, K. (2001). *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 3-6*. Publisher. Allyn & Bacon. Además, se encuentra una descripción bastante detallada por Giraldo y Bedoya (2006), publicada con el título “Los estilos de aprendizaje desde el modelo V.A.K. y su incidencia en el rendimiento académico en niños y niñas de grado 5° de primaria en diferentes estratos socioeconómicos en la Ciudad de Pereira, Colombia”, en *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, N° 4, diciembre de 2006. <http://www.utp.edu.co/php/revistas/repes/docsFTP/1439017515aprendizaje.doc> (14 de diciembre de 2010).

⁴ Para una mayor profundización sugerimos el texto de Williams, Linda V. (1995): *Aprender con todo el cerebro*. Editorial Martínez Roca: Colombia.

⁵ En español se puede consultar <http://www.monografias.com/trabajos14/compr-aprendizaje/compr-aprendizaje.shtml> (15 de diciembre de 2010).

⁶ Un esquema que hace la distinción de los estilos de aprendizaje, según la propuesta de Kolb, lo podemos encontrar en <http://www.jlguce.es/modelos.htm> (17 de diciembre de 2010).

⁷ Una referencia mayor a los instrumentos de evaluación de los estilos de aprendizaje se encuentra en García, J.; Santizo, J. y Alonso, C (2009): *Instrumentos de Medición de Estilos de Aprendizaje*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 4, Vol 1, octubre 2009. UNED: España.

por Honey y Mumford en 1986, apoyado en las teorías propuestas por Kolb (1976) respecto del proceso de aprendizaje. Honey y Mumford propusieron un esquema del proceso de aprendizaje mediante la experiencia, la que dividieron en cuatro etapas que mencionamos en el curso siguiente: tener una experiencia, repasar la experiencia, sacar conclusiones de la experiencia y planificar los pasos siguientes. Según los autores, toda persona realiza este ciclo, pero puede mostrar preferencias por alguno de ellos, es decir, existen preferencias personales en alguna de las etapas de este ciclo.

Catalina Alonso junto a Domingo Gallego, en 1992, adaptan dicho LSQ al ámbito académico y al idioma español, de lo que resulta su propuesta constituyente acerca de los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, que sistematizan en un estudio que fundamenta su teoría y la construcción de un cuestionario de estilos de aprendizaje que consta de 80 ítems que se responden con signos (+) o (-) según el grado de acuerdo con cada uno.

En el cuadro siguiente mostramos la descripción y características de cada uno de los estilos de aprendizaje que adoptamos en esta indagación.

| Estilo | Descripción | Características |
|-----------|--|---|
| Activo | <p>Son personas que buscan experiencias nuevas, de mente abierta, nada escépticos y emprenden con entusiasmo las tareas nuevas.</p> <p>Son muy activos, piensan que hay que intentarlo todo por lo menos una vez. En cuanto desciende la excitación de una novedad, comienzan a buscar la próxima.</p> <p>Crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos.</p> <p>Prefieren el trabajo grupal, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Animador • Improvisador • Descubridor • Arriesgado • Espontáneo |
| Reflexivo | <p>Anteponen la reflexión a la acción y observan con detenimiento las distintas experiencias.</p> <p>Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas.</p> <p>Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión.</p> <p>Son prudentes, les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento.</p> <p>Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que y se adueñan de la situación.</p> <p>Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ponderado • Concienczudo • Receptivo • Analítico • Exhaustivo |

continuación de la tabla en la página siguiente

| | | |
|------------|--|---|
| Teórico | <p>Poseen un enfoque lógico de los problemas, necesitan integrar la experiencia en un marco teórico de referencia.</p> <p>Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar.</p> <p>Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Buscan la racionalidad y la objetividad, huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Metódico • Lógico • Objetivo • Crítico • Estructurado |
| Pragmático | <p>Su punto fuerte es la experimentación y la aplicación de ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la oportunidad para experimentarlas.</p> <p>Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.</p> <p>Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan.</p> <p>Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor” y “si funciona es bueno”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentador • Práctico • Directo • Eficaz • Realista |

(Honey-Alonso, 2006).

Objetivo

El objetivo de nuestro estudio fue determinar la preferencia de estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de la carrera de educación diferencial en dos centros de educación superior.

Diseño del estudio

Este micro-estudio, exploratorio y transversal, se realizó el segundo semestre del primer año de la carrera de educación diferencial en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano⁸ y el Instituto Profesional de Providencia⁹.

⁸ La Universidad Academia de Humanismo Cristiano, fundada en 1988 como una Corporación de Educación Superior, proviene de la creación de un centro de estudios que reunió a profesionales e intelectuales preocupados de la realidad nacional, en el año 1975, impulsada por el entonces Cardenal Raúl Silva Henríquez. Adquiere plena autonomía en 1999, otorgada por el Consejo Superior de Educación. Es en el año 2004 que la universidad abre la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

⁹ El Instituto Profesional Providencia es una institución privada de educación superior y técnica que funciona hace 29 años, recientemente acreditada nuevamente, hasta el año 2014. Creada en el año 1981 bajo la institucionalidad que permitía la incorporación de organizaciones privadas al ámbito de la educación superior, en sus primeros años dictó las carreras de Educación Básica, Educación Diferencial y Educación Parvularia, entre otras, con una matrícula progresivamente creciente que en la actualidad bordea los 5.000 alumnos.

La muestra estuvo constituida por 61 estudiantes de ambas instituciones, todas mujeres, entre 18 y 21 años de edad. De este total, 39 corresponden al Instituto Profesional de Providencia y 22 a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Para determinar la preferencia de estilo de aprendizaje, se les aplicó el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Este instrumento consta de tres partes. A saber: datos personales y socio-académicos de los estudiantes, cuestionario propiamente tal que consta de 80 ítemes breves a los que se debe responder con un signo más (+) o un signo menos (-) y el perfil de aprendizaje numérico y gráfico. La interpretación correcta de los resultados se hace en relación a un baremo general comparativo.

En base al baremo general de interpretación propuesto por Alonso, Gallego y Honey (2006), se identificaron los estilos de aprendizaje de cada una de las estudiantes a las que se le aplicó el instrumento.

Baremo del CHAEA

| ESTILO | PREFERENCIA | | | | |
|------------|-------------|-------|----------|-------|----------|
| | Muy baja | Baja | Moderada | Alta | Muy alta |
| ACTIVO | 0-6 | 7-8 | 9-12 | 13-14 | 15-20 |
| REFLEXIVO | 0-10 | 11-13 | 14-17 | 18-19 | 20 |
| TEÓRICO | 0-6 | 7-9 | 10-13 | 14-15 | 16-20 |
| PRAGMÁTICO | 0-8 | 9-10 | 11-13 | 14-15 | 16-20 |

Resultados

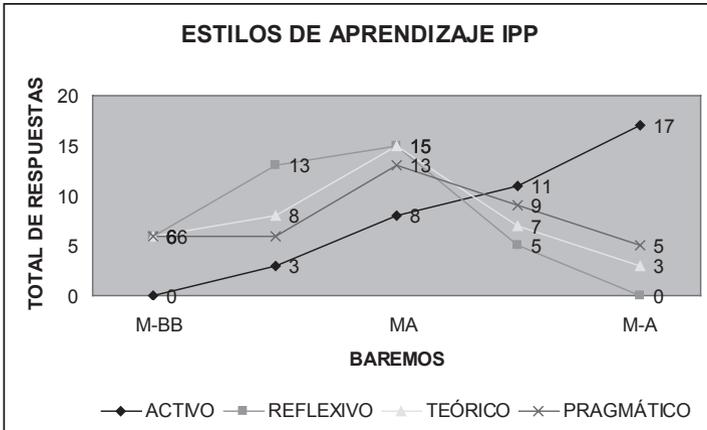
El cuestionario fue contestado por la totalidad de las estudiantes de ambas instituciones.

Para el análisis de los resultados, primero ordenamos los datos para obtener el perfil de estilo de aprendizaje de cada una. Para ello utilizamos el baremo del CHAEA, que permite saber la preferencia del estilo personal. Luego, por estilo de aprendizaje, ordenamos los datos de forma que nos permitiera sumar la totalidad de preferencias según grupos de estudiantes de cada institución y la suma total de ellos, que consignamos en el cuadro siguiente:

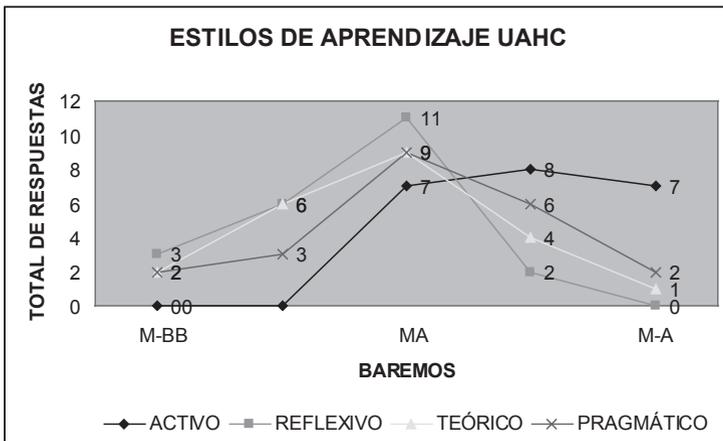
| ESTADÍSTICAS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (BAREMOS) | MUY BAJA | | | BAJA | | | MODERADA | | | ALTA | | | MUY ALTA | | |
|--|----------|------|-------|------|------|-------|----------|------|-------|------|------|-------|----------|------|-------|
| | IPP | UAHC | TOTAL | IPP | UAHC | TOTAL | IPP | UAHC | TOTAL | IPP | UAHC | TOTAL | IPP | UAHC | TOTAL |
| ACTIVO | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 3 | 8 | 7 | 15 | 11 | 8 | 19 | 17 | 7 | 24 |
| REFLEXIVO | 6 | 3 | 9 | 13 | 6 | 19 | 15 | 11 | 26 | 5 | 2 | 7 | 0 | 0 | 0 |
| TEÓRICO | 6 | 2 | 8 | 8 | 6 | 14 | 15 | 9 | 24 | 7 | 4 | 11 | 3 | 1 | 4 |
| PRAGMÁTICO | 6 | 2 | 8 | 6 | 3 | 9 | 13 | 9 | 22 | 9 | 6 | 15 | 5 | 2 | 7 |

Así, observamos que los valores obtenidos para el estilo activo se encuentran en el baremo de preferencia muy alta. Para el estilo reflexivo y teórico, principalmente moderada con una tendencia a la baja, lo que también podemos observar en el estilo pragmático, pero con una tendencia al alta.

Al llevar los resultados a gráficos por totales según institución y luego comparar los perfiles, tenemos el resultado siguiente:



En el Instituto Profesional Providencia, el estilo activo es el predominante entre las estudiantes con un total de 17 respuestas situadas en el baremo muy alto. Lo siguen los estilos reflexivo y teórico en el baremo moderado con un total de 15 respuestas y de igual forma el estilo pragmático, pero con un total de 13 respuestas.



En la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, pudimos observar 11 estudiantes situados en el baremo moderado en el estilo de aprendizaje reflexivo, según el cuestionario. Lo siguen los estilos teórico y pragmático situados en el baremo moderado con un total de 9 estudiantes y el estilo activo, en el baremo alto, con 8.

De acuerdo a lo anterior, resultó interesante saber el estilo de aprendizaje que prevalece en la mayoría de los estudiantes. Para ello, los reagrupamos según

institución y sumamos las respuestas situadas, por un lado en el baremo alto y muy alto y, por el otro, las respuestas situadas en el baremo bajo y muy bajo.

Así, el estilo de aprendizaje mayoritario en las estudiantes del Instituto Profesional de Providencia (total de 39) es el estilo activo con 28 estudiantes y el estilo pragmático con 14.

De igual manera, al hacer el conteo de la totalidad de los estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (22), el estilo de aprendizaje mayoritario es el activo en una cantidad de 15 y el estilo pragmático con una cantidad de 8.

Si bien la muestra es muy pequeña para llevarla a porcentajes, quisimos visualizarla en un cuadro comparativo porcentual para determinar el estilo de aprendizaje predominante en ambos grupos de estudiantes. Así, podemos observar en el cuadro siguiente que el estilo de aprendizaje predominante lo constituye el estilo activo.

INSTITUTO PROFESIONAL DE PROVIDENCIA

| CATEGORÍA | ACTIVO | | REFLEXIVO | | TEÓRICO | | PRAGMÁTICO | |
|-----------------|--------|--------------|-----------|-------|---------|-------|------------|-------|
| BAREMO | n | % | n | % | n | % | n | % |
| MUY ALTA Y ALTA | 28 | 71,79 | 5 | 12,82 | 10 | 25,64 | 14 | 35,90 |
| MODERADA | 8 | 20,51 | 15 | 38,46 | 15 | 38,46 | 13 | 33,33 |
| MUY BAJA Y BAJA | 3 | 7,69 | 19 | 48,72 | 14 | 35,90 | 12 | 30,77 |
| TOTALES | 39 | 100 | 39 | 100 | 39 | 100 | 39 | 100 |

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

| CATEGORÍA | ACTIVO | | REFLEXIVO | | TEÓRICO | | PRAGMÁTICO | |
|-----------------|--------|--------------|-----------|-------|---------|-------|------------|-------|
| BAREMO | n | % | n | % | n | % | n | % |
| MUY ALTA Y ALTA | 15 | 68,18 | 2 | 9,09 | 5 | 22,72 | 8 | 36,36 |
| MODERADA | 7 | 31,82 | 11 | 50 | 9 | 40,90 | 9 | 40,90 |
| MUY BAJA Y BAJA | 0 | 0 | 9 | 40,90 | 8 | 36,36 | 5 | 22,72 |
| TOTALES | 22 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 | 22 | 100 |

Conclusiones

1. De los resultados obtenidos se desprende que el estilo de aprendizaje predominante, para las alumnas encuestadas con un rango de edad

entre 18 y 21 años, es claramente el estilo activo, en un porcentaje de 71,79% en el IPP y 68,18% en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

2. Considerando que los estilos de aprendizaje no son puros, se pueden dar ciertas combinaciones que se manifiestan en estilos no mayoritarios pero sí importantes de considerar en los procesos de enseñanza.
3. En nuestro micro-estudio, éstos se pueden ver reflejados en menor medida en el estilo pragmático, lo que daría para ambos grupos la predominancia de un estilo de aprendizaje activo-pragmático, pero cada estilo de aprendizaje se manifiesta en ambos grupos de estudiantes, en una combinación que podemos explicar por la fórmula matemática siguiente:

$$X = (1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4)$$

$$N = o' > X$$

X= combinaciones de estilos de aprendizaje.

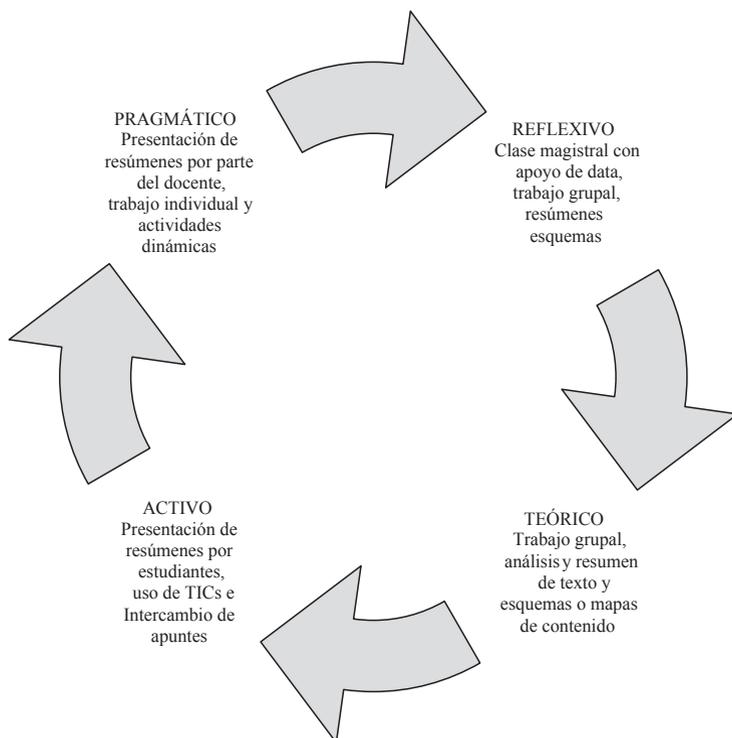
N= cantidad de estudiantes.

4. De lo anterior, se desprende que se pueden dar hasta un total de 24 combinaciones de estilos de aprendizaje, con predominancia de uno de los cuatro en una población igual o superior a 24.
5. Con ello corroboramos lo que han planteado diferentes teóricos respecto de que existen estilos de aprendizaje predominantes de acuerdo a las preferencias personales de los estudiantes, pero no existen estilos puros, con lo que se dan variadas combinaciones con presencia de la predominancia de un estilo de aprendizaje.
6. Lo anterior nos permite concluir que la respuesta a la individualidad de los estilos de aprendizaje, por parte de quien enseña, es en las estrategias (considerando la adaptación de los estilos) de enseñanza al grupo mayoritario dentro del proceso educativo, con lo que siempre quedará algún (algunos) subgrupo(s) que tendrá que adaptarse a las características de estilos de enseñanza del profesor.
7. También se puede dar una suerte de respuesta a los cuatro estilos de aprendizaje predominantes, modificando el tipo de actividades, en momentos distintos de la sesión, como se muestra y se sugiere en el esquema siguiente:

Sesión

Al determinar los estilos de aprendizaje predominantes en un grupo de estudiantes, se puede ajustar la enseñanza dando mayor énfasis a las actividades concordantes con el tipo de estilo mayoritario para luego ir ajustando los otros

estilos presentes en el grupo-curso. En este sentido, recomendamos ajustar la enseñanza, en distintos momentos de la sesión, para todos/as los/las estudiantes y no dar respuestas solo a la mayoría de estilos prevalentes.



Referencias

- Aguilera, E. y Ortiz, E. (2009), Las Investigaciones sobre los Estilos de Aprendizaje y sus Modelos Explicativos. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 4, Vol 1, octubre 2009. UNED: España.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones mensajero: Bilbao (7ª edición).
- Antony, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Una investigación con alumnos universitarios. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 4, Vol 1, octubre 2009. UNED: España.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrera, J. (200). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622.
- Fariñas, G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. Editorial Academia: La Habana.
- Gallego, R. (2003). *Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Editorial Magisterio: Colombia.
- García, J. y Santizo, J.; Alonso, C (2009). Instrumentos de Medición de Estilos de Aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 4, Vol 1, octubre 2009. UNED: España.

Giraldo, C. y Bedoya, D. (2006). Los estilos de aprendizaje desde el modelo V.A.K. y su incidencia en el rendimiento académico en niños y niñas de grado 5° de primaria en diferentes estratos socioeconómicos en la Ciudad de Pereira, Colombia. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*. N° 4, diciembre de 2006. <http://www.utp.edu.co/php/revistas/repes/docsFTP/1439017515aprendizaje.doc> (14 de diciembre de 2009).

Laugero, L.; Balcaza, G. y Salinas, N. (2009). Una indagación en el Estilo de Aprendizaje de los Alumnos en Distintos Momentos de su Vida Universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 4, Vol 1, octubre 2009. UNED: España.

Martínez, G. (2007). Estilos de Aprendizaje. En *Aprender y Enseñar. Los Estilos de Aprendizaje y de Enseñanza desde la Práctica del Aula*. 21-54. Mensajero: España.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Edebé: Barcelona.

Pulido, M.; De La Torre, M.; Luque, P. y Palomo, A. (2009). Estilos de Enseñanza y Aprendizaje en el EEES: Un enfoque cualitativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*. N° 4, Vol. 1, octubre de 2009. UNED: España.

Vigotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo: México.

Williams, Linda V. (1988). *Aprender con todo el cerebro*. Editorial Martínez Roca: Colombia.

<http://www.medbook.es/profiles/blogs/declaracion-de-bolonia-1999> (18 de noviembre de 2011).

<http://www.utp.edu.co/php/revistas/repes/docsFTP/1439017515aprendizaje.doc> (14 de diciembre de 2010).

<http://www.monografias.com/trabajos14/compr-aprendizaje/compr-aprendizaje.shtml> (15 de diciembre de 2010).

<http://www.jlgcuc.es/modelos.htm> (17 de diciembre de 2010).

LAS TEORÍAS PRÁCTICO-PERSONALES

Las teorías práctico-personales del profesor de inglés universitario¹

*Claudio Díaz Larenas y
María Inés Solar Rodríguez*

Resumen

Este artículo aborda las teorías práctico-personales de un grupo de 30 profesores de inglés universitarios respecto a dos dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos universitarios: los componentes didácticos y evaluativos de dicho proceso. Es un estudio de casos donde se utilizó una entrevista semi-estructurada que permitió evidenciar las teorías práctico-personales de los informantes respecto al objeto de estudio. Los resultados arrojados por el análisis de contenido semántico, indican que los informantes re-conceptualizan las actividades teóricas provenientes de la literatura especializada y las actividades empíricas, experimentadas a lo largo de su vida personal y profesional y las transforman en teorías prácticas y personales que guían su actuación pedagógica.

Palabras clave: teorías práctico-personales - inglés - didáctica - evaluación

¹ Este artículo se inserta en el contexto del proyecto FONDECYT N° 1085313/2008 “El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma”.

Summary

This paper approaches the practical-personal theories of a group of thirty university teachers of English, regarding two dimensions of the English teaching and learning process in tertiary education: the didactic components and assessment components of that process. It is a multiple case study that uses a semi-structured interview that allows the participants to bring up their practical personal theories. The results that come up from the semantic content analysis conducted, reveal that the participants re-conceptualize the theoretical activities that come from literature and the empirical activities that experiment along their personal and professional life and transform them into personal and practical theories that guide their pedagogical performance.

Keywords: practical-personal theories - English - Didactics - assessment.

I. Introducción

En los últimos años, la importancia del inglés como una simple herramienta ‘abre puertas’ dejó de ser tal para transformarse en una necesidad de la sociedad contemporánea. Es por esta razón que la formación de profesores en esta área toma gran relevancia en la actualidad, no solo porque serán ellos los encargados de enseñar el idioma de forma eficaz, sino también, porque son los responsables de formar a los futuros miembros de una sociedad incluso más globalizada que la de hoy. Esta sociedad contemporánea se caracteriza por ser exigente, de alta pluralidad y complejidad tecnológica, lo que pone al docente en un conflicto permanente con sus conocimientos específicos acerca de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. En la misma línea, se señala que la visión profesional de la enseñanza parte de dos funciones claves: a) lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja, un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales; b) enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades fundamentales que puedan ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso continuo de formación. Mediante esta investigación se busca explorar el fenómeno de las teorías práctico-personales de un grupo de docentes de inglés universitarios.

II. Marco teórico

El pensamiento es un fenómeno psicológico racional, subjetivo y contextualizado, derivado del pensar para la solución de problemas y situaciones cotidianas y/o extraordinarias, es un medio de planificación de la acción entre lo que existe y lo que se proyecta (Freeman, 2002).

Los docentes utilizan sus teorías práctico-personales para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas y planificar acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo. Estas teorías son producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Los docentes son vistos como individuos capaces de producir significado y conocimiento, y este

conocimiento y significado influyen en sus actuaciones pedagógicas (Andrews, 2003; Crookes, 2003; Johnson & Golombek, 2002 y Lonning & Sovik, 1987).

Cornett et al. (1990) y Marland (1988, p. 7) estudiaron las teorías personales de diferentes profesores y las definieron como “*afirmaciones empíricamente justificadas en su propia práctica docente*”. Tanto las teorías personales de los profesores (sus creencias) como sus conocimientos prácticos (derivados de las experiencias), a la larga, guían sus acciones en el aula (Chant, 2002; Chant, et al, 2004). A pesar de que no se observó a los participantes de dicho estudio en sus aulas para evaluar sus afirmaciones, existe una conexión clara entre las creencias y acciones de los docentes. De hecho, parece ser que el desarrollo de la identidad docente está relacionado, en parte, con las creencias. La identidad docente está cada vez cambiando, influenciada por los contextos sociales, culturales, políticos e históricos.

La naturaleza individual, subjetiva y contextualizada de las teorías personales de los docentes puede ayudar tanto a los investigadores como a los propios formadores de profesores a comprender mejor el potencial de las teorías personales en los planes de formación docente (Borg, 2003; Levin, 2001; Goodson & Numan, 2002).

En estudios anteriores sobre las creencias y teorías personales de los profesores, los investigadores concluyeron que las creencias no pueden ser cambiadas mediante una ‘intervención débil’ de unos pocos años en un programa de formación docente (Cornett, et al, 1990) y generalmente lo que es aprendido durante la formación de pregrado del docente se debilita una vez que los estudiantes dejan la universidad e ingresan al campo laboral (Tatto & Coupland, 2003). También se sabe que las creencias y teorías personales de los profesores influyen en sus juicios y acciones en el aula durante y después del proceso de enseñanza (Chant, 2002; Chant et al., 2004), lo que a su vez influye en las oportunidades que los estudiantes de primaria y secundaria tienen para aprender.

Varios estudios han demostrado que los maestros utilizan sus teorías personales como su referente personal en las etapas pre-activa (de planificación), interactiva (la enseñanza misma) y post-activa (de reflexión) de la enseñanza (Chant, 2002; Clandinin, 1986; Cornett, et al, 1990). Otros investigadores han demostrado que las creencias tanto de los estudiantes de pregrado como de los profesores experimentados, se generan a partir de la construcción y reconstrucción de sus propias experiencias personales fuera del aula y de sus experiencias prácticas dentro de la sala de clases.

En cualquier caso, lo cierto es que los términos de ‘creencias’ y ‘teorías personales’ se suelen traslapar, al no haber claros límites entre un concepto y otro. Barry & Ammon (1996), Goodson & Numan (2002), Kennedy (2002), Levin (2001), Muchmore (2004) Pajares (1992), Richards & Lockhart (1998) y Tillema (1998) identifican, aunque no compartidas por todos los autores, las siguientes características de las creencias y las teorías personales: se forman tempranamente y tienden a auto-perpetuarse y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia. Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga todas aquellas

adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural; y el sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ellos mismos.

III. Metodología de investigación

3.1. Objetivo de la investigación

Comprender las teorías práctico-personales de 30 profesores de inglés universitarios, a partir de lo que declaran en sus discursos, respecto de los componentes didácticos y evaluativos de la enseñanza y aprendizaje del inglés.

3.2. Diseño investigativo

Este estudio se inscribe en un diseño investigativo cualitativo congruente con la metodología de estudio de caso interpretativo, es decir, se tiene como objetivo identificar las teorías práctico-personales de 30 sujetos (Albert, 2007; Canales, 2006; Creswell, 2003; Dean-Brown & Rodgers, 2002; Herzog, 1996; Merriam, 1998).

Cabe señalar que los resultados de los estudios cualitativos no son transferibles a otros contextos. Son estudios que profundizan en la comprensión de un fenómeno en particular y es el lector quien recoge lo que puede considerarse significativo para su propio contexto.

3.3. Sujetos informantes

Estos sujetos informantes corresponden a una muestra no probabilística e intencionada. En palabras de Corbetta (2007), se está en presencia de un muestreo subjetivo por decisión razonada, esto es, las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características específicas. Este tipo de muestreo se emplea cuando el tamaño de la muestra es muy limitado (Roberts, 2002; Sandín, 2003). Los informantes son 30 profesores que enseñan inglés en el contexto universitario.

3.4. Supuestos del estudio

- Aunque de naturaleza compleja, el estudio de las teorías práctico-personales es una tarea inevitable y necesaria para aportar a los procesos de innovación áulica.
- La exploración de las teorías práctico-personales del docente es una fuente valiosa de información que puede retroalimentar los programas de formación inicial docente y de perfeccionamiento académico.

3.5. Instrumento

Para identificar las teorías práctico-personales de los informantes se utilizó una entrevista semi-estructurada aplicada a cada uno de los sujetos informantes, con el fin de develar sus teorías práctico-personales, respecto a las dimensiones didácticas y evaluativas del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. La entrevista contaba con 31 preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones: (1) principios teóricos de la enseñanza y aprendizaje del inglés, (2) el rol del docente en el proceso didáctico, (3) el rol del discente en el proceso didáctico, (4) la relación entre objetivos, contenidos, métodos y actividades en el proceso didáctico, (5) el contexto y los recursos didácticos y (6) la evaluación de los aprendizajes (Corbetta, 2007; Sevillano, Pascual & Bartolomé, 2007).

3.6. Procedimiento de análisis de los datos

En el análisis de los datos de la entrevista semi-estructurada, las declaraciones formuladas por los informantes se agruparon en categorías y subcategorías, después de la realización de un análisis de contenido semántico de los datos recogidos, que consideró las siguientes etapas: la reducción de los datos, la organización de los datos en mallas temáticas, el diseño de redes conceptuales y las interpretaciones consiguientes. Como se trabajó con más de 200 páginas de datos, se utilizó para este fin el software de análisis cualitativo Atlasti, que permitió el levantamiento de las categorías y subcategorías del estudio (Martínez, 2001; Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2007).

IV. Análisis de los datos

Las entrevistas semi-estructuradas arrojaron un conjunto de categorías y subcategorías que sobrepasan las que serán presentadas en este análisis, pues para esta selección, operó como criterio la línea editorial y las instrucciones de la revista.

4.1. Categoría I: Los componentes didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés

Subcategoría 1.1.: Enfoque didáctico de los informantes

Según las respuestas de los informantes, se infiere que no existe un enfoque didáctico ideal o único para la realización y/o planificación de una clase. Algunos utilizan una combinación de enfoques adaptados, según la necesidad de la clase, o usan el enfoque didáctico comunicativo que promueve el desarrollo de la comunicación, como se evidencia en los siguientes extractos:

“No escojo ningún enfoque en particular... sé que en esto de enseñar un idioma no hay una ley... depende de la clase. Generalmente utilizo el enfoque comunicativo”.

Subcategoría 1.2.: Variación metodológica a través de los años

La mayoría de los sujetos reconoce haber variado su forma de enseñar a lo largo de los años, de alguna u otra manera. Entre los aspectos que presentaron cambios se indican un mayor uso de la habilidad de improvisación, la utilización de nuevas tecnologías y la integración de diferentes actividades aprendidas mediante la asistencia a seminarios y cursos de capacitación. También, afirman haber integrado el uso constante y periódico de nuevas tecnologías a través del laboratorio de idiomas para el uso de páginas Web y softwares que complementan y profundizan los contenidos didácticos.

“En estos momentos tú debes incorporar el uso de la tecnología sí o sí. Creo que he ido integrando algún tipo de tareas diferentes. Al comienzo mis clases eran más como una cátedra. Ahora doy más lugar a la improvisación”.

Subcategoría 1.3.: Organización de la clase

Todos los informantes señalan que en sus clases predomina el trabajo en parejas y grupal, ya que la fase práctica de una clase es primordial y es en dicha etapa donde existe mayor énfasis, como se indica a continuación:

“La mayoría de las clases las organizo en grupos o en pares. El trabajo en grupo es primordial para la práctica de contenidos”.

Subcategoría 1.4.: Recursos didácticos y su efectividad

La mayoría de los informantes declara utilizar frecuentemente los libros de trabajo, además de proveer a los alumnos de guías y textos seleccionados por ellos. También, aseguran haber integrado el uso constante y periódico de nuevas tecnologías a través del laboratorio de idiomas para el uso de páginas Web y softwares que complementan y profundizan los contenidos. En tanto, algunos informantes dijeron utilizar recursos clásicos como la pizarra y el proyector, mientras otros reconocieron integrar materiales poco convencionales como pósters para la enseñanza del inglés.

“[Yo utilizo] todos los recursos, me gusta hacer pósters, me gusta trabajar con Internet, yo ocupo todo lo que esté a mi alcance”.

“Uso el laboratorio de computación para el trabajo con algunas páginas que hoy en día están disponibles”.

Los consultados mostraron bastante conocimiento al nombrar nuevas tecnologías de la información y comunicación y a su vez, reconocer el valor pedagógico de ellas, tales como blogs, pizarra electrónica y cámara de documentos.

“Si viera que la gente utiliza recursos, quizás me motivaría, pero como no los hay, no los busco”.

“Falta mejorar e implementar los laboratorios, las salas deberían estar mejor equipadas. También se deberían renovar los equipos disponibles”.

Subcategoría 1.5.: Estrategias didácticas

Al ser consultados respecto a la categoría estrategias didácticas utilizadas en las clases de inglés, la mayoría de los profesores manifestó no usar estrategias de aprendizaje por desconocimiento del concepto o por no distinguir las estrategias adecuadas para trabajar las distintas habilidades lingüísticas. La menor parte de los profesores señaló trabajar con estrategias, no solo lingüísticas, sino también de aprendizaje. Este grupo declara que, para enseñar un idioma, es imprescindible no solo conocer las estrategias de aprendizaje y usarlas durante las clases, sino además enseñarlas explícitamente para que los alumnos puedan aplicarlas en otros contextos. A continuación se aprecian algunos fragmentos seleccionados.

“Sí, leyendo aquí esto de la enseñanza de estrategias lingüísticas, yo creo que ahí estoy débil. Creo que hasta ahora no me he dedicado a tomar ese punto en cómo hacerlo, cómo empezar”.

Subcategoría 1.6.: Estilos de aprendizaje

Los informantes, en su mayoría, creen notar la diferencia entre un alumno aventajado y otro con menos habilidades cognitivas y/o lingüísticas en su aprendizaje. Sin embargo, los docentes creen que es su labor buscar y recopilar actividades didácticas variadas que involucren a todo tipo de estudiante o estilo de aprendizaje, aunque reconocen que es una tarea difícil debido al tiempo requerido para esa labor.

“Absolutamente [considero los estilos de aprendizaje]. Hay alumnos más avanzados, más rápidos y otros más lentos...”

“Al diseñar actividades siempre pienso en todos. Cuando busco actividades, busco variar”.

Subcategoría 1.7.: Perfeccionamiento sugerido

Con respecto al tipo de perfeccionamiento sugerido para los docentes de inglés en la universidad, se manifiesta la necesidad de actualización en nuevas metodologías de enseñanza de idiomas, en TIC, en estilos de aprendizaje, en estrategias de aprendizaje, en capacidad de reflexión y en evaluación de proceso. En segundo lugar, está el mejoramiento del manejo del idioma y de la gestión de aula. Por último, en la subcategoría de áreas de interés, se mencionan las neurociencias y las pasantías, además de algunas áreas específicas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del inglés, como se observa en los siguientes fragmentos.

“Creo que necesitamos un bagaje de lo que son los estilos de aprendizaje con las estrategias de aprendizaje, en el sentido que entendamos que no todos los alumnos van a aprender de la misma manera”.

“Necesitamos un mejor manejo cultural, porque enseñar inglés es enseñar la representación de una cultura, o muchas culturas. Hay un manejo cultural muy pobre... hay muy poco pensamiento crítico”.

Subcategoría 1.8.: Cambios sugeridos para los docentes de inglés en Chile

Al ser consultados si estimaban necesario introducir cambios en la docencia del inglés en Chile, los docentes mencionaron, en primer lugar, aspectos relacionados con cambios actitudinales, como el desarrollo de la autocrítica, el trabajo en equipo y el mayor desarrollo de la autonomía profesional. El segundo lugar lo comparten aspectos metodológicos y aspectos administrativos, tales como la disminución de la carga académica, el excesivo número de estudiantes por sala y la falta de perfeccionamiento dentro de los propios establecimientos. Cabe destacar la baja frecuencia que presenta la sugerencia de cambios a la formación inicial de los docentes.

4.2. Categoría II: Los componentes evaluativos del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés

Subcategoría 2.1.: Instrumentos de evaluación

Los docentes expresaron usar frecuentemente certámenes teórico-prácticos, tests de la misma categoría, presentaciones orales, informes escritos, trabajos grupales, entrevistas, portafolios y exámenes estandarizados internacionales. Sin embargo, las tres primeras instancias (certámenes, tests y presentaciones) son las mayormente utilizadas, y de estas tres, los certámenes se llevan el mayor porcentaje de la nota final.

“Evalúo a través de pruebas escritas para cada unidad, presentaciones orales, pruebas establecidas (exámenes), informes escritos, portafolios y trabajos grupales”.

Subcategoría 2.2.: Evaluación docente

Los informantes creen que si bien la evaluación es una optima instancia para obtener retroalimentación sobre su trabajo, esta evaluación no es un instrumento 100% efectivo o absoluto.

“Me importa mucho, porque no tengo otra instancia de feedback...”

“El resultado final depende de muchos factores. Hay aspectos con los que no estoy muy de acuerdo, porque los alumnos no entienden los términos que se les preguntan. El resultado de la evaluación tampoco parece ser muy relevante porque nunca nadie me ha llamado para felicitar me por mis buenos resultados”.

“Cuando un alumno sale mal en una asignatura pierde la objetividad y evalúa todo mal, cuando en realidad está hablando de su rendimiento...”

Respecto a la evaluación docente, la totalidad de los profesores aseguró estar muy de acuerdo con que es relevante y muy necesaria; no obstante, surgieron variadas sugerencias para llevarla a cabo. Los profesores proponen que se realice observación directa en el aula, preferentemente sin aviso previo. El segundo grupo destaca la importancia de que la observación sea realizada por un especialista, con perfeccionamiento en el área y con la posibilidad de dar retroalimentación. Por último, se señala que sería interesante que participaran distintos agentes del ámbito educativo, tales como: los estudiantes, los especialistas o los pares.

Subcategoría 2.3.: Auto-evaluación de los informantes

La mayoría de los informantes reconoce no tener una instancia, instrumento o forma propia para evaluar su actuación pedagógica. Algunos de los docentes afirmaron utilizar la auto-reflexión como medio para evaluar su actuación. Vale destacar la respuesta de uno que señaló tener un especial interés por compartir su trabajo en la búsqueda de retroalimentación.

“Hay algo que utilizo que se llama reflective teaching, que consiste en la reflexión sobre la actividad realizada...”

“También me gusta mostrarle a los demás mi trabajo y recibir feedback...”

Conclusiones finales

El estudio de las teorías práctico-personales revela que los informantes re-conceptualizan las actividades teóricas provenientes de la literatura y las actividades prácticas experimentadas a lo largo de su vida personal y profesional para transformarlas en teorías prácticas y personales que guían su actuación pedagógica. En otras palabras, la actuación pedagógica de los informantes está en gran medida influenciada tanto por la formación de literatura a la que accedieron durante su formación como por la experiencia que los docentes van adquiriendo en su desarrollo profesional y personal. Estos dos elementos, la literatura y experiencia personal-profesional, son precisamente los que determinarán en gran medida las teorías que los docentes tienen de cómo llevar a cabo su desempeño dentro del aula.

Las teorías práctico-personales son producto de la elaboración personal que el docente hace de sus creencias en un contexto institucional y social determinado. En el contexto del aprendizaje continuo, los docentes deberían ser vistos como individuos capaces de producir significado y conocimiento,

y este conocimiento y significado influyen en sus actuaciones pedagógicas (Andrews, 2003; Crookes, 2003; Johnson & Golombek, 2002 y Lonning & Sovik, 1987). Aun cuando los informantes creen y afirman que las teorías práctico-personales se forman tempranamente y tienden a auto-perpetuarse, la mayoría de los docentes reconoce haber variado su forma de enseñar. También estos informantes se manifiestan de acuerdo con la realización de estudios de actualización que les permita mejorar su gestión de aula, en temas como la inclusión de TIC, nuevas metodologías, estilos y estrategias de aprendizaje, capacidad de reflexión y evaluación del proceso, entre otros.

El estudio de las teorías práctico-personales genera un tipo de conocimiento práctico que generalmente no se encuentra documentado en la literatura y que tiene una importancia clave para los docentes. Es un conocimiento pedagógico complejo, subjetivo e interrelacionado que el docente construye a lo largo de toda su vida y que le permite tomar decisiones al interior del aula y en su actuación pedagógica. Muchas veces este conocimiento y estas teorías práctico-personales presentan errores e inconsistencias epistemológicas importantes y pueden ser la explicación de una actuación áulica deficiente. Es vital que se generen más investigaciones que expliciten estas teorías práctico-personales y aún más programas de formación docente que transparenten estas teorías e intervengan con precisión en aquellas que obstaculizan el cambio y la innovación pedagógica.

No se puede olvidar que la noción del ‘aprendiz de la observación’ planteado por varios autores (Borg, 2003; Freeman, 2002) indica que un individuo está expuesto durante toda su escolaridad y formación universitaria a patrones, estilos y modelos docentes que influyen fuertemente en la conformación de la identidad profesional de los docentes y en la generación de sus teorías práctico-personales.

Las teorías práctico-personales constituyen un elemento central tanto en la formación inicial docente como en la educación continua de los profesores, en tanto ellas pueden convertirse en agentes obstaculizadores o facilitadores de la innovación pedagógica. Cualquier proceso de aprendizaje debería considerar instancias didácticas que provoquen que estas teorías práctico-personales emerjan y puedan ser confrontadas con evidencia contradictoria, cuando ellas se convierten en obstaculizadoras de nuevos aprendizajes y ofrecen resistencia al cambio. En este sentido, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, sustentada en evidencia empírica, es una herramienta poderosa para provocar un quiebre cognitivo en los estudiantes-profesores y profesores en ejercicio cuando una teoría práctico-personal atenta contra la innovación. En esta línea, la técnica del recuerdo estimulado, consistente en exponer al aprendiz a fragmentos grabados de una de sus clases y dialogar respecto a las razones que subyacen en el proceso de toma de decisiones en el aula, constituye una estrategia importante de reflexión que permite que el sujeto racionalice sus teorías práctico-personales y las reformule cuando tome conciencia que alguna de ellas es un factor obstaculizador para la innovación.

Este estudio tiene como proyección la observación de estas teorías práctico-personales en el aula, con el fin de detectar las consistencias e

inconsistencias entre discurso y actuación. La observación de clases no-participante se convierte en una herramienta poderosa de apoyo a los procesos de reflexión de los estudiantes-profesores y profesores en ejercicio, particularmente cuando ella es realizada por un sujeto par que tiene las características de un mentor que puede acompañar el proceso de cambio del docente. Insistimos en el hecho de que la observación de clases no-participante puede ser de gran beneficio- cuando es hecha por un sujeto par y cuando no tiene la finalidad de evaluar sino de ayudar al aprendiz en su crecimiento profesional mediante la discusión, el análisis y la reflexión mancomunada.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: Claves teóricas.
- Andrews, S. (2003). Just like instant noodles?. L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Thinking: theory and Practice*, 9, 351-370.
- Barry, B. & Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers' pedagogical conceptions: The case of Ron. *Teachers Education Quarterly*, 5, 5-25.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 81-109.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Chant, R. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: Experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30, 516-540.
- Chant, R., Heafner, T. & Bennett, K. (2004). Connecting personal theorizing and action research to preserves teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 25-42.
- Clandinin, D. (1986). *Classroom practice*. London: Falmer.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. London: Sage Publications.
- Cornett, J. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18, 248-273.
- Cornett, J., Yeotis, C. & Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practice theories and their influences upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. *Science Education*, 74, 517-529.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Dean-Brown, J. & Rodgers, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.

- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- Goodson, I. & Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 269 - 277.
- Herzog, T. (1996). *Research methods in the social sciences*. New York: Harper Collins.
- Johnson, K. & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, B. (2001). Lives of Teachers. Update no a longitudinal case of study. *Teachers Education Quarterly*, 7, 29-47.
- Lonning, A. & Sovik, N. (1987). *Teacher's thinking. Perspectives and research*. Trondheim: Tapir.
- Marland, P. (1988). Teachers' practical theories: Implications for preservice teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1, 15-23.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Merriam, Sh. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Muchmore, J. (2004). *A teacher's life*. San Francisco: Backalong books.
- Pajares M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Costruct. *Review of Educational Research*. Vol. 62 N° 3, 307-332.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sevillano, M., Pascual, M. & Bartolomé, D. (2007). *Investigar para innovar la enseñanza*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E. & Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en psicología*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Tatto, M. & Coupland, D. (2003). *Teacher education and teachers' beliefs: Theoretical and measurement concerns*. Greenwich, CT: Information Age.
- Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Thinking: theory and practice*, 4, 217 - 228.