# RELACIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

# LUIS FELIPE HINCAPIÉ ECHEVERRY JOSÉ ORLEY ORREGO NOREÑA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES
2018

# RELACIONES PEDAGÓGICAS EN EL AULA Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

# LUIS FELIPE HINCAPIÉ ECHEVERRY JOSÉ ORLEY ORREGO NOREÑA

Tesis presentada como requisito para optar al título de Magister en Educación

Tutor
Magister RODRIGO PELÁEZ ALARCÓN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES
2018

### **Dedicatoria**

Esta dedicatoria a mi gran inspiración en la vida, Santiago, que este nuevo logro en mi vida sirva de impulso en todos sus sueños, también a mi esposa Diana Marcela, por estar siempre ahí impulsándome y aconsejándome.

A mis padres y hermanos, por siempre estar ahí.

Luis Felipe.

A mi esposa Liliana, quien siempre creyó en mí.

A mis hijos Luisa y Juan Martin, quienes son el motor e inspiración de mi vida.

A mis padres y hermanos, quienes en todo momento me han apoyado para salir

adelante.

José Orley.

## Agradecimientos

Primero a Dios, por mostrarnos siempre el camino que debíamos tomar en todas las dificultades que se nos presentaron.

A nuestras familias, por estar ahí presentes en los buenos y en los malos momentos.

A nuestros compañeros de trabajo quienes de una u otra manera fueron partícipes de esta obra, en especial a Olga Lucía Ocampo por su apoyo y ayuda incondicional.

#### Resumen

El objetivo de la presente investigación fue comprender las relaciones pedagógicas que se tejen en el interior del aula de clases y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes de Básica Secundaria del Instituto Técnico Francisco José de Caldas, jornada de la tarde. Se adoptó un enfoque hermenéutico, con un diseño mixto, exploratorio secuencial DEXPLOS, de corte comparativo. La muestra se definió como no probabilística.

Para la interpretación de la información se realizó una triangulación entre los resultados que arrojaron las tres técnicas empleadas (Cuestionario Estilos de Enseñanza – CEE-, grupos focales y datos del desempeño académico), así como entre las perspectivas de docentes, estudiantes e investigadores, mirados a la luz de los referentes teóricos. Para la delimitación de las categorías emergentes se empleó el ATLAS.ti.

Con base en los resultados, no fue posible identificar un estilo predominante con el que los estudiantes muestren mejor o peor desempeño en las asignaturas. Sin embargo, el estilo de enseñanza sí influye en la manera como el docente interactúa con sus estudiantes; se encontró que las relaciones más diáfanas y favorables para el aprendizaje se dan en los docentes de estilo funcional; en cuanto al estilo formal, propicia unas relaciones sanas, pero restringidas a lo meramente académico, mientras que el estilo estructurado y el abierto generan dos extremos no deseables: el autoritarismo o la permisividad.

De acuerdo con lo expresado por los estudiantes, los únicos responsables del desempeño académico son ellos, cuyos resultados son buenos en la medida en que cumplan

con sus responsabilidades; no obstante, la interpretación de la información reveló que cada uno de los actores cumple un rol igualmente valioso y que debe reenfocarse la forma como se realiza la valoración de los aprendizajes por parte de los docentes.

A partir de los hallazgos quedaron planteadas múltiples reflexiones sobre nuevos focos de indagación investigativa, que tienden a alcanzar una verdadera coherencia entre los fundamentos pedagógicos de la institución y lo que se vive realmente en las aulas de clase.

#### Introducción

Hay una amplia gama de factores que se teje y se desteje en clave relacional de la enseñanza y el aprendizaje; factores como lo motivacional, unido a las posibilidades intelectuales de quien aprende, a la información con sentido que traiga al aula y a lo que envuelve el acto de estudiar en la cotidianidad; conforman un sistema del cual lo emergente es el aprendizaje.

Y si se dice emergencia es distante de asumirlo como producto, pues proviene de un sistema; asumido éste como el tejido relacional de una serie de factores con los que se persigue un fin y que no se explica desde ningún factor aislado.

La interacción de los componentes que forma el sistema genera una autoorganización del sistema aula, comprendida como la posibilidad para el encuentro, como el escenario donde se posibilita la construcción y deconstrucción de conocimientos y el asignarle a éstos sentidos y significados. Esta autoorganización deviene epigénesis por dar paso a nuevos/otros elementos que nutren la relacionalidad de los elementos vinculados y cada estudiante como actor protagónico se adapta a lo que va generándose al interior del escenario de aprendizaje, que se moviliza en un sentido crítico, ya que los cambios hacen virar al estudiante permanentemente hacia nuevos y diferentes atractores, dando lugar a la emergencia citada.

## Tabla de Contenido

Capítulo I. Textos y Contextos	1
Problematización	1
Preguntas Orientadoras	10
Intereses Gnoseológicos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Antecedentes	12
Capítulo II. Modelos Educativos	17
Época de cambio	17
Un proyecto educativo "con el hombre"	24
El proyecto educativo del ITEC	29
Las relaciones pedagógicas desde los métodos autoestructurantes	34
Los estilos de enseñanza del docente	43
El desempeño académico de los estudiantes	49
Capítulo III. El Camino	55
Enfoque Metodológico	55
Diseño	56
Población y Muestra	58
Técnicas e instrumentos	59
Resultados	60
Primera Fase	60
Segunda Fase.	61
Tercera Fase.	62
Cuarta Fase.	63
Capítulo IV. Aula Emergente	85
Un aula humana	85
ReconoSer—se y red-lacionarse en el aula	88
Valorar-los y Evaluar-nos	92
Capítulo V. Final Abierto	98
Bibliografía	103
Anexos	115
Anexo 1. Carta de Autorización del Rector del ITEC	115
Anexo 2. Consentimiento Informado para Docentes	116
Anexo 3. Consentimiento Informado Estudiantes	117

Anexo 4. Cuestionario Estilos De Enseñanza (CEE)	118
(Validado paraCHILE)	118
NOMBRE Y DIRECCION DE e-mail PARA ENVÍO DEL RESULTADO	118
III. INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO	119
Tabulación de los Estilos de Enseñanza en función de los Estilos de Aprendizaje	122
Anexo 5. Validación Del Cuestionario Estilos De Enseñanza (CEE)	123

## Lista de Tablas

Tabla 1. Clasificación Estilos de Enseñanza	48
Tabla 2. Base de datos Estilos de Enseñanza de los Docentes	60
Tabla 3. Base de Datos Desempeño Académico 2º y 3º Período 2017	61
Tabla 4. Docentes que orientan asignaturas de mayor y menor porcentaje de	
desempeño académico bajo 2º y 3º Período 2017	63

### Capítulo I. Textos y Contextos

#### Problematización

La historia de Colombia ha estado marcada por la dominación, una dominación que inició en la época de la conquista y la colonia españolas y que se perpetúa con el colonialismo de los países conocidos como "desarrollados", encargados de imponer las políticas en todos los ámbitos del desarrollo social.

En el campo educativo, inicialmente fue la Iglesia Católica la que impuso una educación para la dominación y para la alienación, una educación que negó e intentó borrar nuestras raíces culturales. Ese legado, que desde la pedagogía se ha denominado "paradigma tradicional", no ha podido ser desmontado de nuestro sistema educativo, a pesar de los discursos que han buscado reivindicar el rol del estudiante en su proceso formativo, desde las pedagogías activas y de otros paradigmas que han pretendido posicionarse en el saber pedagógico.

Sumado a este legado, se encuentra la dominación ejercida desde los Estados hegemónicos, sobre los que se encuentran en vías de desarrollo, conocida como "neocolonialismo", de la cual Colombia también ha sido víctima. Bajo esta dominación, los modelos de desarrollo adoptados a través de los años han sido impuestos y, por consiguiente, no han respondido a las necesidades ni a las características propias del contexto.

Por muchos años, en cumplimiento de lo dispuesto en la Constitución Política de 1886, y de acuerdo con los modelos económicos imperantes, Colombia fue considerado un Estado benefactor; no obstante, como consecuencia de las políticas neoliberales, desaparece

el concepto de Estado benefactor, paternalista y se da paso a la inversión privada (privatización de los servicios públicos, entre ellos la educación), y a un concepto de Estado eficaz y especializado. En este Estado, el fin último de la educación es "generar competencias vistas como destrezas útiles para la vida laboral, bajo la concepción de un país desarrollado, ordenado y disciplinado, mas no para la formación de ciudadanos críticos que posibiliten cambios" (Corzo, Duque, Medina & Torres, 2011, p. 198).

En este contexto, las reformas educativas en nuestro país han obedecido a "programas de <control> de calidad, impulsados desde los organismos internacionales (UNESCO¹, UNICEF², CEPAL³), la fuerte intervención financiera y de políticas internacionales (BM⁴, BID⁵) y la descentralización del financiamiento, como medidas que afectan el acceso a la educación pública" (Corzo, et.al, 2011, p. 198). En tal sentido, paradójicamente, se hacen propuestas que parecieran prometedoras para elevar la calidad educativa, pero las medidas adoptadas han llevado, según Corzo et. al. (2011), a un:

Empobrecimiento de la educación pública, pues al dejar la educación a expensas de los recursos municipales, que no contaban con suficiente solvencia para cubrir la demanda de alumnos, se limitó, por parte del Estado, la obligación de posibilitar el derecho a esa educación (...) Lo que fue señalado como un sistema de gestión se convirtió en una oferta empobrecida que abrió las puertas al sector privado. Es así como en materia de educación el sector privado en Colombia cubre buena parte de las necesidades (p. 207).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations International Children's Emergency Fund)

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Comisión Económica para América Latina y el Caribe

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Banco Mundial

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Banco Interamericano de Desarrollo

El mismo Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantea que el desarrollo de las políticas educativas del país ha sido producto de un amplio proceso de concertación y coordinación entre diversos enfoques y tendencias sobre el desarrollo educativo del país; no obstante, los esfuerzos de los últimos años se han visto reflejados en un incremento de la cobertura, en detrimento de la calidad de la educación, pues no se cuenta con los mecanismos apropiados, con el personal formado, ni con los recursos necesarios para cubrir las necesidades de una población demasiado vulnerable y con una problemática social bastante compleja, que no ha sido estudiada ni interpretada para dar una respuesta pertinente a sus características particulares. De hecho, la respuesta ofrecida por el gobierno, a partir de sus políticas, es la de ejercer una compensación discriminatoria con aquellos que sufren carencias o déficits, con lo cual los separa de los ciudadanos de derecho, bajo la falacia de la inclusión (Corzo, et.al., 2011).

Es cierto que el Ministerio de Educación Nacional ha diseñado estrategias para mejorar la calidad de la educación, pero éstas se han centrado en la delimitación de estándares de competencias, de orden internacional, así como en la aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar el desarrollo de dichas competencias en los niños, niñas y jóvenes. Estas medidas son contradictorias, pues no se han generado las transformaciones socioeconómicas necesarias para que los niños, niñas y jóvenes desarrollen esas competencias: en un país donde hay altos niveles de pobreza de la población. Cuando un menor debe enfrentar problemas de desnutrición, deprivación socioafectiva, delincuencia, violencia intrafamiliar, entre otros muchos que afronta la población de los estratos menos favorecidos, es claro que no cuenta con las condiciones necesarias para alcanzar estándares de competencia internacionales.

Adicionalmente, las reformas educativas, dadas en un contexto sociocultural tan complejo, enfrentan dificultades relacionadas con los recursos económicos destinados para su puesta en práctica. Con la descentralización de la educación, las instituciones educativas reciben pocos recursos para su funcionamiento, por lo cual se hace necesario gestionarlos con la empresa privada o con las cooperativas, cuyos aportes son puntuales y coyunturales y no aseguran la ejecución de planes a mediano y largo plazo, que favorezcan el avance hacia los ideales de educación formulados desde la confusión que produce el no ser sujeto activo para la toma de decisiones y para la generación de transformaciones desde la base.

De otro lado, las políticas gubernamentales nos ponen de cara a otras problemáticas como las expuestas por Ocampo (2013):

aumento de niños por aula<sup>6</sup>; restricciones en cuanto a la relación maestro – alumno, pues se aprueba un planta de personal de 1 maestro por grupo en primaria<sup>7</sup>, 1.36 maestros por grupo en secundaria y media académica, y 1.7 maestros por grupo en media técnica<sup>8</sup>; incremento en las horas de asignación académica de los docentes<sup>9</sup>, con lo cual las dos horas para trabajo de

-

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup>En zona urbana el MEN ha definido un número mínimo de 25 estudiantes en transición, 35 en básica primaria, 40 en secundaria y media; para evitar el hacinamiento, ha definido un área de 1.2 m2 por niño en el aula.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> No hay profesor de educación física, artes, inglés, cuando es en esta etapa que se desarrollan tales potencialidades.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Decreto 3020 de Diciembre 10 de 2002, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones
<sup>9</sup> 22 horas semanales de 60 minutos (entre 24 y 28 períodos de clase según la intensidad horaria establecida por el

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> 22 horas semanales de 60 minutos (entre 24 y 28 períodos de clase según la intensidad horaria establecida por el Rector), sin asignación de tiempo para dirección de grupo o para el liderazgo de proyectos (Decreto 1850 de Agosto 13 de 2002 por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones).

planeación se quedan cortas, en detrimento del bienestar laboral y de la salud mental de los maestros; esto se suma a la disminución de la remuneración de los docentes<sup>10</sup> (p.52).

Estas dificultades son experimentadas a diario por los docentes y los estudiantes en las instituciones educativas colombianas; sin embargo, más allá de las políticas ya descritas, con todos sus desaciertos, en el contexto escolar sucede cada día un encuentro entre sujetos que, de alguna manera, buscan un objetivo común: contribuir en procesos de formación humana, que tienen como pretexto unas áreas del conocimiento establecidas por ley, a partir de las cuales se teje toda una organización curricular, con la cual se busca responder a las expectativas, sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad, tal como lo promulga la Ley General de Educación, que en su artículo 1° se refiere a la educación como "...un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes", proceso éste que ha sido delegado, en la mayoría de los casos, al aula de clase como escenario primordial donde interactúan los protagonistas del proceso educativo y del cual depende en gran medida el éxito o el fracaso escolar.

Y es que el contexto escolar se constituye en un escenario vital, considerado por Berger y Luckman (1986), como el epicentro de la socialización secundaria, en el cual, según los autores, se establece contacto con sujetos que no pertenecen al núcleo familiar, con quienes no existe una unión afectiva estrecha y quienes cumplen unos roles determinados por la institucionalidad, a partir de los cuales es posible acercarse a la comprensión de la división del trabajo y de la distribución social del conocimiento.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> El aumento ha sido del 2 y el 3% en los últimos dos años, por debajo del aumento del salario mínimo.

Desde los roles que cumplen dichos sujetos, se establecen diferentes tipos de relaciones que median todo el proceso de aprendizaje escolar: relaciones entre pares (estudiante-estudiante, docente-docente), relaciones docente-estudiante, relaciones entre docentes y padres de familia; en fin, todas aquellas interacciones que se dan entre los diferentes actores institucionales que intervienen de manera expresa e intencionada en las prácticas pedagógicas. A partir de estas relaciones, se tejen realidades que impactan, de una u otra manera, el éxito o el fracaso escolar, medido en una categoría que se resalta en la cotidianidad de las aulas, especialmente cuando se habla de buenos o malos resultados de los estudiantes: el desempeño académico, traducido en la obtención de valoraciones satisfactorias en cada una de las asignaturas del plan de estudios, así como en el comportamiento social y acompañamiento familiar.

Este entramado de relaciones, cobra mayor peso en el aula de clases, en lo que concierne al desempeño académico de los estudiantes. Dichas relaciones están mediadas tanto por aspectos institucionales, relacionados con la filosofía y los objetivos de formación del establecimiento educativo, como por orientaciones derivadas del modelo desde el cual concibe el docente su práctica y el estilo pedagógico particular que refleja durante la enseñanza, y, más allá de estas consideraciones, por condiciones netamente personales, que afloran de la esencia y la historia particular de cada uno de los sujetos.

Callejas y Corredor (2011) se refieren al estilo pedagógico como "la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes" (p. 3).

Y es que las relaciones pedagógicas no se establecen solamente en lo referente al saber, sino en cuanto a la vida misma: en cuanto a todas las situaciones que se presentan en la convivencia cotidiana de seres únicos y diferentes entre sí, que se encuentran por azar en un escenario académico y que interactúan en él a través de tensiones y distensiones que garantizan que ninguno tenga que renunciar a su esencia, pero que todos pueden ir transformándose positivamente (en un caso ideal), para alcanzar sus propios propósitos de formación.

En el Instituto Técnico Francisco José de Caldas (ITEC), institución educativa en la que los autores de esta obra desempeñan su labor docente, se observa un fenómeno particular: según informe oficial de la Coordinación Académica, entre el total de colegios privados y oficiales de Manizales ocupó el puesto 17 en el 2014, 14 en el 2015 y 21 en el 2016, y entre el total de los colegios oficiales de Manizales ocupó el puesto 4 en el 2014, 13 en el 2015 y 5 en el 2016, ostentando una Categoría Superior en la clasificación de las instituciones educativas que establece el ICFES, con base en los resultados de las pruebas SABER 11. A pesar de ello, las valoraciones del desempeño académico de los estudiantes, que se hacen en cada uno de los períodos del año lectivo, dan como resultado un alto porcentaje de estudiantes que no logra las competencias en las diferentes asignaturas del plan de estudios. Para mayor claridad al respecto, se presenta a continuación un informe de la Coordinación Académica del ITEC, sobre este tema en particular, con base en los resultados del segundo y tercer período académico del año 2016, de los estudiantes de básica secundaria de la jornada de la tarde, que es la población elegida para desarrollar el presente estudio, por ser con la cual tienen contacto directo los investigadores:

En el segundo período académico del año 2016, la asignatura en la que menor porcentaje de estudiantes demostró no obtener los logros mínimos de competencia requeridos fue Educación Física, con un 16%; la siguen Investigación, inglés y Ciencias Sociales, con un 18%. Con un 21% está la asignatura de Lenguaje, seguida por Geometría, Educación Religiosa y Artística, con un 22%. La asignatura de Ética presenta un 30%, mientras que las de Emprendimiento y Dibujo Técnico Básico alcanzan los 36%, seguidas por Ciencias Naturales con un 37% y Estadística con un 38%. Por su parte, las asignaturas con mayor porcentaje de estudiantes que no obtuvieron éxito académico fueron Informática, con un 42%, y Matemáticas con un 45%.

En el tercer período académico del mismo año, la asignatura con menor porcentaje de logros fue Ciencias Sociales, con un 11%, seguida por Educación Física, con un 15%, y por inglés y Educación Religiosa, con un 17%. Con un 22% se encuentran las asignaturas de Emprendimiento, Investigación y Ética. Por su parte, la asignatura de Artística tuvo un 23% de estudiantes que no obtuvieron éxito académico, mientras que Lenguaje tuvo un 24%. Geometría presenta un 30%, y la siguen, en orden ascendente, Dibujo Técnico, con 31%, Ciencias Naturales con 32% y Estadística con 34%. Las asignaturas con mayor porcentaje de estudiantes que no obtuvieron los logros esperados, fueron nuevamente Informática, con 44%, y Matemáticas con 53%.

Estos resultados pueden provenir de actitudes, intereses y comportamientos de los estudiantes, o de aspectos relacionados con el grado de dificultad que generen para ellos los contenidos de determinada asignatura, o bien pueden deberse a una falta de acompañamiento familiar para el establecimiento de hábitos de estudio. No obstante, al preguntarles directamente a los estudiantes sobre las posibles explicaciones que le daban a

este fenómeno, expresaban que podía deberse a las relaciones pedagógicas que establecen con ellos los docentes en el aula de clases, a partir de sus estilos particulares de enseñanza.

Al ser éste un problema que había generado diversas reflexiones en los diferentes espacios de encuentro académico de los docentes, sin que se hubiera podido establecer a qué se debía y, mucho menos, cómo aportar a su solución, se presentó como una necesidad sentida por toda la comunidad educativa y como una fractura de la realidad que establecía un nuevo reto investigativo, el cual fue asumido a través del presente proyecto.

Para afrontarlo, se retomaron los planteamientos hechos inicialmente, en relación con que lo que sucede en el contexto educativo se teje a través de las interacciones pedagógicas que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, especialmente entre el docente y el estudiante. Tal como lo plantea Zambrano (2001), "los que hacen la escuela no son las normas y las estructuras de poder que en ella actúan, sino los actores" (p. 36); el mismo autor agrega que "gracias a la relación pedagógica se pueden llevar a cabo los procesos de enseñabilidad" (p. 26). Estas reflexiones, hacen pertinente contemplar los aportes de Covarrubias y Piña (2004), cuando expresan:

considerar la relación maestro-alumno como uno de los factores del contexto educativo que más repercute en la calidad del aprendizaje (...) preguntar a la persona que aprende qué siente, averiguar cuáles son sus experiencias emocionales, qué espera de sus profesores en cuanto a sus conocimientos, prácticas didácticas, y en general sobre su actuación en la enseñanza, nos parece imprescindible, pues es a ellos a quienes se dirigen los esfuerzos de la

educación y por los que se debe ajustar las condiciones que favorezcan su aprendizaje, su formación y su proyección profesional (p. 80).

Atendiendo a estas consideraciones, la pregunta que guió este trayecto investigativo fue: ¿Cómo son las relaciones pedagógicas que se tejen en el interior del aula de clases y cuál es su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes de Básica Secundaria del Instituto Técnico Francisco José de Caldas, jornada de la tarde?

### **Preguntas Orientadoras**

- ¿Cuáles son los estilos de enseñanza que caracterizan a los docentes?
- ¿Qué relaciones pedagógicas se generan a partir de los estilos de enseñanza del docente?
- ¿Cuál es la interdependencia que existe entre el desempeño académico y las relaciones pedagógicas en el aula de clases?

### Intereses Gnoseológicos

### Objetivo General.

Comprender las relaciones pedagógicas que se tejen en el interior del aula de clases y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes de Básica Secundaria del Instituto Técnico Francisco José de Caldas, jornada de la tarde.

## Objetivos Específicos.

- Identificar los estilos de enseñanza que caracterizan a los docentes.
- Caracterizar las relaciones pedagógicas que se generan a partir del estilo de enseñanza del docente.
- Interpretar la interdependencia entre el desempeño académico y las relaciones pedagógicas en el aula de clases.

#### **Antecedentes**

El estudio de las relaciones pedagógicas en el contexto escolar ha sido tema de interés desde el momento en que comenzaron a posicionarse modelos pedagógicos basados en las teorías activistas, que rebatieron el paradigma transmisionista y le quitaron protagonismo al docente como actor preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al dirigir la mirada hacia el estudiante y rescatarlo como parte fundamental del encuentro pedagógico, se configuró un nuevo foco de atención: el papel de las interacciones entre docentes y estudiantes en el escenario en el cual se encuentran para propiciar procesos de formación humana, mediados por lo académico.

Al indagar sobre los antecedentes investigativos más recientes alrededor de este asunto, se encontraron, en los ámbitos internacional, nacional y local, proyectos liderados en los diferentes niveles de formación, desde el preescolar, hasta la educación superior, en los cuales se resalta el papel trascendental de las relaciones pedagógicas en el éxito o en el fracaso escolar.

Como primera medida, en el contexto internacional, los hallazgos investigativos resaltan la importancia del trato efectivo y afectivo del docente, el respeto mutuo basado en la valoración de cada ser humano comprometido en la interacción, y una excelente comunicación, como claves para la sólida formación en conocimientos y valores, así como para la estructuración de un genuino proyecto de vida por parte de los estudiantes (Zárate, 2002). En este punto es importante indagar, en contextos educativos reales, sobre el valor dado a los procesos formativos en la construcción de dicho proyecto de vida.

De igual forma, los estudios internacionales hacen alusión a la enseñanza y al aprendizaje como procesos de «encuentro humano», en los que es pertinente priorizar un «diálogo atento, inteligente y razonable», guiado por la pregunta, desde una mirada de la docencia como vocación, mediada por el amor, en la que priman la empatía y la sensibilidad, para establecer relaciones auténticas que favorezcan el surgimiento de un genuino interés del estudiante por aprender para la vida (Patiño, 2014). Así mismo, destacan que la motivación hacia el estudio es vital para que los estudiantes alcancen excelentes resultados académicos, y hacen hincapié en las implicaciones de la relación docente-alumno para la generación de dicha motivación; incluso, explican que dicha relación puede verse obstaculizada por factores como los intereses, las características personales, y la disposición y el compromiso que tengan docentes y estudiantes hacia el acto educativo (García & Cruz, 2014). Desde esta perspectiva, es clave ver las relaciones pedagógicas como un encuentro entre seres humanos en formación, más que entre sujetos que cumplen roles diferentes en el encuentro educativo.

De otro lado, Carrasco, Torres, Pérez y Fasce (2016), con el propósito de "caracterizar las prácticas pedagógicas y las estrategias de aprendizaje de docentes de carreras de la zona centro-sur de Chile, para, posteriormente, evaluar si existe relación entre ellas" (p. 1200), encontraron que la forma de aprender del docente sí influye en la manera como enseña; sin embargo, no establecieron la relación entre el estilo de enseñanza y el desempeño académico de los estudiantes.

Por su parte, las investigaciones del contexto nacional revelan una serie de problemáticas detectadas en las instituciones educativas, que obstaculizan el establecimiento de relaciones constructivas en el aula y generan dificultades en el aprendizaje escolar. Entre dichas problemáticas se destacan las descritas por Martínez, Bonilla y Domínguez (2016), en

su investigación titulada "Propuesta pedagógico- gerencial para fortalecer la relación docente-estudiante utilizando la inteligencia emocional en la Institución Educativa Agropecuario de Párraga": la falta de contextualización del currículo; el hecho de ignorar la existencia de las inteligencias múltiples; el olvido de la inteligencia emocional, así como de los intereses y necesidades de los estudiantes; las fallas en las prácticas de evaluación de los aprendizajes, al considerar este aspecto como algo instrumental, y no como un proceso; el equiparar las escuelas con guarderías, que reemplaza a los padres y los libra de su responsabilidad; la desprofesionalización de la labor docente; la apatía de algunos estudiantes hacia el estudio; la pérdida de autoridad de los docentes, como consecuencia de las nuevas leves que protegen la infancia y la adolescencia; el hacinamiento escolar, que impide que se dé una atención personalizada, ajustada a los requerimientos particulares de los estudiantes; las dificultades socioeconómicas de los estudiantes, que hacen que sea más importante sobrevivir que aprender; las limitaciones para la solución de conflictos; las prácticas pedagógicas centradas en los contenidos del plan de estudios y no en el desarrollo humano, o como lo expresan Uribe y Carrillo (2014), al afirmar que "los problemas de comportamiento externalizantes predicen dimensiones negativas en la relación docente-estudiante, mientras que la competencia social y la sociabilidad predicen dimensiones positivas" (p. 53). Estas problemáticas describen perfectamente la realidad que se vive cada día en las instituciones educativas oficiales de Colombia, y ponen de relieve la formación en competencias sociales.

Hay que mencionar, además, la investigación de Guerra, Pérez y Martínez Geijo (2016) llevada a cabo en una institución educativa de Tunja Boyacá, en la cual buscaron relacionar el estilo de enseñanza de los docentes con el rendimiento académico de los estudiantes, empleando un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo, correlacional transversal; no obstante, por ser una población muy reducida no fue posible obtener

resultados concluyentes y generalizables, razón por la cual se consideró pertinente abordar esta misma problemática, ya desde un enfoque cualitativo, que permitiera interpretar la complejidad del fenómeno en estudio.

Adicionalmente, en el contexto local, las investigaciones dejan entrever una pérdida de la visión del docente hacia la esencia de su misión formativa y reflejan un panorama nublado, que no permite que se visualice como un sujeto en transformación permanente, dispuesto a escuchar y a comprender los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, sino que lo sumerge en la individualización, en el desconocimiento del trabajo en equipo, en la segmentación de las disciplinas del conocimiento, en la imposición, la manipulación, las represalias, el autoritarismo y el aprendizaje memorístico; en lugar de ver las interacciones pedagógicas como posibilidad de encuentro, de reflexión, de ser con otros, de compartir conocimientos y creatividad, en un escenario lleno de alegría, amistad y solidaridad, se posiciona en la indiferencia frente a las situaciones que se presentan en el aula, lo que hace que dichos encuentros sean rutinarios, estériles, tediosos (Peláez, 2014). En palabras de Giraldo (2014), "los maestros están instaurados en la linealidad y estandarización, y no refieren visiones nuevas que les permitan soñar con un territorio de aula diferente (...) están preocupados por la academia y el comportamiento" (p. 83). Queda por añadir la investigación de Duque, Rodríguez y Vallejo (2013), cuyo objetivo fue "caracterizar, describir e identificar las prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico de los estudiantes de las facultades de salud de 2 universidades de la ciudad de Manizales" (p. 14); ésta permitió concluir que "las relaciones pedagógicas deben fortalecerse desde el diálogo, de tal forma que motive al estudiante al aprendizaje, y estimule su auto apreciación con relación a su proceso de formación" (p. 102). Sin embargo, ese diálogo podría ser estéril

dado que los lenguajes y los afanes de los actores pedagógicos no siempre son oportunos, pertinentes y coincidentes.

Estas lecturas de la realidad muestran que existe un ideal planteado desde el «deber ser», que no se hace palpable en los encuentros pedagógicos. A pesar de hacerse énfasis en la importancia del establecimiento de relaciones pedagógicas positivas y constructivas entre docente y estudiantes, para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y construir posibilidades para el éxito escolar, en los escenarios vitales en los que interactúan estos sujetos se desdibuja cualquier sinergia; las circunstancias rebasan las aspiraciones y las ahogan en un laberinto sin salida.

No obstante, los pocos hallazgos investigativos encontrados, relacionados directamente con el tema de la presente investigación, no dan respuesta clara y pertinente al problema planteado en este proyecto, con lo cual se resaltó la conveniencia de dar curso al mismo, partiendo de los aportes hechos por otros autores, e incorporando las circunstancias particulares que hacen únicas las experiencias formativas en la I.E. Instituto Técnico Francisco José de Caldas de Manizales.

### Capítulo II. Modelos Educativos

## Época de cambio

El ser humano actual vive en un mundo cambiante, enfrentado a crisis en las estructuras que facilitan la socialización, el reconocimiento de sí mismo y de los otros; un mundo en el que se han ido instaurando nuevas concepciones de lo humano, lo político, lo social y lo educativo, que necesariamente afectan las formas de interacción y, por consiguiente, la dinámica social.

Al reconocer los encuentros pedagógicos como aquellos que posibilitan y enriquecen los procesos de formación y transformación, lo educativo se articula a la multidimensionalidad y multirelacionalidad del ser humano, perspectiva desde la cual la formación dista mucho de ser un proceso individual y se convierte en una construcción social, en la que confluyen factores diversos, que trascienden la infraestructura propia de las instituciones, así como las políticas nacionales (que responden a intereses económicos, más que a una misión formadora), la historicidad de los individuos que actúan en el proceso, la valija de valores sociales y culturales que traen al escenario los actores, y los códigos sociales que emergen en el contexto educativo con ocasión del establecimiento y desarrollo de un continuo de relaciones personales.

En tal sentido, abordar aspectos acerca de la multidimensionalidad del ser, de las significaciones que brinda la educación a los seres humanos en sus contextos, y revisar las implicaciones de estos dos aspectos en los encuentros educativos en el aula, es una tarea que debe partir de la concepción de ser humano que se tenga, pues ella funda las concepciones y prácticas educativas y determina las relaciones sociales y culturales. La multidimensionalidad

y la unidimensionalidad se presentan como dos concepciones que inciden en la determinación de los procesos formativos.

El concepto totalitarista y reduccionista del hombre como entidad unidimensional, acuñado por Herbert Marcuse (citado por Muñoz & Alvarado, 2009) "considera un tipo de sujeto de la democracia y la sociedad capitalista autoritaria sobre la base de la alienación, productivismo, tecnología y consumismo" (p.20), aspectos que refieren a una mirada empobrecida del hombre, fruto de una sociedad marcada por el influjo del modelo económico y el desarrollo tecnológico.

Frente a este concepto fraccionado del ser humano, se plantea una mirada integral desde la multidimensionalidad que involucra diferentes esferas: cognitiva, corporal, afectiva, cultural, política, lúdica, comunicativa, sexual, laboral, histórica y social.

Consecuentemente, el ser humano debe concebirse en su integralidad, es decir como unidad y complejidad, como sujeto con capacidad de generar alternativas a lo existente, como sujeto capaz de hacer historia y como sujeto social.

En esta última acepción como ser social, el hombre, a través de los lazos afectivos que establece en la interacción con otros, mediada por el lenguaje, genera redes de apoyo diversas en escenarios como la familia, la escuela y la ciudad, y está llamado a transformar la identidad cultural de su entorno, de manera que se posibilite su desarrollo integral.

Se puede inferir, en consecuencia, que la multidimensionalidad del ser humano significa un ser inacabado, una tarea por hacer, un proyecto permanente por realizar. En este

escenario, la educación juega un papel importante en el proceso de transformación de dicho ser, tarea que, para cumplirse, debe considerar como factor importante el contexto histórico – cultural del estudiante, pues el desarrollo de la integralidad se logra únicamente en la interrelación del sujeto con el mundo. No se trata entonces de qué capturar de la multiplicidad de relaciones que, como quedó enunciado, hace referencia a las esferas del desarrollo, sino más bien de tomar postura crítica frente a esas relaciones y desarrollar en el ser humano dimensiones personales y sociales, buscando que encuentre su lugar en el mundo, tome conciencia histórica de su devenir y su variabilidad, y construya contextos vitales donde la interacción permita consensos y disensos proactivos.

Ahora bien, desde la perspectiva del desarrollo social, a la Escuela, como organización, se le han otorgado múltiples funciones a través de la historia; desde la dominación y la domesticación para el logro de los propósitos de unos pocos que ostentan el poder, hasta la panacea para la solución pacífica de los conflictos sociales, para el logro de la liberación del yugo dominador y para alcanzar la equidad.

Con esta visión, la CEPAL (1992) difundió un listado de las "capacidades y competencias mínimas que los alumnos deben lograr para ejercer la ciudadanía y ser productivos en la sociedad actual", el cual, a pesar de haber sido publicado hace más de veinte años, no ha sido apropiado desde las vivencias de una Escuela que se encuentra anclada en prácticas de los siglos XVIII, XIX y XX. Dichas competencias se definen como los siete códigos de la modernidad, los cuales, según la visión capitalista, se requieren lograr en todos los alumnos a través del proceso educativo, a saber:

• Altas competencias en lectura y escritura.

- Altas competencias en el cálculo matemático y resolución de problemas en diferentes áreas.
- Altas competencias en expresión escrita: precisión para describir y comparar, y precisión para exponer el propio pensamiento por escrito.
- Capacidad para describir, analizar y criticar el entorno social.
- Capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación masiva.
- Capacidad para diseñar, trabajar y decidir en grupo: el autoestudio y auto aprendizaje cooperativos.
- Capacidad para ubicar, acceder y usar la mejor información acumulada.

Por su parte, en el informe conjunto de la Comisión de Sabios: Colombia al Filo de la Oportunidad, Misión Ciencia, Educación y Desarrollo: Colombia en el Siglo XXI, que se considera un documento desperdiciado, cuyo impacto no fue el proyectado, se resalta que:

Sin un sistema educativo que promueva la autoestima, la dignidad humana, el respeto a la vida y el acceso equitativo a ella, la creatividad y el racionalismo científico y que abra la oportunidad de incorporar nuevas conceptualizaciones, Colombia sacrificará el potencial mental, físico, cultural y científico, así como las riquezas que posee (Aldana et al., 1994. p. 18)

En palabras de Rodolfo Llinás:

Un componente original de la nueva educación colombiana será no sólo su avanzado manejo de los campos del saber básicos para formar personas pensantes e informadas a nivel internacional; será necesario, además, su articulación a estructuras educativas locales que no sólo contienen valiosa información para el manejo apropiado de los recursos ambientales, sino que generan las bases de la solidaridad social necesarias para un real desarrollo sostenible. (Aldana et al., 1994. p. 18)

No obstante, dar inicio a la comprensión de las necesidades de las dinámicas de la sociedad implica partir del sentido de la formación en tiempos actuales y formación entendida como el camino educativo por el cual el ser humano puede lograr la emancipación; si bien el aprendizaje se da en todos los entornos que nos rodean, es preciso mirar y poner en tela de juicio los procesos de la educación, pues las instituciones, lo público, la familia, giran en torno a las demandas y solicitudes de lo económico.

En consecuencia, en tiempos presentes se han venido buscando cambios en las maneras de pensar, pues hay una necesidad de adoptar nuevas formas de ver el mundo, las cuales permitan el surgimiento de nuevos entornos epistemológicos que se adapten a la realidad; de allí nace el paradigma de la complejidad en la investigación social, que invita a una trascendencia y a una proyección consciente, que asuma al sujeto, el tiempo y la historia como sistemas macrofocales.

El paradigma de la complejidad transforma metodologías y valores epistémicos que motivan revoluciones y cuestionamientos desde el hacer, desde la consciencia de

pensamiento (es decir, de pensar en lo pensado), desde la innovación, desde la acción, desde una herencia histórica y desde un sentido crítico.

Desde este enfoque, que da prevalencia al principio de la interdisciplinariedad, formar en la integralidad al ser humano significa desarrollar las dimensiones personales y sociales y, en este sentido, va más allá de la formación técnica, académica, física y moral; trasciende al mejoramiento social a través de un mayor compromiso de las personas con su entorno concreto y con la sociedad global.

En consecuencia, para contribuir a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, el modelo educativo de cada institución debe configurarse desde criterios de autonomía que permitan resaltar y materializar la vocación institucional. En tal sentido, éste debe:

- Ser construido con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, siendo revisado y ajustado permanentemente, de acuerdo con las reflexiones de estos actores, orientadas por el seguimiento, control y evaluación de su pertinencia para hacer vida el PEI, lo cual permite su enriquecimiento y fortalecimiento progresivo, en la búsqueda de la consolidación del ideal formativo establecido por consenso.
- Ser producto y artífice de procesos investigativos, contextualizados en los escenarios en los cuales se desarrolla y, por consiguiente, ser fuente de creatividad e innovación, tanto en la perspectiva individual como en la perspectiva social.

- Reflejar la realidad, así como las intenciones y los sueños que la institución se haya propuesto lograr, no sólo hacia su interior, sino en beneficio de la comunidad en la que desarrolla su proyecto educativo.
- Propiciar la creación, transformación y confrontación del conocimiento, a partir de su aplicación en la vida cotidiana y de las reflexiones constantes que dicha aplicación genere, basadas en la interacción comunicativa, siempre en la perspectiva de la cualificación de los procesos formativos, en todas las dimensiones del desarrollo humano.

No obstante, el gran problema de los modelos educativos actuales es que responden únicamente a las necesidades de una sociedad desde la óptica neoliberal, es decir, desde la productividad, desde el desarrollo económico; una visión antropológica que reduce al hombre a la unidimensionalidad: *la producción*, el hombre económicamente productivo.

Se hace pertinente entonces hacer una revolución dinamizadora, con una lógica de la periferia al centro y no como funciona en nuestro sistema: del centro hacia afuera (Arrighi & Silver, 1999), sin tener en cuenta las necesidades particulares del contexto inmediato; de igual forma, urge rescatar la labor del docente que deja huella y ayuda a transformar pensamientos, sin olvidar el respeto por las diferencias, siempre desde una perspectiva de solidaridad. Se trata de encontrar caminos para alejarse de la lógica neoliberal, que ha generado una crisis de sentido en el ser y el hacer pedagógico, con miras a propiciar ambientes de construcción de paz y desarrollo humano.

Una propuesta educativa como la planteada hasta este punto, que responda a los conceptos de multidimensionalidad desde la perspectiva de la integralidad en los procesos de formación y busque transformaciones sociales de fondo, requiere ineludiblemente de una revisión del modelo educativo, necesariamente determinado por la concepción de sociedad, de desarrollo y de hombre que le subyace.

### Un proyecto educativo "con el hombre"

¿Qué es el hombre? ¿Quién es el hombre? ¿Cómo es el hombre? Son preguntas tan antiguas como la misma filosofía; de hecho, estas preguntas han orientado las reflexiones filosóficas a través de los años. El hombre autognótico de Sócrates, el hombre racional puro de Aristóteles, Descartes, Comte y Kant, el hombre racional trascendental de Tomás de Aquino, Hegel, Scheler, Romero y Husserl, el hombre simbólico de Cassirer, el hombre de la acción de Hannah Arendt, muestran sólo un recorrido cronológico por las múltiples corrientes teóricas que han generado estos interrogantes.

Pero esta preocupación dejó de ser exclusiva de la filosofía; es así como se han propuesto nuevas perspectivas del hombre y, con ellas, del desarrollo humano, desde la sociología, la psicología y otras disciplinas que se ocupan de estudiar los fenómenos humanos.

Todas estas posturas se han enmarcado en momentos históricos particulares que han suscitado su surgimiento y posterior desarrollo; en este sentido, es propio preguntarse por la mejor alternativa para comprender al hombre hoy y para consolidar un proyecto que le permita interpretar su realidad y transformarla, desde el escenario educativo, como potenciador de esas transformaciones.

En este contexto, se presenta a continuación una reflexión sobre los aportes de Hannah Arendt, Germán Rey y Kennet Gergen, quienes han contribuido a esta discusión desde una perspectiva intersubjetiva, acorde con la postura teórica de los autores de esta obra de conocimiento.

Desde una mirada global, el Desarrollo Humano se vislumbra como posibilidad de construir subjetividad, identidad y cultura: la subjetividad, como característica que nos hace sujetos únicos e irrepetibles; la identidad como aquello que nos configura como miembros de un grupo humano, y la cultura, desde la perspectiva de un sujeto que se transforma y transforma el entorno. Y es que el desarrollo humano debe asumirse como un hecho social que integra diversas dimensiones (lo social, lo privado, lo público, lo natural y lo simbólico).

Esta mirada concibe el desarrollo humano como posibilidad de transformación y como potenciación de las habilidades del ser para actuar en el mundo y para aportar a su progreso, desde una interacción constructiva con la realidad y con sus representaciones. Al hilo de lo expuesto, es claro que el concepto de hombre en educación no puede ser estático, el hombre es, por consiguiente, perfectible, inconcluso, y puede trascender de acuerdo con sus expectativas, con sus posibilidades, con sus potencialidades, y con las oportunidades que le brinde su entorno social.

Pero, tal como se esboza en las afirmaciones anteriores, ese proceso de desarrollo humano se ve influido en gran medida por la realidad circundante, razón por la cual cobra sentido sólo cuando se contextualiza en un escenario vital auténtico; en un

ambiente en el cual la palabra no funciona por sí sola; un sitio donde conviven seres con una historia particular; donde confluyen los deseos, los miedos, las mentiras, los sinsabores, las frustraciones y las satisfacciones de esos seres; un medio que soporta las crisis de América Latina y enfrenta las guerras de nuestro aporreado país; un entorno delimitado socio-culturalmente, que posee un nombre, tal vez asignado por el azar; un nicho donde se escuchan gritos de júbilo y de corrección, donde se confunden el llanto y la risa de los niños; un lugar con un pasado, un presente y un futuro, construidos por quienes habitan en él la mayor parte de sus vidas; un espacio llamado, según la Ley General de Educación vigente, institución educativa. En este escenario, el docente debe reconocerse como promotor del desarrollo social, en un contexto en el que confluyen la pobreza, la inseguridad, el desempleo, la violencia intrafamiliar, entre muchas otras complejas problemáticas que pueden llegar a obstaculizar su labor.

En consecuencia, el reto que deben asumir las instituciones educativas, desde su compromiso con el desarrollo humano, es ofrecer a los niños y los jóvenes la posibilidad de afrontar las múltiples demandas de un mundo en constante transformación, en cuya dinámica es necesario tener herramientas suficientes para ser flexible y adaptarse a los requerimientos del entorno, de las situaciones y de las personas con quienes se interactúe.

En este complejo contexto, el estudiante debe reconocerse desde la diferencia, atendiendo a sus legados particulares, a su experiencia pasada, a sus intereses presentes y a sus sueños por realizar, pues su papel es decisivo en el proceso pedagógico. El docente debe saber establecer interacciones comunicativas positivas con él, mantenerlas y enriquecerlas a través de la relación con otros estudiantes y con el saber mismo, para recrearlo con ellos; debe saber comprender esas diferencias y buscar la manera de responder a ellas en un sentido

equitativo y diverso, no desde los tradicionales supuestos homogenizantes, sino desde el reconocimiento de la alteridad como posibilidad de crecimiento conjunto, a través del lenguaje, pues, tal como lo afirma Rey (1998, p. 115), siguiendo a Vigotsky, "todas las teorías del desarrollo le conceden una importancia central al lenguaje y la comunicación en la conformación humana y en la imaginación en la conformación que los hombres han puesto en movimiento para construir sus sistemas de convivencia y relación social". En tal sentido, "si aceptamos que el desarrollo humano se produce en las interacciones con actores y en escenarios sociales diversos, debemos concluir que el desarrollo humano es resultado de un estado de conversación, intercambio de significaciones y creación constante de sentidos" (Rey, 1998, p. 120).

Es necesario, entonces, reconocer que la vida sin conflictos no es posible, pues los conflictos y las crisis se deben asumir como signo de vida, de ineludible necesidad de cambio. Según lo destaca Rey (1998, p. 105) "en la teoría del desarrollo como cultura (1986), Jerome Bruner afirma que la reflexión sobre el desarrollo está referida a los dramas humanos que vivimos, devastaciones del progreso y desastres de la inhumanidad. Se convierte el desarrollo humano un tema del futuro, puesto que al cuestionar el mundo en que vivimos inicia el camino para diseñar los mundos habituales que podemos construir".

En tal caso, es necesario favorecer el estudio de la realidad circundante, el desarrollo de la creatividad, la exploración de los propios intereses y ritmos de aprendizaje, la participación activa en el proceso formativo, la posibilidad de aprender del error y de aceptar el fracaso como oportunidad de crecimiento personal e intelectual, la valoración del trabajo en equipo y la formación de atributos como la criticidad, la argumentación, el espíritu investigativo, la identidad como ciudadano y el compromiso social.

Por consiguiente, los docentes tienen la importante responsabilidad de interpretar, conjuntamente con sus estudiantes, esa realidad que viven cotidianamente, y proponer, desde esa comprensión, nuevas formas de trabajo colectivo que enriquezcan el escenario de aprendizaje que les ha sido confiado; deben comprometerse con su realidad educativa como verdaderos investigadores, que problematizan cada situación, cada encuentro, cada contenido, cada posibilidad de aprendizaje. En palabras de Hannah Arendt (1998, p. 27), "por la capacidad de dejar huellas imborrables, los hombres alcanzan su propia inmortalidad y demuestran ser de naturaleza divina".

Es así como a pesar de las grandes contradicciones que conviven en la actualidad, donde confluyen prácticas y escenarios premodernos, con concepciones y actitudes de la modernidad, y artefactos y manifestaciones culturales posmodernas, es necesario superar los obstáculos que esta condición le imponen al desarrollo humano, denunciados por Gergen cuando afirma: "La creciente conciencia de la multiplicidad de perspectivas socava cualquier intento de establecer lo que es correcto. Se nos han vuelto extraños los conceptos de verdad, sinceridad y autenticidad" (2006, p. 165).

Con todo y lo anterior, si el docente y el estudiante asumen el proceso pedagógico como una relación dialógica, mediada por procesos investigativos, podrán reconocer sus fortalezas, debilidades, gustos e intereses, y establecerán una interacción constructiva para ambos, basada en el respeto por sus diferencias, pero centrada en los aprendizajes que puedan desarrollar gracias a la misma.

En síntesis, para construir un proyecto educativo, con el hombre, es necesario que aquél interprete su devenir histórico-cultural y resignifique su realidad a través del lenguaje, en una auténtica relación dialógica con el otro, no en el sentido de la colectividad ingente, sino en el de la que se halla circunscrita a su escenario vital propio. Sólo de esta manera puede pensarse en una verdadera transformación de las instituciones y de la sociedad.

## El proyecto educativo del ITEC

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa Instituto Técnico Francisco José de Caldas (ITEC):

El enfoque metodológico del ITEC, recoge elementos de la Escuela Activa y del aprendizaje significativo (modelo pedagógico autoestructurante), posibilitando una práctica pedagógica flexible en el taller de la especialidad y en el aula de clase, buena relación pedagógica y la utilización eficaz de los recursos. Este enfoque se basa en principios o variables didácticas como: el trabajo abierto, la motivación, el medio o contexto, la creatividad, y la adaptación curricular. La aplicación de este enfoque implica que el docente del ITEC lleve planeada al aula de clase o al taller, la unidad didáctica, la guía o eje conceptual a desarrollar, bajo el control de las variables antes mencionadas y de los recursos didácticos que va a utilizar (2016, p. 60).

Considerando que en dicho documento no se profundiza suficiente sobre las implicaciones pedagógicas de este enfoque metodológico, en relación con los propósitos de formación, los contenidos de enseñanza, el rol del estudiante, el rol del docente, las

estrategias metodológicas y el proceso de evaluación, se indagó en la fuente de los métodos autoestructurantes, expuestos por Louis Not en su libro "Las Pedagogías del Conocimiento".

Según este autor, "los sistemas pedagógicos reflejan siempre en mayor o menor grado la época en la que nacieron, esto es particularmente cierto respecto de los sistemas que a finales del siglo XIX y principios del XX preconizan la autoestructuración del conocimiento" (Not, 1994, p. 123). Para Not, los métodos autoestructurantes surgen en contraposición a los heteroestructurantes, privilegiados en el siglo XVIII, desde los cuales se da primacía al objeto de estudio, o contenidos de la enseñanza, los cuales se depositan en la cabeza del estudiante, quien se dirige y se modela, como una vasija de barro.

Fueron varios los movimientos intelectuales y sociales que permitieron el surgimiento de los métodos autoestructurantes: las ideas de Rousseau en relación con fundamentar la educación en la acción del estudiante; las teorías evolucionistas que promulgaban la acción como única posibilidad de adaptación y supervivencia; la oposición de William James a las teorías de la psicología clásica; el nacimiento de la teoría de la Gestalt, según la cual el todo es más que el conjunto de sus partes; la reivindicación de la libertad y las ideas emancipadoras provenientes del socialismo, así como la influencia de los desarrollos del psicoanálisis en la pedagogía (Not, 1994).

Con base en estos desarrollos, se fundamentaron los métodos de autoestructuración, cuyo "factor determinante de la acción es el alumno... el objeto está sometido a sus iniciativas. En éstos domina la primacía del sujeto" (Not, 1994, p.10).

En este contexto, las escuelas tienen como propósito combatir la sociedad capitalista, formando a los estudiantes desde la autonomía, sustentada en el autogobierno y la autogestión del aula; se trata de una escuela liberadora en la que cada quien tenga la opción de acceder a la cultura y desarrollar los medios para crearla y recrearla. "La escuela debe ser una sociedad embrionaria que refleje en forma típica los principios fundamentales de toda vida social, sobre todo la cooperación y el intercambio y que excluya por ello mismo toda forma de competición egoísta" (Brubacher & Dewey, 1969, citados por Not, 1994, p. 166).

Desde esta perspectiva, las escuelas tienen una fuerte función social, alejada de toda pretensión de dominación o domesticación; por el contrario, tienen la misión de permitir la formación de seres autónomos, auténticos, con consciencia social, que se sientan responsables directos de la transformación de su entorno.

Así, pues, vale la pena hacer hincapié en la consolidación del aula de clases como una pequeña sociedad en la que se replican, a menor escala, las dinámicas y los conflictos cotidianos del entorno cultural; en consecuencia, el docente debe potenciar esas interacciones como posibilidades de aprendizaje de conocimientos y valores con los cuales el ser en formación pueda resolver los problemas cotidianos que enfrente.

Se hace preponderante, entonces, reinventar el aula con sus particularidades, con los elementos circundantes en ella, con sus limitaciones físicas y experienciales, pero rescatando su inagotable potencial, dado por la confluencia de diversidades en cuanto a la carga genética, el ambiente familiar, la concepción de la amistad, las formas de interacción, las diferentes visiones en torno a las situaciones cotidianas, la manera de resolver los conflictos, la influencia que ejercen unos sobre otros.

En este sentido, los contenidos de la enseñanza deben centrarse en las necesidades e intereses del estudiante, teniendo en cuenta también su valor social; por tanto, se delimitan con base en "móviles naturales de atención y de acción" (Claparède, citado por Not, 1994, p. 133). Lo que se enseñe en las escuelas debe ser tan cercano a las experiencias que tiene y que deberá enfrentar el niño más adelante, que realmente lo incite al aprendizaje y seduzca su ser cognitivo, afectivo, interactivo, lúdico y productivo; desde esta óptica, el programa se adapta al niño, y no al contrario.

Consecuentemente, el rol del estudiante es el de "autor de su propio desarrollo... construye por sí mismo su conocimiento" (Not, 1994, p.122), es "agente de su propia formación" (Not, 1994, p.137); por consiguiente, es indispensable que exprese sus intereses, emociones, sentimientos, preguntas, experiencias y reacciones, lo cual se logra favoreciendo las actividades que promuevan el desarrollo lingüístico-comunicativo. El estudiante, como protagonista de su proceso formativo, desde sus potencialidades, capacidad crítica y posibilidades de interacción, aprovecha las mediaciones del proceso de aprendizaje (entorno familiar, entorno escolar y currículo) y construye instrumentos de acción y reflexión para la vida cotidiana.

Desde los métodos autoestructurantes, el docente cede su rol central; ya no es quien decide, ya no es quien tiene la palabra; es quien acompaña, quien vigila que las condiciones del aula sean las adecuadas, que los materiales estén a disposición de todos y sean bien utilizados, quien verifica que los estudiantes estén seguros y sólo se involucra cuando se presenten conflictos que los estudiantes no sepan resolver; es un guía, "un colaborador que no interviene sino a petición del grupo" (Not, 1994, p.153); es más, Lobrot (citado por Not, 1994) instauró la regla del silencio para el docente, pues según su criterio el

silencio del docente ayuda a que los estudiantes encuentren la respuesta por sí mismos, con lo cual su participación se justifica sólo cuando la solicitud no pueda ser solucionada por ningún compañero.

A esto se añade que las estrategias metodológicas se soportan en la actividad: según Montessori (citada por Not, 1994), "hay que permitir que el niño trabaje, actúe, experimente y así que crezca y se cultive" (p. 131), mientras que, para Decroly, "observar, asociar y expresar son las palabras clave del método" (Not, 1994, p.131). Dewey defiende el "aprender haciendo", según las necesidades e intereses del estudiante y Claparède el juego como posibilidad de aprendizaje auténtico y preparación para la vida, así como el "trabajo libre por grupos", donde la libertad es una condición y los grupos son un instrumento. Por su parte Freinet sustenta el aprendizaje por ensayos sucesivos, como posibilidad de aprender de los errores.

En general, aunque los autores que promueven los métodos autoestructurantes acuñen la individualización de la enseñanza, esta no tiene que ver nada con el aislamiento, que sí se vive en las aulas de clase tradicionales; por el contrario, desde dichos métodos se promueve el autogobierno y la autogestión del grupo como la posibilidad de asumir una responsabilidad compartida por todo lo que suceda en el aula, especialmente por los aprendizajes generados a través de todas las experiencias vividas individualmente y de manera colectiva.

Así mismo, la evaluación se concibe como parte del proceso formativo, pues permite la valoración de las propias fortalezas y la aceptación del error, como posibilidad de aprendizaje y transformación personal.

#### Las relaciones pedagógicas desde los métodos autoestructurantes

Tal como se hizo explícito en el apartado anterior, en los métodos autoestructurantes el docente se considera un mediador, un facilitador, un guía en el proceso de formación de sus estudiantes; así, aunque su papel es importante en dicho proceso, se reconoce que no es un formador (al estilo de un artesano) y que no influye directamente en las formas de ser, actuar y conocer del estudiante.

No obstante, "el estilo del profesor y su estrategia didáctica afectan el clima escolar que prevalece en el aula, el grado de participación de los alumnos, los niveles de atención y comprensión del grupo, así como el aprovechamiento escolar" (Guevara et al., 2005, p. 723., citado por Escobar, 2015, p. 3)

Y es que el docente, independientemente del rol que juegue, acorde con el método pedagógico desde el cual oriente su acción, es quien crea el ambiente de aula, a partir del cual se instauran las relaciones entre los diferentes actores del proceso educativo. En este sentido, puede generar empatía y una relación afectiva con sus estudiantes, puede fomentar actitudes de respeto entre ellos, o puede establecer interacciones distantes, mediadas por el temor, o simplemente mostrarse débil y permisivo, propiciando caos en las interacciones de aula.

Para Castro (2015, p. 5), "el papel del docente es fundamental, porque sus actitudes, comportamientos e interacciones en el aula influyen en la motivación y construcción del aprendizaje exitoso que logren sus estudiantes" (Castro, 2015, p. 15).

Desde esta óptica, un ambiente de aula donde haya respeto, aceptación, diálogo, comunicación asertiva y afecto es fuente de mejores aprendizajes y de interacciones constructivas entre los diferentes actores del proceso pedagógico; al respecto, Zapata (citado por Castro, 2015, p. 18) "enfatiza que lo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje son los procesos de pensamiento motivadores, los procesos afectivos que predicen según lo externa el tipo de aprendizaje de los alumnos que se da durante la enseñanza".

Bajo esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje se instaura en la comunicación alumno-docente y en las formas de interacción entre pares, que genera el mismo docente en el aula, desde las cuales está posibilitando procesos formativos en lo afectivo y en lo social, toda vez que "cuando el docente y su grupo de estudiantes participan cotidianamente en los mismos procesos educativos, comparten sentimientos y experiencias de su entorno, estos aspectos resultan medulares en el desarrollo integral de cada persona y lo preparan para desarrollarse socialmente (Artavia, 2005, 2, citado por Escobar, 2015, p. 9).

No obstante, dicha relación está influida por las formas de ser del docente, por su propio estilo de enseñanza y por la manera como se asumen las diferencias que existen entre los actores que conviven en el aula. Sobre este punto, Correa (2006, citado por Escobar, 2015, p. 20):

Expone tres patrones de intercambio o interacción alumno-docente. El primero, corresponde al modelo de interacción maestro-alumno, en el cual el docente establece muy pocas relaciones afectivas con sus alumnos, esta relación es unidireccional. El segundo es el modelo alumno-maestro-alumno, en él hay un grupo de alumnos relacionándose entre sí, pero se ignora de forma constante al

docente. El tercero es el modelo alumno, maestro-alumno-alumno-maestro en él se da una interacción entre pares.

Desde este ángulo, las interacciones que se propician en las escuelas entre niños, niñas y jóvenes y con otros actores, se convierten en el terreno propicio para fortalecer intercambios intersubjetivos positivos que contribuyan a la construcción de la subjetividad, desde el establecimiento y vivencia de relaciones mediadas por el afecto, que promuevan el querer ser parte del grupo y valorar las metas colectivas, siempre y cuando sean percibidas como justas y se cuente con las condiciones para respetarlas.

Para que estos intercambios se sustenten en un equilibrio entre los aspectos cognitivos y afectivos, los docentes precisan moverse hacia la construcción de sus propios procesos de desarrollo emocional, como parte de su crecimiento y transformación personal. Es cierto que este trabajo requiere el concurso de las familias, para dar mayor coherencia a las orientaciones formativas en los diferentes escenarios de socialización; sin embargo, los docentes se constituyen en fuente para la construcción de esos acuerdos.

En cualquier caso, los niños que se enfrentan a circunstancias de vulnerabilidad, como fenómenos de violencia familiar o comunitaria, trastornos emocionales y problemas de aprendizaje, merecen un trato acorde con sus realidades. Según estudios realizados con relación al efecto de los problemas sicosociales en la vida académica, los sujetos que han padecido de algún problema social (maltrato, negación por parte de sus padres, violencia comunitaria) tienden a tener mayores problemas a nivel académico que aquellos que disfrutan de un ambiente sanamente establecido.

Se comprende así que las escuelas, como principal escenario de formación, deben tener aliados que las doten de herramientas para constituir mejores procesos de formación, aprendizaje y enseñanza. Es por esto que aquellas disciplinas cuyo interés es entender los procesos humanos, deben unir esfuerzos para comprender las realidades sociales y potencializar el desarrollo, formación y aprendizaje de sujetos que están al borde del fracaso escolar.

Para lograr este objetivo, se deben encontrar puntos de convergencia donde se articulen los campos de saber y se pongan en diálogo estrategias para intervenir de manera positiva en el proceso de formación del individuo. Si los docentes, sicólogos, siquiatras, fonoaudiólogos y administradores de la educación y la salud se unen para combatir los problemas que están acechando a los sujetos tanto en las escuelas como en la sociedad, se pude visibilizar nuevas estrategias que permitan una mejor calidad en la educación lo que repercutirá en una mejor sociedad.

Mirándolo así, es importante aclarar que estas no son las únicas diferencias a las que debe atenderse en las escuelas. Las Escuelas, como promotoras del desarrollo humano integral, están llamadas a fortalecer los procesos de resolución de conflictos, para lo cual deben potenciar, en sus procesos formativos, relaciones igualitarias y generar acciones que se distancien de actitudes violentas en las que se reconozca la igualdad de los argumentos y las posturas, independiente del género de quien las pronuncie; de esta forma, las prácticas educativas deben avanzar hacia la democratización de las escuelas y la construcción de acciones que transformen las comunidades hacia el reconocimiento real de la igualdad de derechos. Los procesos formativos deben potenciar, entonces, acciones que promuevan la

afectividad, como una alternativa de construcción de relaciones sanas e igualitarias entre los niños, niñas y jóvenes.

Tal y como vemos, es importante asignarle a las escuelas un rol transformador, desde programas direccionados al trabajo de las emociones, buscando incentivar al interior de las aulas estrategias que apunten a la resolución de conflictos, al liderazgo, la responsabilidad y el compromiso personal, grupal y social. Si bien los niños son extremadamente fuertes y se adaptan a las condiciones adversas, es claro que el docente es el encargado de crear espacios académicos que promuevan la creatividad y el desarrollo lúdico y afectivo, permitiendo así que los conflictos sean resueltos desde el reconocimiento de los otros. Citando a Oros (2009, p. 91):

Las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos, enriquecen las funciones intelectuales y cognitivas y mejoran el desempeño integral en la escuela... las emociones positivas inducen una revaloración positiva de las circunstancias externas... las emociones positivas promueven el uso de estrategias efectivas para manejar la adversidad... las emociones positivas promueven la perseverancia y la tenacidad frente al fracaso.

Las escuelas, entonces, deben concebirse como escenario propicio para una formación afectiva, que favorezca la construcción de subjetividad, la identificación con el grupo social, la práctica del respeto por el otro, como máxima primordial de vida, y que posibilite construir acuerdos de convivencia que consoliden su aporte a la transformación social.

Según Escobar (2015, p. 9), "la comunicación en la interacción alumnodocente en el aula de clases es sumamente importante para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje..., pues es un elemento que favorece el desarrollo de las habilidades necesarias para vivir en sociedad"; además, siguiendo a Ariza (2017):

En relación con la influencia del afecto pedagógico en el rendimiento académico de los estudiantes se puede concluir que al ser el aula de clase un espacio donde conviven seres humanos, las relaciones interpersonales están guiadas por las emociones, donde las desagradables como la ira, la ansiedad, el miedo, la tristeza o la depresión, causadas por humillación, vergüenza, trato distante, amargura o estrés por parte del docente, generan cambios de comportamiento que inciden en el aprendizaje, ya que impiden la motivación, la concentración y la memoria activa, factores que alteran la inteligencia cognitiva. (p. 199)

Tal como lo expresa López (2010, p. 258):

Una de las características de los buenos profesores es la cercanía afectiva y cognitiva entre ellos y sus alumnos, componente fundamental en toda relación educativa que provoca, entre otros, que los alumnos se preocupen y ocupen de su propia educación, que comprendan críticamente lo que conocen y aprendan a buscar las formas de mejorar su aprendizaje.

En las relaciones pedagógicas que se generan en las escuelas también se encuentra la clave para responder a las demandas sociales, para contribuir a edificar espacios

constructivos y ambientes favorables para la formación humana; estas relaciones deben cimentarse en la reciprocidad, en el respeto mutuo, y en la delimitación de roles precisos, acordes con la función de cada miembro de la comunidad educativa.

El docente debe reconocer su labor como promotor del desarrollo social porque las escuelas están inmersas en una comunidad particular, pero no debe desviar su foco de interés hacia aspectos que pueden escapar de sus manos (la pobreza, la inseguridad, el desempleo, la violencia intrafamiliar, entre muchas otras complejas problemáticas); "debe ser muy claro, tanto para el maestro, como para la comunidad, que esa labor de promoción social la cumple precisamente como maestro y porque lo es"... esta labor "no puede en ningún momento cumplirse ni plantearse en detrimento de la misión primordial de enseñar y, por el contrario, debe cumplirse por parte del maestro precisamente en función de ella" (Vasco, 1990, p.39).

De igual forma, en las relaciones pedagógicas que se generan en las escuelas se encuentra otra clave para responder a esas demandas sociales, para contribuir a edificar espacios más constructivos y ambientes más favorables para la formación humana; estas relaciones deben cimentarse en la reciprocidad, en el respeto mutuo, en la delimitación de roles precisos y acordes con la función de cada miembro de la comunidad educativa; no obstante, los paradigmas antiguos que aún prevalecen en nuestro sistema educativo nos alejan de ese ideal:

El docente sabe que debe tener sueños, pero no halla la manera de hacerlos realidad; ello implica repensarse, determinar dónde están las fisuras y los obstáculos que le

impiden llegar a dichos imaginarios, para no seguirle apostando al ¿cómo sería si...?, al ¡si pudiéramos...!, al ¡ojalá...!

Sabe que el autoritarismo y la permisividad no forman a los hombres que necesitamos para el mañana, pero cuando choca con problemas casi inmanejables como el surgimiento de nuevos/otros valores, los cambios en la estructura familiar y la cruda realidad de un país en guerra, no puede ser auténtico y, por tanto, se refugia tras una máscara que le permita sobrevivir, que le permita salir ileso de los encuentros que tienen lugar en el medio escolar; es fundamental lograr que el docente pueda creer en sí mismo, pueda fortalecer su autoestima y confiar en sus capacidades para afrontar los retos de su quehacer, por complejos que parezcan, sin que sea preciso encubrir su identidad.

Sabe que debe generar ambientes propicios de aprendizaje para que sus alumnos disfruten de cuanto se hace en el aula, para que amplíen las fronteras de su saber gracias a la construcción individual y colectiva, pero carga con el peso de cientos de años de educación coercitiva que le dificultan cimentar su acción en relaciones recíprocas mediadas por la interacción comunicativa.

Sabe que el diálogo, la participación, la libertad de expresión y la argumentación se constituyen en la respuesta a la necesidad de formar individuos críticos, creativos y comprometidos con la transformación de su sociedad, pero no descubre aún la llave para liberarse de todos aquellos ritos que aprendió cuando jugaba a hacerse docente. En palabras de Parra, R. (1996):

La tiranía del lenguaje, ejercida desde la escuela por los educadores, es un rol cómodo legado del estilo coercitivo, cuyo efecto sobre las voluntades es más devastador que el de cualquier intento de dominación, la clase no da lugar a un diálogo y cuando éste se presenta siempre se encuentra, en el centro de él, la autoridad del docente.

Pero es el mismo lenguaje el que puede liberar las conciencias y es la interacción comunicativa la que puede abrir nuevas posibilidades de imaginar la educación. En palabras de Pava-Ripoll y Ocampo (2007, p. 55):

El lenguaje, como facultad del hombre que le permite la representación del mundo físico y que le posibilita la creación y la recreación de cultura, se constituye, tal como lo afirma Popper, en el paso que antecede la invención de la crítica, en el recurso simbólico que facilita el escudriñamiento de las realidades y, por ende, la materialización de los sueños.

Y es que el lenguaje, tiene un poder inusitado, un poder creador; a través del lenguaje es posible acercarse a cada estudiante, comprender sus necesidades, descubrir sus potencialidades y propiciar el desarrollo de las mismas; el lenguaje construye barreras o derriba muros; genera un ambiente de confianza o de temor; facilita la expresión de sentimientos, pensamientos, gustos y puntos de vista, o bien obstaculiza la exteriorización de los mismos; aproxima o aleja, une o divide, construye o destruye, proyecta o reprime. En palabras de Ocampo, Pava-Ripoll y Bonilla (2011, p. 65): "el lenguaje es potencia creadora, que lleva al ser humano (como individuo y como especie) a donde quiera llegar, sin más

límites que su propia voluntad". En fin, el lenguaje, de acuerdo con la intencionalidad y con las maneras como es usado, genera efectos inmediatos y contundentes en la realidad.

En este sentido, un maestro que pueda entender la diversidad de saberes, de niveles socio-económicos, de sentimientos, de gustos, de intereses de sus alumnos; un maestro que sepa conjugar esa diversidad para idear en el aula, gracias a la magia de la interacción dialógica; un maestro que pueda saborear el conocimiento e incite a sus estudiantes a encantarse con los descubrimientos diarios que hacen para sí en la clase, es un maestro que entiende la comunicación como el eje articulador de esas experiencias, como la oportunidad para formalizarlas, perpetuarlas y transformarlas. (Pava-Ripoll & Ocampo, 2007, p. 57)

Se advierte entonces que las relaciones pedagógicas se definen a partir del estilo particular del docente, que se revela en la manera como concibe y aborda los contenidos de la enseñanza, en las formas como entiende y moviliza el aprendizaje, en las metodologías empleadas, en la prioridad que le dé al trabajo en equipo, en la variedad de actividades que plantee, en las formas de evaluar los aprendizajes y, primordialmente, en el modo de interactuar y comunicarse con los estudiantes.

### Los estilos de enseñanza del docente

Existe una amplia discusión sobre los estilos de enseñanza, que ha generado una serie de clasificaciones, delimitadas desde diversos enfoques teóricos y basadas en diferentes evidencias prácticas. Ninguna de estas perspectivas puede considerarse errónea, ni más acertada, pues cada una describe aspectos diferentes de la forma como el docente

interactúa con los estudiantes, con las metodologías y con los saberes durante el proceso de enseñanza.

Sin embargo, con el interés de precisar la postura teórica desde la cual se abordará este tema en la presente investigación, es importante iniciar por aclarar el concepto de estilo de enseñanza. Para Guerrero (1996, citado en Aguilera, 2012, p. 82) "el estilo de enseñanza se relaciona con las características que el docente imprime a su acción personal, es la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje". En este sentido, el estilo no depende de unas directrices externas, sino de condiciones y particularidades del docente, desde las cuales visualiza el proceso de aprendizaje y asume el proceso de enseñanza. Este concepto es reforzado por Bennett (1979, citado en Rendón, 2013, p. 178), cuando se refiere al estilo de enseñanza como la "forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase".

Las anteriores apreciaciones no implican que cada docente actúe de manera anárquica, sin atender a lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, o a los principios del modelo pedagógico institucional, sino que, en el momento de planear y ejecutar la clase, imprime su propio sello a sus actuaciones dentro del aula. Tal como lo precisa Pinelo (2008, citado en Rendón, 2013, p. 180), el estilo de enseñanza es:

la forma personal de actuar que tiene cada docente dentro del entorno de aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello, tanto en los niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes como en el clima que se crea en el ambiente instruccional.

Aparecen en esta definición dos elementos fundamentales a tener en cuenta: el primero, las características particulares del docente, que llevan la discusión más allá de lo meramente profesional y la ubican en terrenos de la personalidad y de la esencia del ser de cada quien; el segundo, los efectos que tienen las actuaciones del docente sobre el ambiente de aula y sobre los estudiantes. Estos dos elementos ponen de relieve que las relaciones pedagógicas que se dan en el aula de clases están, necesariamente, mediadas por las características particulares de cada uno de los actores; es decir, este es un asunto que involucra lo humano, antes que lo académico y lo cognoscitivo. Al respecto, Rendón (2010, 2013, p. 184), advierte que los estilos de enseñanza:

Son modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico, que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación. Estos son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes.

Cuando la autora hace referencia a que esos principios, creencias, ideas y conceptos son más o menos conscientes, deja claro que hay elementos de la forma de ser, sentir y pensar del docente, que se revelan en su manera de actuar y que no necesariamente

responden a una planeación, sino que surgen espontáneamente durante la clase. Al respecto, entre otros aspectos a tener en cuenta, Lozano (2006) sostiene que "es frecuente que un profesor tienda a enseñar de la manera en que le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva, enseña según su propio estilo de aprendizaje" (citado por Rendón, 2013, p. 176). Es decir, el docente está centrado en facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, y lo hace desde sus propias herramientas, desde la manera como se le facilita la apropiación de saberes. Según Rendón (2013, p. 193), "el estilo de enseñanza se estructura a partir del estilo propio y se alimenta de la formación profesional y humana".

En tal sentido, para favorecer el estilo de enseñanza del docente, es preponderante fortalecer su formación humana, impactar el ser y enriquecer sus estrategias metacognitivas, toda vez que en la medida en que se impacta a sí mismo, se impacta su quehacer pedagógico y la manera como encauza su acción en el aula de clases y su interacción con los estudiantes.

En consecuencia, y considerando que en el encuentro pedagógico están estrechamente ligados el docente y los estudiantes, en una relación multidireccional, es claro que el estilo de enseñanza del docente afecta, directa e indirectamente al estudiante (Rendón, 2013, p. 192). La forma como el docente organiza los contenidos a abordar influye en la manera en que los recibe y procesa el estudiante; el ambiente de aula que genera puede facilitar u obstaculizar la apertura hacia esos contenidos, la disposición para aprender y la incorporación de nuevas experiencias; en fin, las mediaciones pedagógicas que se susciten en el aula pueden ser tan diversas como diversos son los sujetos que interactúan en ella.

En este contexto, vale la pena llevar el foco de atención a las clasificaciones de los estilos de enseñanza, planteadas desde diversas perspectivas, con el ánimo de alcanzar una mejor comprensión sobre las situaciones que se generan en el aula a partir de ellas.

Entre dichas clasificaciones se tienen aquellas que atienden a las concepciones y creencias del docente sobre lo que se requiere para aprender lo que se quiere enseñar (perspectiva pedagógica), las que se centran en su estilo cognitivo, lo cual se manifiesta en sus decisiones sobre qué enseñar y en qué momento hacerlo; las que ponen énfasis en qué actividades proponer en clase y qué materiales usar en ellas o sobre cómo relacionarse con sus estudiantes y con qué propósitos (perspectiva psicológica) y las que privilegian las diversas formas de comunicar que muestra el docente y sus formas de interacción discursiva para la situación del aula de clase (perspectiva comunicativa) (Camargo, 2010, p. 25).

Atendiendo al objetivo general de la presente investigación se tomará la clasificación de Alonso, Gallego y Honey (1994, citados por Renes, Echeverry, Chiang, Rangel & Martínez-Geijo, 2013), retomada por Martínez-Geijo, quien en el año 2002 diseñó un Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE), el cual fue validado para Chile en el año 2013, por Chiang, Díaz, Rivas y Martínez-Geijo. "La validación se realizó con el método Delphi, donde, después de dos rondas de consulta a expertos, se obtuvo el instrumento final. Fue aplicado posteriormente a una muestra piloto de docentes" (Chiang et al., 2013). A continuación se presenta una tabla, en la que se resumen los aspectos más relevantes de cada uno de los estilos delimitados en el CEE:

#### Tabla 1. Clasificación Estilos de Enseñanza

#### ABIERTO

- . Favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del *Estilo de Aprendizaje* ACTIVO.
- . Se plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa.
- . Motivan a los estudiantes con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del contexto.
- . Animan a los estudiantes en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas.
- . Promueven el trabajo en equipo y la generación de ideas por parte del estudiante
- . Propician el debate y permiten que los alumnos actúen de forma espontánea
- . Suelen cambiar con frecuencia de metodología.
- . Utilizan las simulaciones, dramatizaciones y otras estrategias metodológicas de carácter dinámico.
- . Plantean varias tareas a la vez y dejan libertad en la temporalización y el orden de realización.
- . Anuncian las evaluaciones con poca anticipación.
- . Las evaluaciones, por lo general, son de pocas preguntas y abiertas. En la solución de las mismas no conceden demasiada importancia a la presentación, los detalles y el orden.
- . Se inclinan por los estudiantes espontáneos, participativos e inquietos, con ideas originales.
- . Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.

#### ESTRUCTURADO

- . Favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del *Estilo de Aprendizaje TEÓRICO* .
- . Otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático.
- . La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión, evitando cambiar por frecuencia de metodología. Las actividades para trabajar son preferentemente complejas, de establecer relaciones y solicitar las demostraciones.
- . Aunque no son partidarios del trabajo en equipo entre los estudiantes, cuando lo hacen favorecen que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente o por notas.
- . Inciden en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. No dan opción a la espontaneidad, la ambigüedad ni a respuestas no razonadas.
- . En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoran el proceso sobre la solución.
- . Se inclinan por los estudiantes coherentes, lógicos, ordenados y detallistas.
- . Se caracterizan por ser objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

#### FUNCIONAL

- . Favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje PRAGMATICO.
- . Siendo partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es cómo llevarla a la práctica.
- . Otorgan más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos.
- . En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad.
- . En la dinámica de la clase no emplean mucho tiempo en las exposiciones teóricas o magistrales; las sustituyen por experiencias y trabajos prácticos.
- . Con el alumnado son partidarios del trabajo en equipo.
- . Dan siempre instrucciones claras y precisas.
- . Continuamente orientan a los estudiantes para evitar que caigan en el error.
- . Si la tarea se realiza con éxito reconoce a menudo los méritos.
- . En las evaluaciones tienden a poner más ejercicios prácticos que conceptos teóricos y valoran más el resultado final que los procedimientos y explicaciones. . Aconsejan que las respuestas sean breves, precisas y directas.
- . Se inclinan por los estudiantes prácticos, realistas, curiosos y emprendedores.
- . Son prácticos, realistas, concretos y anteponen lo práctico y lo útil a lo emocional.

#### **FORMAL**

- . Favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del  $\it Estilo\ de\ Aprendizaje\ REFLEXIVO.$
- . Son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa.
- . Tienden a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas con detalle, profundidad analizando el contenido desde diferentes perspectivas, sin importarle el tiempo aunque teniendo como referente su programación.
- . Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad y dejan tiempo para las revisiones y repasos.
- . Promueven el trabajo individual sobre el grupal con estrategias metodológicas donde las funciones y los roles vienen delimitados para que los estudiantes no actúen de forma improvisada y sepan en cada momento su quehacer.
- . Anuncian las fechas de los exámenes o controles con suficiente anticipación. Suelen ser extensos de muchas preguntas y de respuesta cerrada. Otorgan importancia a la profundidad y exactitud de las respuestas valorando, además de su realización, el orden y el detalle.
- . Se inclinan por los estudiantes tranquilos, reflexivos, ordenados y metódicos.
- . Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.

Tomado de Renes et al. (2013)

Estos estilos de enseñanza describen los comportamientos más característicos de un docente; sin embargo, es probable que en un mismo sujeto se revelen rasgos de varios estilos, aunque siempre habrá uno que predomine y es el que marca su actuar pedagógico.

La verdadera relevancia de descubrir el estilo de enseñanza, es encontrar claves para favorecer los procesos de aprendizaje, pues "los docentes son un componente esencial y determinante en dichos procesos; sus acciones y verbalizaciones atraviesan todas las situaciones educativas encaminadas a generar cambios y aprendizajes en sus estudiantes (Isaza & Henao, 2012, p. 133).

## El desempeño académico de los estudiantes

Después de explicar los estilos de enseñanza y las implicaciones que dichos estilos tienen en la manera como se relacionan docentes y estudiantes en el aula, es importante precisar ahora el concepto de desempeño académico, desde el cual se asumirá la información recopilada, con miras a una interpretación que permita dar respuesta al objetivo de la presente investigación.

En la literatura dedicada a temas educativos no se encuentran referencias específicas sobre este aspecto; en consecuencia, se acudió a las investigaciones que se han enfocado en el mismo, desde diversos intereses y problemáticas actuales.

En gran parte de los trabajos consultados se le denomina "rendimiento académico"; su importancia radica en que permite evaluar la eficacia y calidad de los procesos educativos de los estudiantes. Pizarro (1985, citado por Isaza & Henao, 2012), define el rendimiento académico como "una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, [lo que un estudiante] ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación" (p. 134); es decir, un indicador del nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, el cual se expresa con una valoración otorgada

por el docente desde los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (Isaza & Henao, 2012).

Desde esta perspectiva, el rendimiento académico tiene una conexión profunda con las prácticas pedagógicas que desarrolla el docente en el aula y, especialmente, con los procesos de evaluación de los aprendizajes, pues es a partir de dichos procesos evaluativos que el docente da cuenta del rendimiento académico de sus estudiantes en su área o asignatura.

Por su parte, González y Tourón (1992, citados por Isaza & Henao, 2012) expresan que el rendimiento académico de los estudiantes "depende en cierta medida de las creencias que tienen de sí mismos, de sus capacidades para actuar en una tarea y tener éxito en ella, de su autoeficacia y auto-control respecto sus éxitos y fracasos" (p. 140). Esta concepción pone al rendimiento académico en una dimensión más individual con respecto a cada estudiante, con lo cual el aporte del docente se daría, principalmente, desde el punto de vista emocional; es decir, un docente que le brinde seguridad a sus estudiantes, que los impulse a confiar en sí mismos y en sus capacidades y que favorezca un ambiente de autorregulación del aprendizaje en el aula de clases, muy probablemente obtendrá mejores resultados en el rendimiento académico de sus estudiantes.

Otros autores se refieren al rendimiento académico con expresiones como rendimiento educativo, rendimiento académico escolar (Castro, Giménez & Pérez, 2014), mejora académica de los estudiantes, rendimiento estudiantil, rendimiento del aprendizaje de los estudiantes (Hallinger & Heck, 2014). Sin embargo, en todos los casos, hacen alusión al

desempeño de los estudiantes en las áreas académicas y a la valoración obtenida con relación a los aprendizajes alcanzados en las diferentes asignaturas.

Desde otra óptica, Ariza-Hernández (2017) menciona que el rendimiento académico es conocido también como rendimiento escolar o éxito en el desempeño escolar, y que "consiste en alcanzar las metas propuestas de formación integral, desde los criterios de eficacia y eficiencia" (p. 199). Este concepto es mucho más amplio, pues ya no se refiere solamente a los logros obtenidos en el aprendizaje de las asignaturas del currículo, sino a todas las dimensiones formativas del individuo, trascendiendo lo meramente cognoscitivo; adicionalmente, involucra a la institución educativa desde su propia dinámica interna, en la medida en que pueda asegurar la consecución de sus propósitos educativos con el mejor uso posible de los recursos disponibles.

No obstante, la misma autora (Ariza-Hernández, 2017), siguiendo a González (2015), hace énfasis en la influencia de procesos cognitivos y metacognitivos del estudiante, así como de recursos internos como la autoestima, el autoconcepto, la autodeterminación y la motivación, tanto extrínseca como intrínseca, en el rendimiento académico. Bajo la misma óptica, Miñano y Castejón (2008, citados por Ariza-Hernández, 2017), ponen de relieve la integración de aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y comportamentales del estudiante, en los procesos de aprendizaje exitoso.

Al respecto, Duque et al. (2013) plantean el concepto de éxito escolar como "el equilibrio entre el éxito académico, el social y el personal. Esto se consigue mediante el trabajo conjunto de padres, profesores y estudiantes en torno a un proyecto común, para desarrollar capacidades, hábitos y actitudes (intelectuales, volitivas y sociales)" (p. 86).

En este sentido, el rendimiento escolar o el éxito en el desempeño escolar son conceptos amplios y complejos, que involucran aspectos individuales del estudiante, desde sus diferentes dimensiones del desarrollo, así como elementos institucionales relacionados con la organización escolar, el proyecto educativo y los planes de mejoramiento institucional, cuya ejecución es responsabilidad de todos los estamentos de la comunidad educativa.

De otro lado, en las investigaciones se mencionan otros conceptos como rendimiento escolar (Castro et al, 2014), mejora de la escuela, mejora en la calidad de la enseñanza (Hallinger & Heck, 2014) y desempeño escolar (Falabella & de la Vega, 2016; Vargas, Gamboa & García, 2014), para señalar lo que tiene que ver con la calidad educativa de las instituciones, medida por los resultados de las pruebas externas. Entre tanto, Sevila, Salgado y Osuna (2015) explican el desempeño escolar como "la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante: capacidades individuales, su medio socio-familiar, su realidad escolar y por lo tanto su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones" (p. 7).

En estos conceptos confluye una diversidad de factores que van más allá de los aprendizajes que puedan alcanzar los estudiantes en el aula, o de sus características cognitivas y socioemocionales, o de las condiciones particulares de la institución educativa; involucra el sistema educativo, el contexto sociocultural y las características de las familias en las cuales han iniciado sus procesos de socialización primaria, y que se convierten en el soporte para la educación formal.

Además de esto, para dar respuesta al interés particular de la presente investigación, expresado en su problematización, el concepto de rendimiento académico, desde el enfoque de Isaza y Henao (2012), sería adecuado, toda vez que las dificultades de los estudiantes del ITEC se manifiestan en las valoraciones que se hacen sobre sus logros en algunas de las asignaturas del plan de estudios; empero, al ser manejado, de manera indiscriminada, para referirse a otros escenarios y situaciones diferentes, se considera ambiguo y, por consiguiente no se tomará como base para las búsquedas en este proyecto.

De igual forma, se estiman como inapropiados los términos de rendimiento escolar, desempeño escolar, éxito en el desempeño escolar o éxito escolar, pues al referirse a aspectos más relacionados con los resultados institucionales en las pruebas externas o con la calidad de los procesos educativos, no se acercan a lo que se requiere en el ITEC, dado que en este aspecto se han obtenido excelentes logros en los últimos años.

En consecuencia, se adoptará la apuesta de Duque et al. (2013), quienes hablan no solo de las habilidades y destrezas para el conocimiento, sino de la estructuración del proyecto de vida académico. En este concepto se atiende a las particularidades del estudiante que lo llevan a obtener buenos logros académicos en las diferentes asignaturas, los cuales pueden estar influenciados por elementos externos como el estilo de enseñanza del docente y la manera como se interactúa con él en el aula de clase; sin embargo, no se limita a la valoración obtenida en determinada asignatura, sino que se enfoca en el proyecto de vida académico del estudiante, que lo pone en una situación menos coyuntural y más enfocada al futuro.

De tal manera, el desempeño académico se ve reflejado en las valoraciones integrales que hace el docente sobre los aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales durante un período del año lectivo en el que, a partir de todas las experiencias de aprendizaje, suscitadas en los encuentros en el aula de clases, el estudiante demuestra haber desarrollado las destrezas, habilidades y competencias acordes con los estándares de desempeño establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y adoptados por la institución educativa en su plan de estudios. Todos estos insumos se usan para orientar al estudiante en la construcción de su proyecto de vida personal y profesional.

#### Capítulo III. El Camino

## Enfoque Metodológico

Para la presente investigación se adoptó un enfoque hermenéutico, toda vez que lo que se hizo fue una interpretación de la realidad, con base en los datos encontrados sobre los estilos de enseñanza de los docentes, las relaciones pedagógicas que se derivan a partir de ellos y su relación con el desempeño académico de los estudiantes del Instituto Técnico Francisco José de Caldas jornada de la tarde.

Tal como lo expresa Bravo (2007, p. 187), se hizo un:

ejercicio comprensivo (...) que da cuenta de las diferentes recurrencias de los niveles de complejidad y de las relaciones hologramáticas del todo y las partes, en el sentido de las emergencias como problemas novedosos y de la necesidad inter y transdisciplinar de los modos de la realidad y, a su vez, de las inhibiciones de las particularidades y entender así el desafío de la complejidad, que a su vez descentra la discusión inter y transdisciplinaria en un horizonte histórico marcado por la incertidumbre y la contradicción.

El fenómeno interpretado es complejo y se miró desde las perspectivas de diferentes actores: docentes, estudiantes e investigadores; la pretensión fue generar un diálogo entre estas perspectivas y los datos que arrojó la realidad, para comprender el entramado de conexiones que se tejen entre los estilos de enseñanza, las relaciones pedagógicas y el desempeño académico de los estudiantes, sin olvidar que cada una de estas

categorías hace parte de un todo mucho más complejo y genera transformaciones en las demás.

#### Diseño

El diseño planteado para la presente investigación fue un diseño mixto, exploratorio secuencial DEXPLOS, de corte comparativo (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

En este caso, en la primera fase se recolectaron y analizaron datos cualitativos, relacionados con el estilo de enseñanza de los docentes de la I.E. ITEC, jornada de la tarde, con el propósito de responder al primer objetivo específico de la investigación; para este fin se aplicó un instrumento denominado "Cuestionario de Estilos de Enseñanza" (CEE), diseñado por Martínez.Geijo (2007) y validado por Chian et al. (2013), que se concibe en el ámbito cualitativo dado que con él se pretende ahondar en la realidad y construir una interpretación de esta. Se buscó el concepto de una experta en "estilos de enseñanza" para mirar la pertinencia del mismo; la experta lo revisó y emitió un concepto favorable, con el cual avaló su uso en la investigación (Ver concepto Anexo 5).

La aplicación del CEE permitió generar una base de datos en la que se cuenta con información acerca del estilo de enseñanza predominante en cada uno de los docentes del ITEC jornada de la tarde.

Posteriormente, en la segunda fase, se recolectaron datos cuantitativos, relacionados con el desempeño académico de los estudiantes de la I.E. ITEC jornada de la tarde, en el segundo y tercer período del año 2017. Se tomaron el segundo y el tercer período,

teniendo en cuenta que, en la institución, durante el primer período, se lleva a cabo un proceso de diagnóstico grupal y se generan estrategias de nivelación de saberes requeridos para el grado, y durante el cuarto período se despliegan estrategias para hacer una nivelación total de las competencias requeridas para el año, con el fin de aumentar el éxito académico y regular la repitencia de grado. En este sentido, los datos del segundo y tercer período dan cuenta del desempeño académico del estudiante, sin una intervención institucional directa para controlar dichos resultados. Esta información permitió consolidar otra base de datos independiente de la anterior, pero cuyos datos fueron interpretados para dar respuesta al tercer objetivo específico de la investigación.

A partir de la segunda base de datos, en una tercera fase, fue posible delimitar las asignaturas con mayor y menor porcentaje de desempeño bajo por periodo; esta información se usó para establecer qué docentes orientaban dichas asignaturas. Luego se compararon los datos de segundo y tercer periodo para determinar los docentes que presentan mayor índice de desempeño bajo en sus asignaturas en ambos períodos y, de igual manera, los que presentan menor índice de desempeño bajo. Para cada uno de estos docentes, con mayor y menor índice de desempeño bajo en sus asignaturas, se revisó el CEE, con el fin de establecer el estilo de enseñanza que lo caracteriza; sin tener en la cuenta el pasado, ni la experiencia académica y profesional de los docentes como unidades de análisis, por estimarse que ello no tributaría al alcance de los objetivos.

En una siguiente fase (cuarta fase) se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes que hubieran cursado estas asignaturas con los docentes mencionados, con el fin cruzar la información arrojada por el CEE, con los relatos sobre la experiencia de los alumnos en las clases de tales docentes. En dichos grupos se indagó también sobre las relaciones

pedagógicas que se establecen en el contexto escolar con los docentes seleccionados a partir de la segunda base de datos.

Para la interpretación de la información se hizo una triangulación entre los resultados que arrojaron las tres técnicas empleadas (instrumento a docentes, grupos focales y datos del desempeño académico), así como entre las perspectivas de los docentes, los estudiantes y los investigadores.

# Población y Muestra

La población la conformaron los docentes y estudiantes de la I.E. ITEC

Jornada de la Tarde. La muestra se definió como no probabilística, que "supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización" (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 189).

En este caso, se aplicó el instrumento CEE a todos los docentes; sin embargo, se privilegió el cruce de la información con los docentes que fueron arrojados por la segunda base de datos, como aquellos con mayor o menor índice de desempeño bajo en el segundo y tercer período del año 2017.

En cuanto a los estudiantes, se seleccionaron aquellos que hubieran recibido clases durante el año 2017 con los docentes seleccionados, en las asignaturas en las cuales se presentó mayor o menor índice de desempeño bajo, teniendo en cuenta que se contara con quienes tuvieran facilidad para expresar sus experiencias, así como que fueran de excelente, mediano y bajo desempeño académico, con el fin de tener diferentes perspectivas sobre la misma realidad. Se organizaron cuatro grupos, atendiendo al número de docentes que

conformaron la muestra, de tal manera que en cada grupo se pudieran compartir vivencias sobre los estilos de enseñanza y las relaciones pedagógicas de dos de los docentes seleccionados, que hubieran orientado clases en el mismo grado escolar; en cada grupo se contó con un número de 10 estudiantes, siguiendo las recomendaciones de Escobar y Bonilla-Jiménez (2009), sobre la cantidad ideal de participantes en un grupo focal, quienes presentan las recomendaciones de diferentes autores; sin embargo, citando a Myers (1998) proponen que, "según las características y la complejidad del tema a tratar, así como la experiencia y la habilidad del moderador, se determine el número adecuado de participantes, sin exceder las 12 personas" (p. 54).

#### Técnicas e instrumentos

Para dar inicio al trabajo de campo se obtuvo autorización por parte del Rector de la I.E. ITEC (Anexo 1.)

Posteriormente se diligenció un consentimiento informado por parte de los docentes, quienes aceptaron voluntariamente participar en la investigación (Ver Anexo 2.). De igual forma se entregó un consentimiento informado a los estudiantes seleccionados, para que fuera firmado por sus padres de familia, por ser ellos menores de edad (Ver Anexo 3.).

En la primera fase, con el fin de dar respuesta al primer objetivo de la investigación, se usó un instrumento denominado "Cuestionario de Estilos de Enseñanza" (CEE), diseñado por Martínez.Geijo (2007) y validado por Chian et al. (2013) (Anexo 4.).

En la cuarta fase se usó la técnica de grupos focales, teniendo en cuenta que su "propósito principal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y

reacciones en los participantes, lo cual no es fácil de lograr con otros métodos" (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009, p. 53). Como instrumentos para la recopilación de la información en esta fase se usaron las grabaciones y el cuaderno de notas.

Para la delimitación de categorías emergentes se usó el software ATLAS.ti versión 6.0

### Resultados

### Primera Fase.

En la primera fase se aplicó el Cuestionario Estilos de Enseñanza (CEE) a los docentes de la jornada de la tarde del ITEC. A partir de sus respuestas se generó una base de datos con la información acerca del estilo de enseñanza predominante en cada uno de ellos.

Esta información se presenta en la Tabla 2. Los números sombreados de verde son los códigos que corresponden a cada docente. Al frente del nombre de cada estilo de enseñanza hay un signo verde que indica el estilo predominante en cada docente.

Tabla 2. Base de datos Estilos de Enseñanza de los Docentes

	Encuestado																			
ABIERTO	8	0	0	0	0	0	0	8	8	8	8	8	0	8	8	8	8	8	8	6
FORMAL	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	<b>②</b>	0	0	0	8	8	9
ESTRUCTURADO	8	8	8	8	8	8	8	0	0	0	0	<b>②</b>	8	8	8	8	8	8	8	8
FUNCIONAL	0	8	8	8	8	8	0	8	8	8	8	8	8	0	8	8	0	0	0	6
	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	2

# Segunda Fase.

En esta fase se recolectaron datos cuantitativos, relacionados con el desempeño académico de los estudiantes de la I.E. ITEC jornada de la tarde, en el segundo y tercer período del año 2017. Esta información, que se presenta en la Tabla 3., permitió consolidar otra base de datos a través de la cual fue posible delimitar las asignaturas con mayor y menor porcentaje de desempeño bajo por periodo.

Tabla 3. Base de Datos Desempeño Académico 2º y 3º Período 2017

Asignatura/Grado	Desempeño Bajo		-	eño Bajo	_	oeño Bajo	Desempeño Bajo		
	6°			7°		8°	9°		
Ciencias	II P	20,61%	II P	16,39%	II P	26,23%	II P	20%	
Naturales	III P	27,48%	III P	24,59%	III P	40,98	III P	46,67%	
Matemáticas	II P	34,35%	II P	22,95%	II P	62,30%	II P	78,33%	
	III P	41,98%	III P	34,43%	III P	34,43%	III P	28,33%	
Ciencias Sociales	II P	14,50%	II P	9,84%	II P	13,11%	II P	8,33%	
	III P	18,32%	III P	6,56%	III P	1,64%	III P	1,67%	
Dibujo Técnico	II P	4,58%	II P	26,23%	II P	32,79%	II P	33,33%	
	III P	13,74%	III P	24,59%	III P	44,26%	III P	38,33%	
Educación	II P	13,74%	II P	13,11%	II P	9,84%	II P	5,00%	
Artística	III P	18,32%	III P	16,39%	III P	8,20%	III P	8,33%	
Ética y Valores	II P	57,25%	II P	59,02%	II P	49,18%	II P	45%	
	III P	33,59%	III P	32,79%	III P	32,79%	III P	26,67%	
Educación	II P	14,5%	II P	57,4%	II P	44,3%	II P	50%	
Religiosa	III P	37,4%	III P	27,9%	III P	29,5%	III P	8,3%	
Lengua	II P	14,50%	II P	47,54%	II P	8,20%	II P	21,67%	
Castellana	III P	28,24%	III P	16,39%	III P	8,20%	III P	26,67%	
Inglés	II P	13,74%	II P	16,39%	II P	32,79%	II P	41,67%	
	III P	26,72%	III P	26,23%	III P	13,11%	III P	15%	
Geometría	II P	29,8%	II P	27,9%	II P	8,2%	II P	23,3%	
	III P	49,6%	III P	44,3%	III P	26,2%	III P	26,7%	
Informática	II P	37,4%	II P	6,6%	II P	44,3%	II P	3,3%	
	III P	35,1%	III P	6,6%	III P	68,9%	III P	8,3%	
Emprendimiento	II P	42,7%	II P	90,2%	II P	0,0%	II P	23,3%	
	III P	26,7%	III P	13,1%	III P	16,4%	III P	3,3%	
Estadística	II P	29,0%	II P	42,6%	II P	88,5%	II P	33,3%	
	III P	42,7%	III P	21,3%	III P	24,6%	III P	33,3%	
Educación Física	II P	22,9%	II P	24,6%	II P	26,2%	II P	8,3%	
	III P	22,9%	III P	24,6%	III P	26,2%	III P	8,3%	
Investigación	II P	38,9%	II P	83,6%	II P	39,3%	II P	86,7%	
	III P	13,7%	III P	0,0%	III P	21,3%	III P	33,3%	

Tal como se puede observar en la Tabla 3., en el segundo período académico del año 2017, la asignatura en la que menor porcentaje de estudiantes demostró no alcanzar

los logros mínimos de competencia requeridos fue Emprendimiento de 8º grado, con un 0% de desempeño bajo; la siguen Informática de 9º con un 3,3%, Dibujo Técnico de 6º con un 4,58%, Artística de 9º con un 5%, Informática de 7º con un 6,6%, Lenguaje y Geometría de 8º con un 8,2%, Sociales de 9º con un 8,33% y Sociales de 7º con un 9,84%. Por su parte, las asignaturas con mayor porcentaje de desempeño bajo fueron Estadística de 8º con un 88,5%, Investigación de 9º con un 86,7%, Investigación de 7º con un 83,6%, Matemáticas de 9º con un 78,33%, Ética de 7º con un 59,02%, Religión de 7º con un 57,4% y Ética de 6º con un 57,25%.

En el tercer período académico del mismo año, la asignatura con menor porcentaje de desempeño bajo fue Investigación de 7°, con un 0%, seguida por Sociales de 8°, con un 1,64%, Sociales de 9° con un 1,67% y Emprendimiento de 9° con un 3,3%. Por su parte, la asignatura de Sociales de 7° tuvo un 6,56% de desempeño bajo, mientras que Informática de 7° tuvo un 6,6%. Con un 8,20% se encuentran las asignaturas de Lenguaje y Artística de 8°. Las siguen, en orden ascendente, Informática, Religión y Educación Física de 9°, con un 8,3% y Artística de 9° con un 8,33%. Las asignaturas con mayor porcentaje de desempeño bajo fueron Informática de 8° con un 68,9%, Geometría de 6° con un 49,6%, Ciencias Naturales de 9° con un 46,67%, Geometría de 7° con un 44,3%, Dibujo Técnico de 8° con un 44,26%, Estadística de 6° con un 42,7% y Matemáticas de 6° con un 41,98%.

### Tercera Fase.

En la Tabla 4. Se presenta la información sobre los docentes que orientan las asignaturas con menor y mayor porcentaje de desempeño bajo durante el segundo y tercer período de 2017.

Tabla 4. Docentes que orientan asignaturas de mayor y menor porcentaje de desempeño académico bajo 2º y 3º Período 2017

ASIGNATURAS CON MENOR % DESEMPEÑO BAJO II P		ASIGNATURAS CON MENOR % DESEMPEÑO BAJO III P		ASIGNATURAS CON MAYOR % DESEMPEÑO BAJO II P		ASIGNATURAS CON MAYOR % DESEMPEÑO BAJO III P	
ASIGNATURA	DOC. #	ASIGNATURA	DOC.#	ASIGNATURA	DOC.#	ASIGNATURA	DOC. #
EMPRENDIMIENTO 8°	16	SOCIALES 8°	9	ESTADÍSTICA 8º	20	INFORMÁTICA 8°	14
INFORMÁTICA 9°	1	SOCIALES 9°	18	INVESTIGACIÓN 9°	3	GEOMETRÍA 6°	19
DIBUJO TÉCNICO 6º	8	EMPRENDIM. 9°	9	INVESTIGACIÓN 7°	3	C. NATURALES 9°	4
ARTÍSTICA 9º	13	SOCIALES 7°	9	MATEMÁTICAS 9°	20	GEOMETRÍA 7º	3
INFORMÁTICA 7°	1	INFORMÁTICA 7°	1	ÉTICA 7°	14	DIBUJO TÉCNICO 8º	20
SOCIALES 9°	18	ARTÍSTICA 8°	4	RELIGIÓN 7º	14	ESTADÍSTICA 6°	19
SOCIALES 7°	9	INFORMÁTICA 9°	1	ÉTICA 6°	14	MATEMÁTICAS 6°	19
EDUCACIÓN FÍSICA 9°	16	EDUCACIÓN FÍSICA 9º	16				

Con base en esta información se pudo determinar que las asignaturas con menor porcentaje de desempeño bajo son las orientadas por los docentes 1, de estilo funcional; 9, de estilo estructurado; 16, de estilo formal, y 18, de estilo funcional. De igual forma, los docentes en cuyas asignaturas se dio mayor porcentaje de desempeño bajo fueron el docente 3, de estilo abierto; 14, que fluctúa entre los estilos funcional y formal; 19, de estilo funcional, y 20, de estilo formal.

## Cuarta Fase.

En esta fase se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes que hubieran cursado estas asignaturas con los docentes mencionados, con el fin cruzar la información arrojada por el CEE, con los relatos sobre la experiencia de los alumnos en las clases de tales docentes. En dichos grupos se indagó también sobre las relaciones pedagógicas que se establecen en el contexto escolar con los docentes seleccionados a partir de la segunda base de datos.

Para dar respuesta al objetivo 1, en relación con los estilos de enseñanza de los docentes, al cruzar la información del CEE con lo expresado por los estudiantes durante los grupos focales se encontró lo siguiente:

Los docentes que orientaron las asignaturas con menor porcentaje de desempeño bajo fueron el docente 1, de estilo funcional, el docente 9, de estilo estructurado, el docente 16, de estilo formal, y el docente 18, de estilo funcional.

En cuanto al docente 1, se constató la prevalencia del estilo de enseñanza funcional, toda vez que en sus prácticas se hace mayor énfasis en los contenidos procedimentales y los trabajos prácticos: "Revisaba los computadores y explicaba el trabajo que teníamos que hacer", "los trabajos los podíamos aplicar a otras cosas y también los reforzaba no solo haciéndolo por el computador sino también por escrito. Todo lo podíamos aplicar en otras materias". (Varios estudiantes –E- en Grupo Focal –G.F.- 1). De igual forma, las instrucciones que da siempre son claras y precisas y se asegura de que los estudiantes entiendan lo que deben hacer: "Si nadie entendía él volvía a repetir hasta que nosotros entendiéramos, ya si tenían alguna duda él iba a decirnos, a explicarnos cómo era eso y volvía a explicar otra vez hasta que entendiéramos" (E 1 en G.F. 1), "nos ponía a repetir un trabajo que de pronto teníamos malo o reforzar un tema que no se había entendido anteriormente" (E 2 en G.F. 1), "averiguaba primero que todo si teníamos alguna duda del tema anterior y si los alumnos decían que si retomaba el tema y luego ya continuaba con el tema de clase que tocaba ese día" (E. 1 en G.F. 1), "se hacía entender muy bien; era claro, pero no falta el que no entendía, entonces él ahí tenía que buscar otras formas, nos mostraba en el computador lo que teníamos que hacer" (E 2 en G.F. 1), "más que todo se centraba en lo que teníamos que

aprender" (Varios E en G.F. 1). En cuanto al trabajo en equipo no se privilegiaba lo suficiente, sin embargo, los estudiantes explican que esta situación se daba para que cada uno tuviera la experiencia de desarrollar sus tareas en el computador y aprendiera más; de esta manera, también podía ofrecer una orientación más personalizada para corregir los errores. Las evaluaciones las realiza sobre ejercicios prácticos: "unas eran en el computador, trabajos en Word sobre cómo funciona por ejemplo el inicio y todas las cosas que se pueden hacer con Word, insertar y todo eso, nos ponía a trabajar en para qué servía cada una" (E. 3 en G.F. 1), "evaluaba todo lo que hacíamos" (varios E. en G.F. 1).

Para la docente 9, se verificó también la preponderancia del estilo estructurado, teniendo en cuenta que la planificación es de gran importancia en sus prácticas, lo que se refleja en el diseño previo de guías que orientan todo el trabajo de la clase: "Todas las preguntas y sus respectivas respuestas están en la guía. Si uno ya leyó la guía sabe dónde encontrar las respuestas. Algunas cosas son de busque en el diccionario, pero básicamente todo está en la guía" (varios E. en G.F. 1). Dichas guías privilegian aspectos teóricos, tal como lo expresan los estudiantes: "las preguntas de la guía, la mayoría de las veces era comprensión de lectura, y una que otra pregunta por ejemplo que qué haría si usted fuera alcalde o así, pero sobre todo del tema que desarrollaba la guía" (E. 2 en G.F. 1). Las actividades planeadas se desarrollan dentro de la clase y, de no alcanzar el tiempo, se dejan como tarea para la casa, pues la metodología y la planeación de la clase son alteradas en pocas ocasiones: "Ella siempre nos da un tiempo definido para lo que vamos a hacer, por ejemplo, esto lo hacemos en una hora, esto en media hora, y así, y si no alcanza el tiempo lo deja como tarea, para terminar en la casa" (E. 3 en G.F. 1). Aunque realiza trabajos en equipo, no da libertad para agruparse: "Los trabajos que ella pone en equipo es porque la profesora 9 escoge quiénes se deben hacer y ella forma los grupos, si es en pareja uno se hace

con el mejor amigo pero si lo ve charlando lo cambia y lo sienta con el que menos le gusta" (varios E. en G.F. 1), "por ejemplo el año pasado nos hacíamos juntas y ella no nos dejaba, nos ponía con otra persona" (E. 2 en G.F. 1), "es que cuando hay trabajos en grupo uno ya mira la persona que es, con la que se entiende y ella no nos dejaba" (E. 5 en G.F. 1). Un aspecto esencial en la clase es que exista un ambiente de aula ordenado y tranquilo: "ella nunca dice estas son las normas de clase, sino que como nosotros ya la conocemos desde sexto, pues ya sabemos cómo es la profesora 9, entonces sabemos que no le gustan las basuras, el desorden, no podemos llegar tarde a clase" (E. 6 en G.F. 1).

Ahora bien, al revisar la información del docente 16, se corroboró que en sus prácticas predomina el estilo formal, teniendo en cuenta que la planificación de sus clases siempre es detallada, les da a conocer a los alumnos su plan y no admite la improvisación: "él subía al salón, antes de entrar al salón verificaba el orden, primero que todo, ya empezaba a llamar a lista, nos decía qué actividades vamos a hacer, luego revisaba uniforme y en el patio se desarrollaba la clase" (varios E. en G.F. 2), "yo lo que siempre he visto en él es que cuando él nos pone a hacer algo y nosotros lo hacemos mal o algo, él siempre tiene un plan B, hasta un C, pues, él ya tiene todo planeado, así sea la actividad en el patio o en el salón" (E. 1 en G.F. 2), "y también por ejemplo cada período hacemos como una actividad, un trabajo escrito en el salón. Por ejemplo cuando por problemas o algo la cancha no se pueda utilizar, se hace el taller en esa misma clase. Pues él siempre tiene como un plan B" (E. 2 en G.F. 2), "él siempre tiene como los tiempos bien manejados y si ve que estamos haciendo los ejercicios muy bien o que nos rindió ahí si nos da un descansito para que no lleguemos tan agitados a otra clase o para relajar un poco los músculos" (varios E. en G.F. 2). De igual forma, todas las actividades desarrolladas por el docente son planeadas al detalle y las explica con suficiente claridad a los estudiantes: "Cuando va a empezar el periodo socializa qué se va

a trabajar y para qué sirve cada ejercicio y la finalidad de todo" (varios E. en G.F. 2), "él no es como otros profesores que solo dan tiempo libre y hagan lo que quieran, él nos exige y esto sirve para mejorar en el rendimiento físico, la capacidad física, para aprender algún deporte" (varios E. en G.F. 2). También se ocupa de que los estudiantes desarrollen las habilidades planteadas en el plan de área: "el profesor 16 siempre nos dice que tenemos muchas capacidades y que vamos con toda, a los alumnos que tengan un poco de dificultad los espera y apoya hasta que terminen y sean capaces", (varios E. en G.F. 2) y evalúa de manera variada y metódica, asegurándose de tener en cuenta todos los aspectos de la formación integral en dicha evaluación: "el profesor 16 en el año explica muchos temas; él digamos lo pone a uno a verse un video o a hacer una guía y hace examen escrito cada periodo, también evalúa la práctica que hace uno en el patio, evalúa los trabajos que pone y los corrige" (varios E. en G.F. 2), "yo creo que más bien él califica la actitud, pues, si uno lo hace mal él lo apoya, si ve que tiene buena actitud y quiere hacer las cosas. El profesor resalta mucho las capacidades que uno tiene; al principio yo no le trabajaba, pero cuando le empecé a trabajar él me decía muy bien; valora el esfuerzo independiente de la habilidad" (E. 4 en G.F. 2), "él forma en disciplina y en trabajo, nos corrige más que todo el vocabulario, nos revisa la presentación personal, la actitud y la disposición en el momento de hacer todo. No solamente califica lo que hacemos en la clase de educación física, sino también los valores" (varios E. en G.F. 2). Finalmente, vale la pena destacar que el docente 16 prefiere el trabajo individual sobre el trabajo en equipo; sin embargo, cuando plantea este último, delimita perfectamente los roles que debe asumir cada estudiante, de manera que cada uno cumpla una misión específica y aporte al colectivo.

Por su parte, con el docente 18 se encontró que efectivamente maneja un estilo funcional, ya descrito en el referente teórico, dado que privilegia el trabajo práctico y de

aplicación de los contenidos de la asignatura: "él explica y después nos pone el taller sobre ese tema, nos pone videos" (E. 2 en G.F. 3), "y nos pone muchos temas de actualidad y todo eso" (E. 4 en G.F. 3), "sí, es muy dinámico, es como enterarse de la situación del país y todo" (E. 1 en G.F. 3). De igual forma, resalta siempre las ideas esenciales, que pueden ser aplicadas en casos prácticos: "él coge y empieza a explicar y va haciendo como un mapa conceptual y un resumen en el tablero" (E. 4 en G.F. 3), "él no copia en el tablero, pues, él lo que hace es ir explicando y va escribiendo como lo importante" (E. 3 en G.F. 3). También da explicaciones claras y se preocupa por que los estudiantes alcancen una buena comprensión de los temas: "si no entendíamos algunos temas los explicaba más a fondo para que entendiéramos" (varios E. en G.F. 3), "se hace entender muy bien" (E. 1 en G.F. 3). En las evaluaciones se centra más en la aplicación de los contenidos en situaciones de la vida real, que en los conceptos teóricos: "Nos evaluaba lo que explicaba en clase y si ponía un taller dentro de clase de ahí sacaba unas preguntas y empezaba a preguntar" (varios E. en G.F. 3), "digamos él explicaba un tema, nos hacía un taller y después nos hacía evaluación escrita" (E. 1 en G.F. 3), "y las evaluaciones eran acordes con lo que él iba explicando y todo eso... nos preguntaba sobre lo que discutíamos en la clase" (E. 4 en G.F. 3), "hace preguntas muy puntuales" (E. 1 en G.F. 3).

De otro lado, los docentes que orientaron las asignaturas con mayor porcentaje de desempeño bajo fueron el docente 3, de estilo abierto; la docente 14, que fluctúa entre los estilos funcional y formal; el docente 19, de estilo funcional, y el docente 20, de estilo formal. Al confrontar estos resultados con lo expresado por los estudiantes durante los grupos focales se encontró lo siguiente:

El docente 3, efectivamente demuestra tener un estilo abierto, lo que se refleja en que no hay una planeación estricta de lo que va a trabajar y el ambiente de aula es muy relajado: "No trae apuntes y lo único que trae es la carpeta con las listas, él es recochero" (varios E. en G.F. 4), "él ni siquiera dice el título a veces, dice dizque aparte y empieza a dictar" (E. 2 en G.F. 4), "es que él revisa el cuaderno de alguna persona a ver en qué va y empieza a dictar sobre el tema que va a trabajar en la clase" (E. 5 en G.F. 4), "después trabajamos en equipos" (varios E. en G.F. 4), "él siempre todo lo hace en forma de recocha. Para formar el grupo él no lo pone así, sino que dice que va a tirar una moneda para saber a quién le toca, pero él hace trampa... él no la tira bien, para que caiga al azar, sino que la pone así: tran... Pero a veces nosotros le ganamos porque empezamos a decir: sello, cara, sello y así." (E. 2 en G.F. 4). Los trabajos prácticos siempre son en equipo y si los estudiantes no entienden les da la oportunidad de salir al tablero para resolver sus dudas, o les da la oportunidad de entregar una guía para recuperar o nivelar esos aprendizajes: "Él pone un ejercicio y entonces él lo saca al tablero para resolverlo" (E. 2 en G.F. 4), "el problema es que si uno le dice algo al que está en el tablero lo apunta" (E. 5. En G.F. 4), "él dice: sólo él, el que diga algo lo apunta" (E. 2 en G.F. 4), "digamos si usted va mal él le pone una guía de refuerzo" (E. 2 en G.F. 4). Les pone tareas, pero no las revisa; la intencionalidad de las mismas es que los estudiantes refuercen los aprendizajes de la clase, no que reciban una nota por ello; no obstante, esta situación no es aceptada por los estudiantes, pues todavía no poseen la autonomía suficiente para hacer las cosas por su beneficio personal, sin un seguimiento y control: "Yo no sé él pa qué pone eso, como para que nosotros aprendamos" (E. 2 en G.F. 4), "pero lo bueno es que a uno le reconozcan el trabajo" (E. 5 en G.F. 4), "sí, es verdad" (E. 6 en G.F. 4), "digamos que uno a veces hace los ejercicios y son como dos hojas, y nada... Todos los profesores las revisan, menos él" (E. 2 en G.F. 4). Los acuerdos de convivencia en la clase no se hacen explícitos y tampoco hay mucho control de parte del

docente sobre el cumplimiento de los mismos: "No, no llegamos a ningún acuerdo, el que habla lo va anotando otro compañero y ya. Y el que está anotando habla y él no se echa al agua, no se anota" (E. 2 en G.F. 4), "si hay algún problema con los compañeros los mandan a coordinación" (varios E. en G.F. 4). La clase no está muy estructurada y permite la participación espontánea de los estudiantes: "pues uno alza la mano él hace preguntas de falso y verdadero y cada quien va contestando. Y todo es falso, falso, falso, porque es muy difícil. Hasta que alguien lo hace en la calculadora y dice la respuesta... Risas" (varios E. en G.F. 4). Evalúa todos los trabajos que los estudiantes realizan y hace evaluaciones individuales en cada clase sobre el tema del día; es decir, no hay una preparación previa o una programación anticipada de las mismas; además, dichas evaluaciones son cortas y sobre ejercicios puntuales: "Una vez por semana hace evaluación y en cada clase pone ejercicios y hay que entregarle una hoja y ese ejercicio lo evalúa" (varios E. en G.F. 4), "es que a él le puede la recocha, dice que la evaluación en una sola hoja porque él no se lleva basura para la casa" (E. 2 en G.F. 4).

Con la docente 14, fue posible darse cuenta de la confluencia de los estilos funcional y formal en sus prácticas, aunque predomina más el formal, dado que para ella el orden y la disciplina son fundamentales como requisito para el desarrollo de su clase, así como la planeación detallada de todos y cada uno de los detalles de la misma; todo se realizaba siempre según lo planeado, teniendo como base una guía diseñada previamente por ella: "Fomenta demasiado la disciplina; para ella hacen silencio o hacen silencio y si no pone puntos negativos; también la mayoría de clases y los temas los hacía dependiendo de una guía que se compraba en la fotocopiadora y dependía de la clase a realizarse" (E. 2 G.F. 2). Privilegia el trabajo individual sobre el grupal y hace énfasis en el orden y los tiempos de las actividades planeadas, para que su cumplimiento sea estricto: "El trabajo siempre era

individual muy poco trabajo grupal" (varios E. G.F. 2), "ella dejaba como muy claras las reglas de la clase, decía que todos se tenían que concentrar en lo que tenían que hacer y no distraerse para alcanzar a hacer todo. Y que mientras ella iba explicando fuéramos copiando y así, para que después fuera más fácil resolver la guía" (E. 2 en G.F. 2). En las guías fomenta la reflexión, el análisis y la sustentación clara, profunda y profusa de las respuestas; de igual forma, es muy estricta con el manejo de los tiempos y la entrega oportuna de los trabajos: "primero había que leer la guía y luego la explicaba y al final estaba las reflexiones o actividad eran de cinco, seis y siete preguntas, y las respuestas tenían que ser mínimo de cuatro renglones" (varios E. G.F. 2), "con las guías la clase era aburrida, ver lo mismo, y muy parecidas las preguntas, muy monótona, casi todas las preguntas hablaban del mismo tema y uno ya no sabía qué responder. Y si uno no tenía más palabras para responder era un problema, porque las respuestas tenían que ser de más de cinco renglones" (varios E. G.F. 2), "a mí pues no me gustaba la clase. Me daba pereza copiar todo eso y después tener que ir a la casa a hacer los trabajos. Dizque hacer un muñequito con un balón, como cincuenta veces y que pasarlo a un programa y pues no se le veía como la gracia a eso" (E. 4 y 7 G.F. 2), "era muy poquito tiempo para desarrollar todo lo que se tenía que hacer, ella ponía el trabajo el jueves y lo revisaba el sábado por la noche, entonces a veces uno no alcanzaba" (varios E. G.F. 2). En cuanto al estilo funcional, lo que se puede evidenciar del mismo en la docente 14 es la inclusión en las guías de ejemplos prácticos y reflexiones sobre problemas de la realidad, sobre situaciones de la vida cotidiana, con la pretensión de que los estudiantes modificaran cierto tipo de conductas que pueden considerarse inconvenientes: "las preguntas de la guía eran abiertas, de opinión, para pensar, para crecimiento personal" (varios E. G.F. 2), "teníamos que responder lo que la profesora quería escuchar. Por ejemplo ella le preguntaba a uno que qué hacía en la casa y si uno no hace nada, no puede poner eso, le tocaba poner cosas que uno ni hacía, porque si no lo regañaba" (E. 7 en G.F. 2), "pues es que

ella quería que nosotros sirviéramos para algo, ella fomenta mucho la disciplina, entonces pues ella quería que nosotros fuéramos más allá de lo regular, que aprendiéramos más del medio y que no nos quedáramos haciendo nada en la casa y si teníamos un tiempo libre pues que lo aprovecháramos para nosotros, porque ella dice que eso nos va a ayudar en el futuro" (E. 2 en G.F. 2), "pues uno ahí ponía lo que uno quería hacer, pero que le daba pereza" (E. 7 en G.F. 2).

Para el docente 19, las respuestas de sus estudiantes permitieron confirmar que en él es preponderante el estilo funcional, lo cual se hace evidente en una planificación detallada del trabajo para la clase, que materializa en una guía, en la cual se encuentra toda la explicación teórica del tema, así como la aplicación práctica, en ejercicios que siempre tienen que ver con la solución de problemas de la vida real: "Él llegaba a explicar y nos daba los talleres; primero explicaba cada paso en el tablero y se sacaban fotocopia y hacía evaluaciones del tema anterior, realizaba talleres y guías y en las guías eran muy completas y se desarrollaba todo con la explicación que él daba en clase. En las guías estaba todo" (E. 1 en G.F. 4), "siempre hacia lo que tenía planeado y se apoyaba con las guías" (varios E. en G.F. 4), "y en los problemas de la guía él ponía cosas como de la vida, como por ejemplo ustedes van al supermercado y compran esto y llevan tanto de dinero cuando les queda cosas así, como de la vida cotidiana de la gente" (varios E. en G.F. 4). También es estricto con el cumplimiento de los tiempos de la clase: "y cuando no terminábamos de resolver las guías la llevábamos para la casa y en la próxima clase la recogía" (varios E. en G.F. 4). De otro lado, aunque los trabajos no siempre los propone en equipo, cuando se dan de esta manera da libertad para la agrupación espontánea "el trabajo a veces era en grupo, pero casi siempre era individual... y cuando trabajábamos en grupo cada compañero escogía con quien quería trabajar, como quisiera" (varios E. en G.F. 4). Así mismo, las evaluaciones las realiza con

cuaderno abierto: "algunas evaluaciones eran con cuaderno abierto, ejercicios parecidos a los de los talleres y eran fáciles... como daba la oportunidad de sacar cuaderno no se estudiaba y lo único era que permitía ver el procedimiento y para la bimestral ya era sin cuaderno" (varios E. en G.F. 4).

Por último, las experiencias relatadas por los estudiantes en los grupos focales facilitaron la verificación del estilo formal en el docente 20, considerando que sus clases responden a una planificación tan detallada, que aunque se dé algún cambio o modificación de última hora los estudiantes ni siquiera lo perciben; el docente les comunica a los estudiantes lo que se va a desarrollar en cada clase y cómo va a llevar a cabo la evaluación, y se cerciora de que los temas hayan sido comprendidos por todos: "Explicaba el tema y ponía un taller. La mayoría ejercicios en el tablero muy bien explicados y ya después decía que evaluación para tal clase. Pero antes de la evaluación nos daba un taller para estudiar para la evaluación... si no entendíamos algo del taller hay veces volvía a explicar todo el procedimiento del ejercicio, y si no entendían, sacaba al tablero o algo" (varios E. en G.F. 3), "siempre que empezaba el tema decía que ítem se iban a desarrollar en clase. Si la clase se llevaba las dos horas el examen se hacía al otro día y antes de realizarlo se daba un pequeño repaso para resolver dudas" (varios E. en G.F. 3), "nunca había ningún cambio, siempre era normal, o no nos dábamos cuenta" (varios E. en G.F. 3), "a veces, mientras unos hacían un ejercicio los que tenían que recuperar trabajaban otro taller" (E. 3 en G.F. 3). Para finalizar, es importante resaltar que el docente privilegia el trabajo individual sobre el grupal y deja trabajo para la casa, con el fin de que los estudiantes refuercen los aprendizajes vistos en clase: "Pues sobre el mismo tema que explicaba en clase nos ponía un taller y ejercicios para la casa. 2, 3 o 4 ejercicios en clase y por ahí unos 10 o 20 para la casa" (E. 3 en G.F. 3), "el

trabajo siempre era individual, pero a veces cuando uno no entendía él le daba permiso para trabajar con otra persona" (E. 4 en G.F. 3).

Además de esta descripción detallada del estilo de enseñanza de los docentes en cuyas asignaturas hay mayor y menor porcentaje de estudiantes con desempeño bajo, es importante resaltar que hasta este punto no se ha encontrado ninguna relación entre el estilo de enseñanza del docente y el desempeño académico de los estudiantes; es decir, no ha sido posible identificar un estilo predominante con el que los estudiantes muestren mejor o peor desempeño en las asignaturas, pues en ambos grupos hay docentes con estilos diversos.

Ahora bien, para atender al objetivo 2 de la investigación, en cuanto a las relaciones pedagógicas que se establecen en el contexto escolar con los docentes seleccionados a partir de la segunda base de datos, a partir de sus estilos de enseñanza, se encontró lo siguiente:

En el grupo de docentes que orienta las asignaturas con menor porcentaje de desempeño bajo se encuentran dos de estilo funcional: el docente 1 y el docente 18. Al revisar lo expresado por los estudiantes en cuanto a las relaciones pedagógicas que se establecen con ellos, fue posible determinar que los estudiantes se sienten a gusto con estos docentes, pues son calmados, les inspiran confianza, tienen una excelente comunicación con ellos, pueden expresarse libremente en la clase y el ambiente de aula es tranquilo y favorece el aprendizaje, pues hay buena disciplina, buena interacción comunicativa y se dan las posibilidades para que todos comprendan lo que se trabaja en clase: "el profesor 1 es amable, nos entiende mucho, nos comprende, nos escucha, es muy buena gente, sentimos confianza para hablar con él" (varios E. en G.F. 1), "todos los del salón del año pasado nos gustaba

mucho ir a la clase del profesor 1, por qué, porque pues había un ambiente muy chévere allá, todo se explicaba bien, a mí me parece que fue el único profesor que nos entendió el año pasado, más que todos" (E. 8 en G.F. 1), "el profesor 1 es buena gente, chévere, paciente, nos entiende, amigable, comprensivo, alegre, tolerante" (varios E. en G.F. 1), "el profesor 18 tiene mucha paciencia con nosotros" (E. 2 en G.F. 3), "la relación con el profesor 18 es excelente" (varios E. en G.F. 3), "con el profesor 18 nos la llevamos muy bien todos" (E. 1 en G.F. 3), "la relación con el profesor 18 es muy buena, hay confianza y se le puede decir las cosas. Así uno ya no tenga clase con él todavía seguimos hablando con él y hay una buena relación" (varios E. en G.F. 3).

No obstante, el docente 19, también de estilo funcional, se encuentra en el grupo cuyos estudiantes tuvieron mayor porcentaje de desempeño bajo en el año 2017; sobre las relaciones pedagógicas con este docente, hay una dualidad: mientras que algunos jóvenes expresan que era amable, otros dicen que se dirigía en malos términos hacia ellos: "el profesor 19 es amable, serio y estricto, explica bien" (varios E en G.F. 4), "la principal característica del profesor 19 es que es muy amable, pues como que se pone en los zapatos de uno" (E. 1 en G.F. 4), "no, para mí él amable no era, ni yo le entendía nada... él me hablaba en malos términos, él me decía que yo no hacía nada... él no me explicaba y se voltiaba, era muy mala gente... la relación mía con él era muy distante" ((E. 2 en G.F. 4), "la mía era muy cercana... hablábamos de todo" (E. 3 en G.F. 4), "sí, conmigo también, charlábamos mucho... hablábamos pues como de la familia, se peocupaba por las cosas mías personales también" (E. 6 en G.F. 4), "pues conmigo a veces hablábamos, pero no es que fuera tanto. No era ni tan cercana ni tan lejana la relación... "pues en el salón era muy serio, pero cuando yo le hablaba por fuera del salón era muy formal (risas)" (E. 7 en G.F. 4), "jah, menos conmigo" (E. 2 en G.F. 4), "jah, como yo no le entendía, entonces creo que por eso era" (E 4 en G.F. 4).

Esta situación puede explicarse, según lo relatado por los estudiantes, por una postura particular adoptada por el docente 19 en relación con el interés que los jóvenes mostraran por el aprendizaje de su asignatura, o por el comportamiento que tuvieran dentro de sus clases: "a mí me pasaba lo mismo al principio, pero cuando me empecé a portar bien ya cambió conmigo" (E. 3 en G.F. 4), "no, es que él como que trata a las personas dependiendo del comportamiento, por ejemplo, si un estudiante era grosero, entonces él también, entonces es como eso" (E. 7 en G.F. 4).

En el estilo estructurado, solo se ubica la docente 9, del grupo de estudiantes cuyo porcentaje de desempeño bajo fue menor durante el 2017. Desde la perspectiva de los jóvenes, la docente es estricta, posee un carácter fuerte, se preocupa por ellos y los apoya; sin embargo, demuestra diferencias en el trato y en la manera de relacionarse con los estudiantes, dependiendo de la percepción que tenga de ellos; es decir, si lo considera un estudiante con poco interés hacia la clase o con una actitud negativa, la relación es distante y exigente, mientras que si es un estudiante con problemas o que muestre algún tipo de vulnerabilidad frente a los demás, genera una relación especial, que los estudiantes rotulan con el nombre de "consentidos": "la profesora 9 es estricta... yo diría que se preocupa por nosotros, sí, de verdad, si usted tiene un problema usted puede confiar en ella, porque ella siempre lo va a tratar de ayudar a uno, sí. Porque es que hay manera de reaccionar de ella, o reacciona bien o se pone a alegar" (varios E. en G.F. 1), "no, yo no siento como que puedo confiar en ella. Más bien, por la forma de ser de ella yo diría que la profesora 9 es muy mala gente... pues sí, es que ella es muy regañona y todo eso" (E. 5 en G.F. 1), "por ejemplo cuando ella da una clase, uno le tiene mucho respeto. Por ejemplo la confianza, uno le va a hablar a ella y le pega un grito: qué, qué quiere" (E. 6 en G.F. 1), "por ejemplo el año pasado, ella me decía: usted qué piensa y yo le decía nada... cómo que nada, usted va a perder el año" (E. 2 en G.F. 1), "y

a ella le da como mucha rabia que uno le responda. Digamos uno, cómo decirle, ella me veía ahí parado y me dice que qué hago ahí y vo le respondo pues normal y ella me dice que irrespetuoso, ella no lo toma como normal" (E. 5 en G.F. 1), "la relación con la profesora 9 es complicada, con unas personas es bien y con otros no, por ejemplo con una niña el año pasado, ella no hacía tareas, ella en sociales era así, no sé y la profesora 9 le ayudó" (varios E. en G.F. 1), "Es que la profesora 9 como que tiene consentidos" (E. 4 en G.F. 1), "es que con esa niña, por ejemplo, ella perdió muchas materias y la dejó recuperar; ella le decía: ah profe no traje la tarea y le decía: tráigamela cuando pueda" (E. 2 en G.F. 1), "sí, en toda clase ella tiene que tener un consentido" (E. 3 en G.F. 1), "pero es que con esa niña sí se pasa, jah, desde el año pasado" (E. 5 en G.F. 1), "sí, por ejemplo el año pasado había muchas personas que no llevaban tareas y así, y los regañaba a todos, menos a ella" (E. 4 en G.F. 1), "yo creo que es que al consentido le tiene pesar y por eso se apiada de él y lo ayuda" (E. 6 en G.F. 1), "las características del más consentido de la profe 9 es por ejemplo que no lleve las tareas, o no tenga una buena relación con los papás, o por ejemplo que a esa persona le pase algo grave o algo malo, entonces ella como que quiere que solucione los problemas. Y si uno se mete con la consentida de ella lo mira feo" (E. 2 en G.F. 1), "sí, a mí sí, por ejemplo, si yo le respondo algo me dice: ay usted siempre tiene una excusa para todo. Y uno le contesta y dice: que no me conteste, pero es que ay, pues tampoco" (E. 3 en G.F. 1), "con el que no es consentido es muy exigente, nunca les explica. Al consentido le explica las veces que sea necesario, en cambio a nosotros nos explica solo una vez, y si uno le pregunta dice: ah, pero si yo ya expliqué eso, pregúntele a otra persona, pregúntele a él" (varios E. en G.F. 1), "sí, por ejemplo a veces uno le iba a preguntar una duda que tenía y eso era lo peor porque, pues uno tenía la duda y ella lo empezaba ahí a regañar en clase... pa qué habla, pa qué hace esto, pa qué no pone atención" (E. 2 en G.F. 1), "ella es como el portero que está vigilando. Y a veces nos coloca trampas, digamos ella se hace ahí en la puerta y se hace la que sale,

entonces alguno se para a conversar y así y ella dice: ay los tengo pillados y los anota, dice: por qué me están revisando las cosas, a ustedes qué les importa qué notas tienen, no me miren el cuaderno y así" (E. 2 en G.F. 1). En este sentido, la comunicación con la docente 9 es diferente, dependiendo del estudiante y de la precepción que tenga la docente de cada uno de ellos; con algunos es buena, con otros es limitada y con otros es complicada: "¿la comunicación? noo jah, unos cercana y otros lejana" (varios E. en G.F. 1), "no, pues ella se preocupa y uno le tiene un poquito de confianza a ella, pero no como para contarle toda la vida" (varios E. en G.F. 1), "yo me llevaba muy bien con ella, y yo le tenía confianza, pero la consentida le empezó a decir que yo le pegué, que yo le dije tal cosa, que le hacía bullying y yo no sé qué, entonces yo le cogí mucha pereza, entonces yo ya no le hablo, entonces la profe 9 tampoco me habla, entonces digamos yo la iba a saludar y ella me voltiaba la mirada, entonces yo ya no la saludo" (E. 5 en G.F. 1).

En cuanto al estilo formal, hay un docente del primer grupo, de estudiantes con menor porcentaje de desempeño bajo: el docente 16, y dos docentes del grupo 2, de mayor porcentaje de desempeño bajo: la docente 14 y el docente 20.

Las relaciones pedagógicas con el docente 16 son buenas, siempre dentro del rol que cumple como docente; sabe escuchar, permite que los estudiantes se expresen, mantiene la calma y la ecuanimidad, sin embargo es estricto y exigente y no permite que la interacción vaya más allá de lo netamente académico; es decir, no permite que trascienda hacia lo personal: "es muy exigente, estricto, pero al mismo tiempo es un profesor bien, bacano, serio, centrado, disciplinado, amable" (varios E. en G.F. 2), "es una relación docente alumno pero buena con posibilidad de diálogo, si hay un problema con la asignatura no hay prohibición de hablar con el profesor puesto que es una persona que se presta para hablar,

aunque a veces como es tan estricto, pues siempre lo deja a uno callado; uno le dice algo y él le responde con algo mejor, porque siempre tiene la razón de las cosas" (varios E. en G.F. 2), "siempre está dispuesto a escucharnos" (varios E. en G.F. 2), "la clase con él es muy buena, él siempre tiene la razón, pues, nunca se sale de sus casillas y pone límites en la relación, pues él dice que no nos puede dar confianza porque nos da un dedo y nos tomamos toda la mano; pues, no se detiene como a conocernos más, le da como miedo que nosotros seamos como más amigos de él, y no se presta para recochar" (varios E. en G.F. 2).

Los docentes 14 y 20, según los estudiantes, manifiestan relaciones pedagógicas más bien distantes, centradas en lo académico; incluso en los testimonios se deja entrever que puede existir un temor de los docentes a intimar o a traspasar ciertos límites en la interacción: "pues mi mamá dice que la profesora 14 es la mejor profe del colegio, que es un amor, pero era porque era con mi mamá, y si ella se mostrara así con uno pues bien, pero conmigo no era así" (E. 1 en G.F. 2), "pues había muchas cosas malas, pero también cosas buenas. Las malas como ya muchos dijeron que la profesora 14 es demasiado estricta, con un carácter demasiado fuerte, pero ella es muy noble, ella la verdad, cuando uno necesita ayuda de ella uno si se puede acercar y se expresa muy bien, pues, tiene unas palabras tan bonitas, porque a mí me pasó a final de año con ella, porque tuve un problema, entonces ella habló conmigo y me dio consejos y al final me abrazó, pues algo que nunca había hecho, que yo pensaba que era tan fuerte, y sí es fuerte, pero también es noble" (E. 4 en G.F. 2), "yo le contaba a ella muchas cosas, si tenía un problema o algo, pues no tanta confianza como con un amigo, pero sí me caía muy bien" (E. 2 en G.F. 2), "era mejor sola que en clase, era mejor la relación por fuera que en clase" (E. 1 en G.F. 2), "es que por fuera del salón, después de que suena el timbre es una persona muy diferente" (E. 5 en G.F. 2), "y a uno le daba como risa, porque la profesora 14 a veces hacía cosas como por recochar, pero se quedaba seria,

entonces uno no sabía qué hacer" (varios E. en G.F. 2), "pero a la profesora 14 no le gustaba que uno se le acercara, por ejemplo un día estábamos en el patio y yo la fui a abrazar y ella era corriéndose y no se dejaba. Pero un día que estábamos en el Bosque en interclases yo la abracé y también me abrazó y yo le pregunté que por qué ese día no se había dejado abrazar en el patio y me dijo ah, porque yo ya le vi las buenas intenciones a usted, porque ella pensó que en el patio yo le quería hacer alguna maldad", "el profesor 20 era directo, decía las cosas como son y ya. Concreto", (varios E. en G.F. 3) (E. 4 en G.F. 3) "con él siempre tuvimos una buena relación en todas las situaciones que se presentan en clase" (E. 2 en G.F. 3), "En su mayoría permanecía tranquilo, pero si uno le sacaba la rabia... jummm" (E. 3 en G.F. 3), "la comunicación con el profesor 20 en clase era bien, del tema y ya, no había temor de preguntar" (varios E. en G.F. 3), "la relación con el profesor 20 es como matemáticas y ya" (E. 2 en G.F. 3).

Aún falta por revisar las relaciones pedagógicas del docente 3, de estilo abierto, quien se encuentra en el grupo dos, con estudiantes con mayor porcentaje de desempeño bajo en el 2017; de acuerdo con lo expresado por los jóvenes, el profesor tiene dificultades para poner límites sobre el comportamiento que se debe tener en la clase y delega su responsabilidad, lo que genera descontento entre algunos. Las relaciones pedagógicas son buenas; sin embargo, la falta de límites hace que se altere el ambiente de la clase. En general, la interacción se da principalmente sobre la asignatura, aunque la permisividad afecta el ambiente de aula: "el profesor 3 es muy recochero y es bueno porque la clase no se vuelve aburrida, pero a veces como que no les exige, entonces ya se pasan" (varios E. en G.F. 4), "es una relación cercana, porque uno puede conversar con él" (varios E. en G.F. 4), "solo habla de la materia" (varios E. en G.F. 4), "en la clase del profesor 3 se siente impotencia porque lo

agota a uno con observaciones por cosas que uno no hizo, se siente rabia; la clase es divertida pero se pasa en algunos casos, mucha recocha" (varios E. en G.F. 4).

Estos resultados muestran que sí hay una influencia del estilo de enseñanza en las relaciones pedagógicas que se establecen en el aula, toda vez que los docentes del mismo estilo tienen semejanzas en la manera de interactuar y comunicarse con los estudiantes; no obstante, la descripción de esas relaciones, además de tener particularidades acordes con la forma de ser de cada docente, no puede vincularse directamente con el desempeño académico de los estudiantes, en una dependencia causa y efecto.

Con el fin de aclarar este aspecto, en la perspectiva de dilucidar lo planteado en el objetivo 3, se presentan a continuación los planteamientos de los estudiantes sobre el mismo, durante los grupos focales:

Según lo expuesto por los estudiantes, no existe una interdependencia entre el desempeño académico y las relaciones pedagógicas en el aula de clases; el desempeño académico depende principalmente de cada estudiante, de la actitud con que asuma las responsabilidades de la clase, del interés que muestre por aprender y de la atención que preste a las explicaciones, al desarrollo de todas las actividades durante la clase y al cumplimiento de las tareas que quedan para la casa. Estos comportamientos no sólo inciden en el logro de mejores comprensiones sobre los temas y de mayores aprendizajes, sino que generan una actitud de apoyo de parte de los docentes, que no se da hacia los estudiantes que no tienen disposición hacia el trabajo en clase: "Todo depende de la actitud que uno tenga. Cuando el profesor está explicando algo y usted está charlando y no entiende, pues es culpa de uno" (E. 5 en G.F. 1), "a todos nos iba distinto... eso dependía de lo que uno hacía en clase, por

ejemplo si no traía tareas, y entonces por ejemplo uno no las traía y le iba bajando la nota, o por ejemplo cuando hablaba. Eso dependía mucho de la disposición del estudiante" (varios E. en G.F. 1), "el profesor 1 nos daba la oportunidad de traer tareas para mejorar en clase y ayudaba mucho pero eso ya dependía de cada alumno... el profesor 1 da muchas oportunidades, pero tampoco es que le regale la materia, pues si uno no hace nada con él, pues perdió" (varios E. en G.F. 1), "a los que mostraban interés, juiciosos, callados, la profesora 14 les colaboraba y los que tenían problema de comportamiento no los ayudaba. Porque muchos alumnos eran groseros con ella, entonces a esos no les ayudaba. Los que se dejaban corregir y se dejaban llevar de la mano de ella, a esos si les ayudaba" (E. 2 en G.F. 2).

Otro aspecto que influye en un desempeño académico bajo por parte de los estudiantes es que algunos docentes tienen dificultades para manejar la disciplina dentro del grupo y adoptan ciertas medidas coercitivas que influyen directamente en la valoración que realizan sobre los indicadores de la asignatura; entre esta medidas se encuentra poner a un compañero a apuntar a los que hacen indisciplina y cuando lleve tres anotaciones se registra en el observador del estudiante y eso le rebaja la valoración, o colocar puntos por mal comportamiento y después de un determinado número de puntos empezar a bajar la valoración: "mucha gente le perdía a la profesora 14 por los puntos... uno medio se reía o miraba para atrás y ella no decía nada, sino que le ponía puntos, o uno estaba agachado y ella de una decía que estaba mirando el celular y le ponía punto, sin ser cierto, y uno le reclamaba y decía: no, no, no" (varios E. en G.F. 2), "pues el profesor 19 al que hablaba le ponía un punto en la lista, entonces al final de período eso le bajaba la nota. Cada punto era una I, pero en la axiológica... y cuando uno estaba limpio le subía una décima" (E. 3 en G.F. 4), "pues a mí me iba bien. Y a casi todo del salón le quedaba en B y era por los puntos, que bajaban

mucho, así entregáramos los trabajos" (E. 1 en G.F. 4), "con el profesor 3 nos iba mal por lo mismo, por la recocha, y por los puntos" (varios E. en G.F. 4).

De otro lado, los estudiantes expresan que algunos docentes fallan en la manera de explicar, porque le explican a todos igual, sin considerar las diferencias en los estilos y ritmos de aprendizaje; también fallan en la manera de valorar los trabajos, pues son muy exigentes y no tienen en cuenta las capacidades individuales y los diferentes niveles de desempeño que pueden tener los estudiantes de acuerdo con sus habilidades particulares: "con los trabajos uno se desmotivaba, porque sabía que tenía que hacerlos perfectos y si no no los valoraba, y así uno lo viera perfecto a la profesora 14 no le parecía. Ella revisaba trabajos por ejemplo un sábado a las 6 o 7 de la mañana y entonces se supone que uno el viernes no hace las tareas, sino el sábado o el domingo, pero entonces nos tocaba un viernes trasnochar por ahí hasta las 2 o 3 de la mañana haciendo un trabajo de ella. Sí, y se supone que el fin de semana es para descansar. Y pues igual en informática como era tanto, si uno se sacaba un básico, pues uno se sentía bien. Ella nunca pone un superior en informática, entonces un básico era bien. Y ella le ponía a uno un mas o un interrogante y uno ni siquiera sabía eso qué quería decir" (varios E. en G.F. 2), "a mí una vez me pasó que perdí religión y no me di cuenta sino cuando le entregaron el informe a mi mamá. Y yo le pregunté a la profesora 14 por qué y me dijo que tenía que mirar las notas en el sistema. Y digamos yo miraba la nota de una guía frente al indicador de logro y me aparecían notas completamente diferentes. Y le hice el reclamo, pero me dijo que ya en la recuperación del siguiente período" (E. 1 en G.F. 2), "que a uno le vaya bien depende de cada uno, de la actitud, pero también del profesor, porque con el profesor 3, él al menos le explicaba a uno y lo sacaba al tablero para que entendiera mejor, en cambio el profesor 19 no, era de una vaya siéntese y ya, si uno la embarraba, en cambio con el profesor 3 lo saca al tablero y hasta que no entienda y termine el

ejercicio no lo sienta" (E. 2 en G.F. 4), "sí hace falta más apoyo del profesor" (E. 7 en G.F. 4), "yo no le entendía al profesor 3, porque como es como tan recochero y así, como que hacen mucha bulla y a veces explica muy enredado" (varios E. en G.F. 4).

No obstante, los estudiantes reconocen que los docentes se preocupan por ellos y están siempre enfocados en apoyarlos para que sean mejores personas y para que obtengan mejores aprendizajes, a pesar de sus errores y de los errores de los estudiantes: "el profesor 1 se preocupaba por nosotros y hablaba con nosotros, pero por ejemplo cuando uno hablaba con él eso no interfería en nada, porque él decía que esa era la vida privada de nosotros y eso no influía nada en las notas" (E. 3 en G.F. 1), "yo veía que algunos estudiantes que no hacían nada en la clase y la profesora 14 se empezaba a interesar por ellos, a preguntar que qué les pasaba, que por qué estaban así, y a pesar de que ellos la trataban mal o algo, ella siempre seguía ahí como queriendo llevarlos de la mano" (E. 2 en G.F. 2).

# Capítulo IV. Aula Emergente

Con la pretensión de dilucidar y comprender las maneras en que se entretejen en el aula los estilos de enseñanza, las relaciones pedagógicas y el desempeño académico de los estudiantes, objetivo general de esta investigación, se realizó una triangulación entre los resultados que arrojaron las tres técnicas empleadas (instrumento a docentes, grupos focales y datos del desempeño académico), así como entre las perspectivas de los docentes, los estudiantes y los investigadores, mirados obviamente desde la óptica de los autores que alimentaron las bases teóricas para la configuración de la misma.

Para la delimitación de unas posibles categorías emergentes se empleó el software para el análisis cualitativo de datos, gestión y creación de modelos, ATLAS.ti, el cual permitió organizar, reagrupar y gestionar el material de los grupos focales, de manera sistemática y facilitó el surgimiento de las mencionadas categorías, a partir del ejercicio de interpretación, propio de este tipo de investigación. Dichas categorías se presentan a continuación:

#### Un aula humana

El desempeño académico de los estudiantes se convirtió en el foco principal de esta investigación, pues fue el detonante de las reflexiones teóricas y de las búsquedas realizadas en cada uno de los textos y los contextos abordados.

La concepción teórica de desempeño académico fue fundamentada claramente desde las posturas particulares de investigadores que también se inquietaron por este aspecto; no obstante, detrás de las valoraciones satisfactorias obtenidas por un estudiante o del nivel

de aprendizaje logrado en una determinada asignatura, hay una red compleja de nexos entre las características del estudiante, el bagaje de saberes y experiencias que trae puesto al aula desde sus aprendizajes en otros contextos, las características individuales de cada docente que irrumpe en ese escenario impuesto por decisiones propias y de otros que influyen en su vida, las historias personales y las particularidades de cada uno de los estudiantes con quienes se encontró en dicho escenario por azar, y todas las dinámicas que se suscitan desde, en y por esas mismas condiciones.

Esta complejidad de eventos se reveló en cada uno de los momentos de indagación, con cada una de las fuentes escudriñadas, razón por la cual, más que respuestas específicas a un problema concreto, se desplegó un abanico de preguntas que abre mil posibilidades nuevas de abordaje de la problemática inicial planteada.

Es así como el asunto del desempeño académico toma otros matices y dirige la atención al problema de la formación humana, porque los desempeños que demuestre un estudiante y las competencias que le permita desarrollar, se constituyen en los cimientos de una construcción que los expertos han llamado proyecto de vida, tal como se expuso en el referente teórico, a la luz de los planteamientos de Duque et al. (2013), quienes se refieren directamente a la estructuración de un proyecto de vida académico.

Cada proyecto de vida es único; sin embargo, la sociedad espera que el conjunto de proyectos de vida de sus integrantes confluyan de manera armónica y generen un equilibrio. Y es que la organización curricular, establecida con base en unas áreas del conocimiento delimitadas por la ley, no es más que un pretexto para cumplir con la prospectiva ideológica, organizacional, comportamental, económica, política, material e

inmaterial de una sociedad; en consecuencia, la formación humana se considera una construcción colectiva, orientada por los ideales de sociedad y por las concepciones sobre el hombre y su misión en el colectivo, enmarcadas, tal como se dijo en el referente teórico, en las políticas oficiales de los diferentes gobiernos, las cuales pueden llegar a ser influidas por los diferentes actores sociales, en la medida en que se empoderen de su rol como ciudadanos.

Por tal razón, el foco del desempeño académico debe estar en el apoyo a la construcción de sujetos únicos, que se valoren y valoren sus talentos y capacidades individuales, y que confíen en esos talentos y capacidades para ponerlos al servicio de la sociedad; debe trascender a la construcción de sujetos que se sientan identificados como parte activa de su comunidad, bien sea en su grupo, en su institución educativa, en su familia, en su barrio, en su ciudad, en su país, en su planeta y en la infinitud del universo; sujetos que comprendan que son parte de su entorno y tienen el compromiso de transformarlo.

Desde esta óptica, el docente requiere conocer muy bien a sus estudiantes, comprender cuáles son sus talentos y capacidades, más que sus limitaciones, de tal forma que los contenidos de la enseñanza sean solo un pretexto para apoyar a cada uno en el desarrollo máximo de su potencial. Y es que el aula tradicional es dependencia, es espacio, es jerarquía, es monólogo, mientras que el aula emergente es espacio tiempo, es lugar de encuentro de saberes, de cuerpos, de lenguajes, donde hay horizontalidad y acompañamiento.

En consecuencia, en la i.e. ITEC, urge revisar la coherencia entre las prácticas de aula y los ideales de sociedad y de ser humano que iluminan su PEI, toda vez que la preocupación se está centrando en unos resultados aislados, más no en un proyecto colectivo,

que se alimenta con los desarrollos y avances individuales de los diferentes miembros de su comunidad educativa.

# ReconoSer—se y red-lacionarse en el aula

Concebir un aula emergente, tal como se describió en el apartado anterior, trae a la palestra la red de relaciones pedagógicas que se genera en su interior, principalmente entre estudiantes y docentes, cada uno con sus historias, características y potencialidades. No obstante, en las aulas de clase se presentan múltiples circunstancias que influyen en la manera como se instauran y despliegan dichas relaciones. A continuación se presentan algunas de las situaciones que se revelaron durante este trayecto investigativo:

En primer lugar, los encuentros en el aula ocurren entre seres humanos, y es que muchas veces se piensa en el docente como en un ser superior, que no tiene permitido el error, como en un ser iluminado que controla todas las emociones y todo lo que ocurre en este escenario vital, cuando en realidad el docente trae al aula la esencia de su ser, sus vivencias, sus inseguridades, sus conflictos no resueltos y un sinnúmero de condiciones particulares que influyen en la forma como interactúa con sus estudiantes. Esta puede ser la explicación a muchas situaciones que se viven en el aula y que tienen una influencia directa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el referente teórico de esta obra se expresó que las relaciones pedagógicas docente -alumno deben estar mediadas por el afecto (Ariza, 2017; López, 2010), de manera que se fomente el trabajo en equipo y se valore el aporte que cada uno hace en los encuentros pedagógicos; sin embargo, el docente se ve limitado en la expresión de su afecto, por temores que se han generado a partir del imaginario de mantener la disciplina en la clase. Y no es que

la disciplina o el buen comportamiento sean poco importantes, es que deben fundamentarse en el respeto y en el gusto por aprender, y no en el temor.

Cuando el docente siente temor de perder el control de la clase y crea mecanismos externos que operan desde la represión, en lugar de traer a escena las formas de ser que funcionan desde su seguridad, su serenidad y su ecuanimidad, entonces pueden suceder dos cosas: que los estudiantes también se atemoricen, permitan la represión y limiten sus posibilidades de expresarse y de actuar de manera espontánea, o que se rebelen, mantengan una actitud de oposición y obstaculicen todas las oportunidades de apertura hacia los nuevos aprendizajes, lo cual es nefasto si lo que se requiere es que el estudiante ponga todo su potencial y lo vaya desarrollando a partir de las oportunidades que se le ofrezcan.

Otros docentes ante sus temores e inseguridades, por no querer perder autoridad, o por creer que pueden parecer débiles, restringen todas sus manifestaciones de afecto hacia los estudiantes y, de igual forma, limitan toda expresión de afecto por parte de ellos, lo que genera falta de confianza y dificulta la comunicación, pilar fundamental del acto pedagógico. También sucede que, desde este mismo temor, ocultan su verdadero yo y se revisten con la imagen del autoritarismo, lo cual crea confusión entre los estudiantes, quienes manifiestan abiertamente: "en el salón es de mal genio, pero fuera del salón es buena gente" (varios E. en G.F. 2 y 4). Esta actitud provoca un efecto contrario al esperado, pues la ambigüedad, lejos de propiciar un ambiente tranquilo, de confianza y de respeto, incita a la incertidumbre, a la desorientación y a actuar por ensayo y error o simplemente a paralizarse y bloquear toda posibilidad de interacción.

De igual forma, algunos docentes exacerban los sentimientos que les generan los estudiantes, bien sea de rechazo o de aceptación, y permiten que esto altere la forma como se relacionan con ellos en el aula o, en otros casos, condicionan las relaciones pedagógicas a los resultados académicos o al comportamiento que tiene los estudiantes en clase. Lo que no advierten al tomar esta postura, es que rompen el equilibrio, ahondando las brechas entre unos y otros, haciendo más notorias las diferencias entre ellos, rotulándolos e impidiendo que puedan transformar sus maneras de actuar e interactuar en la clase; es decir, logran todo lo contrario de lo que supuestamente intencionan.

Paralelamente algunos actúan con permisividad, no ejercen su autoridad, no resuelven ninguna situación que se presente en el salón de clases y delegan su rol en otros actores, con lo cual impera el caos y la desesperanza entre los estudiantes, quienes sienten que no tienen a quién recurrir en caso de requerir un apoyo.

Todas estas situaciones generan emociones diversas en los estudiantes: miedo, pereza, aburrimiento, apatía, impotencia, rabia, las cuales no se consideran convenientes para crear un ambiente propicio de aprendizaje. En este punto es pertinente recordar, siguiendo a Ariza (2017), que las emociones originan cambios en la manera de proceder, que tienen efectos directos en el aprendizaje.

En los resultados obtenidos con este proceso investigativo, fue posible advertir que el estilo de enseñanza del docente sí influye en la manera como interactúa con sus estudiantes; se encontró que las relaciones más diáfanas y favorables para el aprendizaje se dan en los docentes de estilo funcional. En cuanto al estilo formal, propicia unas relaciones sanas, sólo que restringidas a lo meramente académico, mientras que el estilo estructurado y

el abierto generan dos extremos no deseables: el autoritarismo o la permisividad. Estas afirmaciones pueden generalizarse, siempre y cuando no interfieran inseguridades y situaciones personales por resolver en el docente, que modifiquen su comportamiento o hagan mostrar ambigüedad.

Corresponde entonces al docente reconocerse como ser único, conectarse con su esencia y generar un estilo propio que le facilite acercarse a los estudiantes desde su autenticidad, desde su propio ser, desde sus experiencias de vida, desde su saber disciplinar y pedagógico, desde su propia visión de mundo, de manera que pueda construir una relación genuina con ellos, mediada por una comunicación abierta y fluida, con base en la cual se generen verdaderos aprendizajes, posibles de llevar a la solución de problemas de la vida cotidiana y que susciten curiosidad y motivación por acceder a otros más. Tal como lo expresan Pava-Ripoll y Ocampo (2007):

Lo primordial en la educación no debe ser el orden, el dominio del grupo, la capacidad de mando, sino la calidad de la enseñanza; una calidad que sólo puede alcanzarse si se fortalecen las relaciones pedagógicas, y tal vez el único camino que se vislumbra para cumplir esta meta es la implementación de un estilo comunicativo democrático que medie estas relaciones y enriquezca los contactos que se susciten en la escuela. (p. 57)

Igualmente, vale la pena tener presente que en el PEI de la i.e. ITEC se hace explícita la adopción de un modelo pedagógico autoestructurante, desde el cual el docente es un mediador que solamente se encarga de facilitar las condiciones para que los estudiantes construyan sus propios aprendizajes, aspecto que no se refleja en la información recopilada

con los docentes y los estudiantes. Igualmente, se promulga el autogobierno y la autogestión del aula, sin pretensiones de dominación o domesticación, lo cual no es coherente con prácticas como poner puntos por indisciplina que "bajan la nota", o hacer anotaciones constantes en el observador, o delegar el rol del docente en un estudiante que "anote a sus compañeros que se paren del puesto o hablen".

En tal sentido, es importante revisar la coherencia de las prácticas de aula con los fundamentos pedagógicos que se promulgan en los documentos institucionales, lo cual no quiere decir que sea necesario ajustar las prácticas a lo que está escrito, sino que se requiere hacer una reflexión profunda sobre el horizonte institucional, de tal manera que haya una construcción pedagógica colectiva que asegure un compromiso de todos los actores institucionales con su misión, su visión y su vocación.

## Valorar-los y Evaluar-nos

El hecho de comprender que las relaciones pedagógicas armónicas parten de la creación de afinidades, de simpatía mutua, de intereses comunes, que llevan a construir empatía desde el respeto por la alteridad, pone de relieve que hay dos roles clave en esa interacción, los cuales requieren ser reconocidos en igual proporción: El de docentes que están llamados a estimular, orientar y catalizar los aprendizajes, y el de estudiantes que están en una búsqueda permanente de identidad, de cohesión con el grupo, de aceptación y de configuración de su yo.

En esta interacción, se advierten entonces tensiones, conflictos de intereses y desencuentros que, más que negativos, se presentan como oportunidades de reflexionar sobre el acto pedagógico y de crecer en el rol que cada uno asume; sin embargo, todos pueden

entrar a apoyar a quien está perturbando la armonía, para que supere sus dificultades y se ponga a tono con los demás.

Adicionalmente, con base en los resultados de esta travesía investigativa, surge una reflexión que vale la pena dilucidar: Está claro que las relaciones pedagógicas sí se encuentran influidas por el estilo de enseñanza del docente y que dichas relaciones sí influyen en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje; sin embargo, los estudiantes asumen total responsabilidad sobre los resultados académicos que obtienen. Es decir, el desempeño académico, desde la perspectiva de los estudiantes, depende de su compromiso, de su buen comportamiento y del cumplimiento de sus responsabilidades escolares dentro y fuera de la clase: "todo dependía de lo que uno hacía en clase, por ejemplo si no traía tareas, y entonces por ejemplo uno no las traía y le iba bajando la nota, o por ejemplo cuando hablaba. Eso dependía mucho de la disposición del estudiante... Él nos daba la oportunidad de traer tareas para mejorar en clase y ayudaba mucho pero eso ya dependía de cada alumno" (varios E. en G.F. 1).

Estos planteamientos revelan dos situaciones: la primera, que los estudiantes asumen una postura responsable de su rol, y la segunda que los procesos de evaluación de los aprendizajes están desfasados de lo que se ha propuesto como ideal en el encuentro pedagógico, toda vez que se evalúan aspectos puntuales como la entrega de un trabajo, de una tarea, y la valoración de los aprendizajes disminuye si el estudiante habla en clase, si tiene problemas de comportamiento o si está haciendo algo no permitido dentro de ese escenario de enseñanza.

Este asunto es bien complejo, pues obviamente se busca que haya una valoración integral del estudiante, de su ser, de sus actitudes, de sus saberes y de sus competencias; empero, la "nota" no puede tomarse como mecanismo de represión para lograr lo que el docente no es capaz de hacer con sus formas de ser, con la pasión por lo que hace y por lo que enseña, con su vocación. Desde esta perspectiva, la responsabilidad es compartida, pues el estudiante reconoce lo que debe hacer, pero no tiene claro por qué no lo hace, por qué no siente esa motivación, por qué no se interesa por ciertas clases, y ahí surge la reflexión sobre el ambiente de aula que genera el docente y sobre la forma como está llevando a cabo la evaluación de los aprendizajes.

Y es que la evaluación, desde los fundamentos pedagógicos del PEI de la i.e. ITEC, se concibe como la posibilidad de valoración de las propias fortalezas, de aceptación del error, de aprendizaje y de transformación personal, y esto no se puede dar si el estudiante ni siquiera conoce cómo está siendo valorado: "Y ella le ponía a uno un mas o un interrogante y uno ni siquiera sabía eso qué quería decir" (varios E. en G.F. 2), "A mí una vez me pasó que perdí una asignatura y no me di cuenta sino cuando le entregaron el informe a mi mamá. Y yo le pregunté por qué y me dijo que tenía que mirar las notas en el sistema. Y digamos yo miraba la nota de una guía frente al indicador de logro y me aparecían notas completamente diferentes. Y le hice el reclamo, pero me dijo que ya en la recuperación del siguiente período" (E. 1 en G.F. 2); es claro, en este sentido, que la concepción de evaluación propuesta en los documentos institucionales, no se reflejan claramente en lo encontrado en esta investigación.

Por su parte, los estudiantes, además de mostrar un nivel de conciencia suficiente y contundente para asumir una evaluación de este tipo, también reconocen y

valoran el trabajo de los docentes, independientemente de los resultados académicos que obtengan con ellos: "pero yo después comprendía que los profesores yo no creo que haya alguno que quiera hacerle a uno algo malo, pues como están aquí es para enseñarnos. Pues yo creo que todos nos sentimos estresados con ella, pero debemos entender que todo es para beneficio de nosotros" (E. 2 en G.F. 2).

En este sentido, siguiendo a González y Tourón (1992, citados por Isaza & Henao, 2012), aunque el desempeño académico dependa de los esfuerzos particulares del estudiante, tal como lo reconocen los jóvenes de la i.e. ITEC, el docente se constituye en un apoyo emocional y tiene la responsabilidad de crear condiciones adecuadas para que surja el interés, el amor y la pasión por aprender. Si el estudiante confía en el docente, pero el docente no confía en el estudiante, se altera la relación pedagógica, se rompe el equilibrio y es necesario restablecerlo desde una postura de valoración del rol que cumple cada uno.

Hasta este punto se han dejado claros dos elementos determinantes en el desempeño académico del estudiante: Primero, que cada uno de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje cumple un rol igualmente valioso y tiene una responsabilidad clara en los resultados de dichos procesos, y segundo, que la valoración de los aprendizajes debe hacerse atendiendo más que a eventos puntuales y a situaciones del aula, a una verdadera comprensión de las destrezas, habilidades y competencias alcanzadas por el estudiante, acordes con unos indicadores de desempeño esperados, que favorezcan su orientación en la construcción de su proyecto de vida personal y profesional; en tal sentido, es indispensable valorar también el trabajo en equipo, el espíritu investigativo, la identidad ciudadana y el compromiso social del estudiante, toda vez que estos aspectos son decisivos en su desarrollo humano y en el rol que cumpla en la sociedad.

Al mismo tiempo, es preponderante atender a otra reflexión que emerge de la confluencia de perspectivas de los diferentes actores y de los investigadores: los docentes reflejan claramente un estilo de enseñanza, tal como se evidenció en el CEE y en la información arrojada por los grupos focales; no obstante, en las prácticas de aula no se atiende a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; en consecuencia, se enseña a todos igual: "No, él explica y si no entendió bien hace un ejercicio en el tablero y ya. Con todos es igual, no diferencia que si uno va mejor o así" (E. 5 en G.F. 4), "a todos nos daba el mismo trabajo y nos explicaba lo mismo" (varios E. en G.F. 4).

Este aspecto es decisivo, pues es necesario reconocer la alteridad, comprender las diferencias individuales y atender a ellas desde el saber pedagógico, apoyarse en el trabajo interdisciplinario cuando el estudiante requiere apoyos especiales, adaptar los programas a los estudiantes y no los estudiantes a los programas. En suma, el docente tiene la importante misión de explorar los intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, así como su participación activa en su proceso formativo; igualmente, requiere promover el desarrollo de la creatividad, el trabajo en equipo, la criticidad y la posibilidad de resolver problemas y encontrar respuestas de manera crítica e independiente.

Así las cosas, quedan planteadas múltiples reflexiones que no se plantean como respuestas a la problemática que dio origen a esta investigación, sino como provocación a nuevos focos de indagación que permitan que la realidad se vaya transformando, gracias a la acción de los sujetos comprometidos en la misma, quienes son los llamados a comprenderla y resignificarla, de tal forma que haya una verdadera coherencia

entre los fundamentos pedagógicos de la institución y lo que se vive realmente en las aulas de clase.

# Capítulo V. Final Abierto

Todo trayecto tiene su fin, y este debería ser el fin del presente; sin embargo, lejos de llegar a término, a un destino, o a una meta, en este capítulo se plantean diversas opciones de nuevos inicios, de nuevas preguntas investigativas, de nuevos retos, sobre las provocaciones generadas por los textos y los contextos abordados en la realidad escudriñada, desde la identificación de nuevos roles de los actores principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clases.

Los estudiantes, desde un rol activo, transformador, quienes a través de la apertura de sus subjetividades hacia lo colectivo, en la búsqueda de una identidad individual y de grupo, despliegan su ser en la relación con el otro, como sujetos en desarrollo, que construyen paso a paso su futuro, potenciado por el reconocimiento de la intersubjetividad.

Los docentes quienes, desde una perspectiva interaccionista de los encuentros pedagógicos en la cotidianidad, buscan el desarrollo de aprendizajes en contextos situados y, más allá de ello, la construcción de un sentido transformador, a través de una pedagogía que piense más el ser humano educándose que el ser de la educación, siempre ubicado en un contexto socio cultural y situado desde una conciencia en sí y para sí.

Estos nuevos roles se constituyen en el primer reto que surge a partir de los resultados de esta investigación: ¿Cómo sobrepasar las realidades que agobian a docentes y estudiantes y los alejan de su propósito? ¿Cómo lograr una simbiosis entre estos dos actores, desde el reconocimiento de un ideal común? ¿Cómo empoderar a cada uno del papel que juega en esta inevitable relación, que media en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Es oportuna además la reflexión sobre los procesos de formación humana, camuflados bajo las mil y una funciones que se otorgan a las escuelas. En este punto, es importante tomar distancia y mirar desde el horizonte lo que convoca a estos actores en el escenario educativo, para evitar caer en las distracciones que generan las políticas del MEN, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), las demandas de algunos directivos y padres de familia y las condiciones particulares que rodean a cada sujeto durante el acto pedagógico. Vale la pena preguntarse, entonces ¿cuál es el propósito de las escuelas para la sociedad, para la institución y para los estudiantes como tal? ¿Qué se requiere de la sociedad, de las instituciones y de los actores del proceso educativo, para alcanzar dicho propósito? ¿Cómo contribuir desde las escuelas a la construcción del proyecto de vida de cada estudiante, con miras a alcanzar un proyecto de sociedad?

Estas preguntas convocan necesariamente a la indagación sobre las maneras como cada institución educativa lleva a cabo dicho propósito, así como sobre las formas de constatar que efectivamente lo esté cumpliendo: ¿cómo se enseña a los estudiantes? ¿Cómo armonizar las diferencias que se revelan entre los estudiantes en el aula? ¿Cómo atender a los requerimientos particulares de cada estudiante, de manera que se apoyen tanto las metas individuales como colectivas? ¿Cómo apoyar a los estudiantes que poseen grandes habilidades y destrezas, soltarlos y permitir que tomen vuelo y desarrollen todo su potencial? Y, al mismo tiempo, ¿cómo contribuir, desde la acción pedagógica de los docentes, desde su saber y desde su interacción personal, para que los estudiantes con dificultades puedan salvar las brechas que los separan de ese ideal formativo construido colectivamente? ¿Cómo acercarlos al trabajo académico desde otra perspectiva, para que se sientan seducidos por aprender y para que puedan acceder a los aprendizajes que requieren para continuar avanzando en la construcción de su proyecto de vida? ¿Cómo darle a cada uno en la medida

de sus requerimientos para lograr ese equilibrio en el aula, en lugar de frenar a unos y anular a otros? ¿Cómo evaluar a los estudiantes, de manera diferencial, para determinar si están alcanzando esos propósitos formativos particulares, así como los de la institución y la sociedad?

Y al poner el foco en los estudiantes y sus diferencias, se redirige automáticamente a los docentes: ¿cómo puede cada docente resolver sus conflictos personales, sus temores y sus inseguridades, primero para protegerse y proteger su salud mental y, segundo, para hacer un trabajo ajustado a los requerimientos de la comunidad que necesita de su buen criterio, de su ecuanimidad y de su dirección para poder resolver sus propias dificultades? ¿Cómo puede redescubrir su esencia y el sentido de su acción pedagógica para sí mismo y para la comunidad a la que sirve? ¿Cómo puede armonizar sus propias búsquedas con las de los estudiantes, teniendo en cuenta que, al parecer, van por caminos opuestos?

Y aquí surge un interrogante mayor: teniendo en cuenta que, según los hallazgos de este proyecto, los estudiantes confían en sus docentes, pero no a la inversa, ¿cómo lograr que los docentes confíen en sus estudiantes? ¿Cómo lograr que los despojen de todo rótulo limitante y los vean en posibilidad, desde lo que sí pueden lograr, de manera que los inspiren para seguir adelante con su proceso formativo y los inciten al alcance de nuevos retos?

Son múltiples interrogantes, que se dirigen a la búsqueda de sentido de la realidad que se vive en las instituciones educativas de un país como Colombia, con todas sus particularidades, pero especialmente en un colegio como el ITEC, donde se hace prioritario

llevar a cabo un trabajo colectivo de reflexión pedagógica, que parta del reconocimiento de las prácticas que lo caracterizan y ponga como horizonte los ideales de sociedad y de ser humano que persigue, con base en los cuales sea posible construir unos fundamentos pedagógicos acordes con su realidad, que lleven a un verdadero empoderamiento de los roles de cada uno de los actores del proceso educativo, con miras a alcanzar unas metas comunes con las cuales cada uno se sienta comprometido.

En síntesis, como preguntas pertinentes, derivadas de los objetivos de la presente investigación se plantean las siguientes:

Si se habla de Escuela (en mayúscula para acoger todo nivel de la educación formal), ¿es posible construir una red relacional que sirva a todas las organizaciones escolares o será menester hablar de escuelas, dada la contextualidad y la singularidad en cada una?

¿Cómo se da en el estudiante del ITEC la apertura al mundo a partir de los aprendizajes generados en el sistema relacional institucional?

¿Qué vínculos pueden tejerse entre las relacionalidades pedagógicas que apuestan a una libertad creadora o al extremo opuesto/complementario/simultáneo de desorganización cognitiva en el estudiante?

Por último, como recomendaciones para nuevas investigaciones se hace énfasis en que la educación, en clave de aprendizaje como esencia de sí misma, debe fortalecer en la formación profesoral inicial, en las prácticas pedagógicas y en la formación permanente del profesor, una plataforma epistémica que sirva de soporte al acto de enseñar para la gesta de un aprendizaje con sentido y significado.

Es tarea profesoral la construcción de un ambiente de aprendizaje más que de enseñanza, en el que se advierta la propuesta de modos de búsqueda de la información y de formas de imprimirle sentido y significado, para que emerja el aprendizaje, un aprendizaje que pueda ser vinculado a la bolsa cultural de cada estudiante y éste aprecie para qué lo aprende y lo aprehende.

Gestar en el aula otros modos en que se vincule el pensar del estudiante quien hace construcciones con el conocimiento y el asunto matético del profesor, es decir, una movilidad desde la didáctica tradicional que hace posible la enseñanza a la condición matética que posibilita el aprender.

#### Bibliografía

- Aguilera, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Estilos de Aprendizaje*, *5*(10), 79-87.

  Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/110/73
- Aldana, E., Chaparro, F., García Márquez, G., Gutiérrez, R., Llinás, R., Palacios, M.,
  Patarroyo, M.E., Posada, E., Restrepo, A., Vasco, C.E. (1994). *Informe de los Sabios.*Colombia: Al Filo de la Oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.

  Santafé de Bogotá.

Arendt, H. (1998). La condición humana. Barcelona, España: Paidós

- Aristizábal, M. (2005). Aproximación crítica al concepto de currículo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(2), 1-12. Recuperado de http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. doi: 10.5294/edu.2017.20.2.2
- Arrighi, G. y Silver, V. (1999). Chaos and Governance in the Modern World System.

  Minneapolis, USA: University of Minnesota Press. Recuperado de

  http://www.cjsonline.ca/reviews/chaos.html

- Artavia, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 5 (2), 1-19. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/447/4475}0208/
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Psicología Educativa*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Avendaño-Villa, I., Cortés-Peña, O. F., Guerrero-Cuentas, H. (2015). Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología, 11*(1), 13-36. Recuperado de http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/2048/2434
- Barragán, A. B., Pérez, M. del C., Martos, A., Simón, M. del M., Molero, M. del M., Gázquez, J. J. (2016). Intervención y variables del personal docente y el centro escolar que modulan el rendimiento académico del alumnado. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 4*(2), 89-97. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761714
- Belalcázar, L., Delgado, A. (2013). Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar.

  \*Plumilla Educativa, 0(11), 416-432. Recuperado

  de http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/3

  63

Berger P. y T. Luckmann (1986): La construcción social de la realidad (Cap. III). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

Bolaños, G. Molina, Z. (2007). Introducción al Currículo. San José, Costa Rica: EUNED.

Bravo, L. F. (2007). Hermenéutica y Complejidad. Revista Análisis, (71), 155-189.

- Callejas R, M., Corredor M., M. (2011). La Renovación de los Estilos Pedagógicos:

  Colectivos para la Investigación y la Acción en la Universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1). Recuperado

  de http://repvie.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/1374
- Camargo, A. (2010). Una mirada integral al estilo de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 23-30. doi: https://doi.org/https://doi.org/10.19052/ap.878
- Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G., Fasce, E. (2016). Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, *144*(9), 1199-1206. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000900015
- Castro-Pérez, M. y Morales-Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. doi: http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11

- Castro. G., Giménez, G., Pérez, D. (2014). El desempeño educativo escolar en Colombia:

  Factores que determinan la diferencia en rendimiento académico entre las escuelas públicas y privadas. *Investigaciones de Economía de la Educación* (9) 895-921.

  Recuperado de

  https://www.researchgate.net/profile/Gregorio\_Gimenez2/publication/313637628\_El\_
  desempeno\_educativo\_escolar\_en\_Colombia\_factores\_que\_determinan\_la\_diferencia
  \_en\_rendimiento\_academico\_entre\_las\_escuelas\_publicas\_y\_privadas/links/58a0d222
  92851c7fb4bf42c8/El-desempeno-educativo-escolar-en-Colombia-factores-quedeterminan-la-diferencia-en-rendimiento-academico-entre-las-escuelas-publicas-y-
- Cepal, Unesco (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, Chile: P. imprenta.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Artículo 1. Titulo I. Ley General de Educación. Ley 115 de 1194.

privadas.pdf

- Corzo, A. I., Duque, J., Medina, L. y Torres, S. (2011). El impacto de las políticas neoliberales en América Latina. Un análisis de la educación en Perú, Colombia y México. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 27(50), 189-221.
- Covarrubias, P y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV, 47-84. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103

- Chiang, M.T., Díaz, C., Rivas, A. y Martínez-Geijo, P. (2013). Validación del Cuestionario de Estilos de Enseñanza (CEE). Un instrumento para el docente de educación superior. *Revista Estilos de Aprendizaje, 11*(12), 1-16. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\_12/articulos/articulo\_3.pdf
- Duque, P.A., Rodríguez, J.C. y Vallejo, S.L. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (Tesis de maestría). CINDE Universidad de Manizales, Manizales.
- Escobar, J., Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos Focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. Recuperado de http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf
- Escobar, M.B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanzaaprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad, "Nuevas tecnologías y comercio*electrónico", 5(8). Recuperado
  de http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347
- Espino, E. A. (2004). Semiótica y ética de la relación pedagógica. *Educación y Educadores*, (7), 213-220.
- Falabella, A., de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios*

- pedagógicos (Valdivia), 42(2), 395-413. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023
- García, Y., Cruz, Y. (2014). Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico. *EDUMECENTRO*, 6(3), 111-127. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S2077-28742014000300009&lng=es&tlng=es.
- García, D.M., Joaquín, M., Torres, P. y Vázquez, I.R. (2013). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 219-225. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27766/1/ReiDoCrea-Vol.2-Art.31-Garcia-Torres-Vazquez.pdf
- García, Y. (2014). Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico. *EDUMECENTRO*, 6(3), 111–127.
- García-Rangel, E., Rangel, A., Angulo, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai, 10* (5), 279-290. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/461/46132134019/
- Gallego, L. H., Ospina, J. R. (2002). Escuela Nueva dimensionada en la educación básica.3ed. Manizales, Colombia: Litoas.

- Gergen, K. (2006). El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo.

  Barcelona, España: Paidós.
- Gil, L., Guzmán, M., Moreno, E. (2013). *Caminando hacia la escuela que queremos*.

  Traducido del catalán por Esther Moreno y Jaume García. Barcelona, España:

  Ediciones Octaedro.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez, Á. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. 5° ed. Madrid, España: MORATA.
- Giraldo, L. F. (2014). El pensamiento complejo: una nueva mirada al territorio del aula (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- Gómez, M., Polanía, N. (2008). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con los profesores del programa de ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia (Tesis de maestría). Universidad de la Salle, Bogotá.
- Grundy, Sh. (1994). Producto a praxis del currículo. Madrid, España: Morata.
- Guerra, E.P., Pérez, O.E., Martínez Geijo, P. Estilos de Enseñanza y Rendimiento Académico. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *9*(18) 2-21. Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/226
- Hallinger, P., Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12 (4), 71-88. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688004
- Hernández, C., Abello, D. (2013). Los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 309-325. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076013.pdf
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Ciudad de México, México: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: McGRAW-HILL.
- Isaza, L., Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, *5* (1), 133-141. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/2990/299023539015/
- López de Maturana Luna, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis (Santiago)*, 9(25), 255-267. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100015
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67–85.

- Martínez, Y., Bonilla, J.O., Domínguez, J.O. (2016). Propuesta pedagógico- gerencial para fortalecer la relación docente-estudiante utilizando la inteligencia emocional en la Institución Educativa Agropecuario de Párraga. (Trabajo de grado especialización). Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- Molina, N., Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradígma*, 27(2), 193-219. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.
- Muñoz, D. A. y Alvarado, S. V. (2009). Integralidad como multidimensionalidad: un acercamiento desde la teoría crítica. HOLOGRAMÁTICA, 1(11), 103-116.
  Recuperado de
  http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/840/hologramatica11\_v1pp103\_116.pdf
- Muñoz, C., Conejeros, M. L., Contreras, C., Valenzuela, J. (2016). La relación educador-educado: Algunas perspectivas actuales. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(especial), 75-89. doi: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300007
- Ocampo, O. L. (2013). El movimiento sindical de los maestros en Colombia: de la acción colectiva estratégica a la acción colectiva identitaria. Ánfora 20(35), 41-64.

  Recuperado de http://www.redalyc.org/html/3578/357834269002/

- Ocampo, O. L., Pava-Ripoll, N. y Bonilla, O. P. (2011). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano en las demás dimensiones. *Cultura del Cuidado* 8(2), 58-66. Recuperado de http://repositorio.unilibrepereira.edu.co:8080/Viewer/index.jsp?file=123456789/184/
  Articulo%20No%206%20Dimensi%C3%B3n%20lengu%C3%ADstica.pdf
- Patiño, M. C. (2014). *Habitando el territorio del aula: una mirada eutópica de la educación* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- Pava-Ripoll, N. A. y Ocampo, O.L. (2007). La comunicación en las relaciones pedagógicas:

  Conflicto y solución. *Cultura del Cuidado*, 4(2), 51-58. Recuperado de

  https://www.researchgate.net/profile/Nora\_Pava
  Ripoll2/publication/235959954\_La\_comunicacion\_en\_las\_relaciones\_pedagogicas\_C

  onflicto\_y\_solucion/links/0deec514dba988653e000000.pdf
- Peláez, L. M. (2014). La resignificación del currículo y la práctica pedagógica docente: vivos y reflejados en la realidad del joven (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- Rendón, M. A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 175-195. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a08.pdf
- Renes, P., Echeverry, L. M., Chiang, M. T., Rangel, L., Martínez-Geijo, P. (2013). Estilos de Enseñanza: Un paso adelante en su conceptualización y diagnóstico. *Revista Estilos*

- de Aprendizaje, 6(11). 4-18. Recuperado de http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/180/141
- Rey, G. (1998). Imaginar lo humano. Algunas consideraciones alrededor del desarrollo humano. En S.V. Alvarado y H.F. Ospina. (Comp.), *Hacia la construcción de una ética ciudadana en Colombia* (pp. 103-125). Santafé de Bogotá, Colombia: Macondo.
- Sevila, M., Salgado, M. del C. y Osuna, N. del C. (2015). Repercusión en el desempeño escolar de los adolescentes con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (2), 1-14. Recuperado de http://www.rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/18340/Informe%20Proyect o%20Hombre%20Final%20ISSN.pdf?sequence=1
- Suárez, R. (1985). La Educación. Su Filosofía, su Psicología, su Método. Ciudad de México, México: Trillas.
- Tabares, B. E., Cardona, N. C., Franco, S. M. (2014). Pensamiento del maestro en torno a un aula ocupada y a un aula habitada (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- Uribe-Enciso, O., Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, 10 (2), 272-285.

- Vargas, J., Gamboa, L. y García, V. (2014). El lado oscuro de la equidad: violencia y equidad en el desempeño escolar. *Desarrollo y Sociedad*, (74), 309-334. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169135713007
- Vasco, E. (1990). *Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula*. Santafé de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Villalta, M., Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas*\*Psychologica, 12 (1), 221-233. Recuperado de

  http://www.redalyc.org/html/647/64728729020/
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro.* 2° ed. Santiago de Cali, Colombia: Artes Gráficas del Valle.
- Zárate, J. (2002). El arte de la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. (1ª. Edición). Ciudad de México, México: Tresguerras.

#### Anexos.

#### Anexo 1. Carta de Autorización del Rector del ITEC

Manizales, 19 de Febrero de 2018

Doctor JUAN MANUEL DUSSÁN LUBERTH Rector Instituto Técnico Francisco José de Caldas Manizales

Tal como se lo hemos manifestado en otras ocasiones, los docentes Luis Felipe Hincapié Echeverry y José Orley Orrego Noreña nos encontramos adelantando una investigación, con el fin de presentarla como obra de conocimiento en la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, que actualmente adelantamos.

El objetivo central de dicha investigación es: "comprender las relaciones pedagógicas que se tejen en el interior del aula de clases y su incidencia en el desempeño escolar de los estudiantes de Básica Secundaria del Instituto Técnico Francisco José de Caldas, jornada de la tarde".

Solicitamos su autorización formal para adelantar el trabajo de campo respectivo, con docentes y estudiantes de la jornada de la tarde, así como para utilizar los datos institucionales relacionados con mortalidad académica en el año 2017.

Tal información será utilizada eminentemente con fines académicos y con total confidencialidad.

Agradecemos su atención y colaboración para culminar con éxitos dicha investigación.

Cordialmente.

José Orley Owyo Nawir JOSÉ ORLEY ORREGO NOREÑA

Docente J.T.

LUIS FELIPE HINCAPIÉ ECHEVERRY

#### Anexo 2. Consentimiento Informado para Docentes

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación sobre la naturaleza de la misma, así como sobre su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Luis Felipe Hincapié Echeverry y José Orley Orrego Noreña, Maestrantes de la Universidad Católica de Manizales. La meta de este estudio es Comprender las relaciones pedagógicas que se tejen en el interior del aula de clases y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes de Básica Secundaria del Instituto Técnico Francisco José de Caldas, jornada de la tarde, la cual se cumplirá a través de los siguientes objetivos específicos:

- o Identificar los estilos de enseñanza que poseen los docentes.
- Comprender las relaciones pedagógicas que se generan a partir del estilo de enseñanza del docente.
- o Interpretar la interdependencia entre el desempeño académico y las relaciones pedagógicas en el aula de clases.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá resolver un cuestionario autodiligenciable. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

La participación es este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Si alguna de las preguntas del cuestionario le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por los Maestrantes Luis Felipe Hincapié Echeverry y José Orley Orrego Noreña. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y puedo pedir información sobre los resultados cuando haya concluido. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Luis Felipe Hincapié Echeverry o José Orley Orrego Noreña, a los teléfonos 3207265466 o 3117094329.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Luis Felipe Hincapié Echeverry o José Orley Orrego Noreña a los teléfonos anteriormente mencionados.

Nombre del Participante	Firma del Participante	Fecha	
(en letras de imprenta)	-		

#### Anexo 3. Consentimiento Informado Estudiantes

Los docentes Luis Felipe Hincapié Echeverry y José Orley Orrego Noreña adelantan actualmente una maestría en la Universidad Católica de Manizales. Como parte de su proceso están llevando a cabo una investigación, cuya meta es Comprender las relaciones pedagógicas que se tejen en el interior del aula de clases y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes de Básica Secundaria del Instituto Técnico Francisco José de Caldas, jornada de la tarde.

Como	parte de esta	investigación	se hablará o	con algunos	estudiantes,	entre los c	uales se e	spera
contai	con el apoyo	de:						

Si están de acuerdo en participar en este estudio, a su hijo(a) o acudido(a) se le pedirá responder preguntas en una conversación grupal con otros compañeros. Esto tomará aproximadamente una hora de su tiempo, dentro de la misma jornada escolar, con la autorización del Rector y la Coordinadora de la Jornada de la Tarde. Lo que conversemos durante esta reunión se grabará, de modo que los investigadores puedan transcribir después las ideas expresadas por los estudiantes.

La participación es este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez trascritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas durante la charla se percibe incómoda, su hijo(a) o acudido(a) tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) o acudido(a) participe en esta investigación, conducida por los docentes Luis Felipe Hincapié Echeverry y José Orley Orrego Noreña. He sido informado sobre la meta de la misma. Reconozco que la información que provea en el curso de este estudio es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y puedo pedir información sobre los resultados cuando haya concluido.

Nombre del Estudiante	Firma del Acudiente	Fecha
(en letras de imprenta)		

# Anexo 4. Cuestionario Estilos De Enseñanza (CEE) (Validado paraCHILE)

#### I. ANTECEDENTES GENERALES DELDOCENTE

TITULO PROFESIONAL:	
GRADO ACADEMICO:	
AÑO DE FINALIZACION DE ESTUDIOS	
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:	
ASIGNATURAS QUE IMPARTE:	
LUGAR DE TRABAJO	

NOMBRE Y DIRECCION DE e-mail PARA ENVÍO DEL RESULTADO.	

#### II. INFORMACION IMPORTANTE

- Para que este cuestionario sea válido, tanto para entregar una orientación educativa como para investigación en el área de la docencia, se requiere contar con las respuestas de docentes que responda con sinceridad a todos los ítems.
- Generalmente, el tiempo que se ocupa en contestarlo es entre diez a quince minutos.
- Las respuestas obtenidas son absolutamente confidenciales. Coloque el nombre sólo si usted desea conocer su Estilo de Enseñanza, el que recibirá de manera particular y confidencial.
- Este cuestionario pretende sólo conocer su perfil Estilo de Enseñanza. No se trata de juzgar ni su inteligencia ni su desempeño como docente. Mucho menos su forma de enseñar.
- No existen respuestas correctas o incorrectas.
- No se demorará más de 15 minutos.

### III. INSTRUCCIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

Si usted se siente identificado con la afirmación, marque en la columna "SI" frente a la frase. En caso contrario marque en la columna "NO"

Por favor conteste todos los ítems.

Nº			
Item	PROPOSICIONES	SI	NO
1	La programación me limita a la hora de enseñar.		
2	Durante el curso prefiero desarrollar pocos temas pero con profundidad.		
3	Cuando doy ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos.		
4	Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje detécnicas para ser aplicadas.		
5	Las explicaciones de contenidos siempre las acompaño de ejemplos prácticos y útiles.		
6	Las actividades que propongo están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y explícitos.		
7	Las preguntas que surgen (espontáneas o de actualidad) las antepongo sobre lo que estoy haciendo		
8	En las reuniones de trabajo en equipo con otros/as colegas escucho más que hablo. Soy poco participativo.		
9	Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando se ha realizado un buen trabajo.		
10	Favorezco que los estudiantes piensenbien loque vana decir antes de hacerlo.		
11	Con frecuencia llevo a clase expertos en la materia, ya que considero que de esta forma se aprende mejor.		
12	La mayoría de los ejercicios que entrego se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.		
13	La mayoría de las veces trabajo y hago trabajar bajo presión.		
14	En clase solamente se trabaja sobre lo planificado, dejando lo demás para otros momentos.		
15	Pongo lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.		
16	Me atraen las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos, e inquietos.		
17	Me es difícil disimular mi estado de ánimo en clases.		
18	Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas o cambiar de estrategias de enseñanza.		
19	Favorezco la búsqueda de "acortar camino" para llegar a la solución.		
20	En mis evaluaciones predominan las preguntas de aplicación/prácticas sobre las teóricas.		
21	Hago evaluaciones en clases sólo si las he avisado previamente.		
22	Trato que las intervenciones de los alumnos en clase se deduzcan con coherencia.		

23	Cuando planifico actividades trato que éstas no sean repetitivas.	
24	Permito que los estudiantes se agrupen por intereses o calificaciones equivalentes.	
25	En las evaluaciones doy puntaje a la presentación y el orden.	
26	La mayoría de las actividades que realizo suelen ser prácticas y relacionadas con la realidad.	
27	Prefiero trabajar con colegas de profesión, ya que los considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.	
28	Con frecuencia propongo a los estudiantes que se planteen preguntas, desafíos o problemas para tratar y/o resolver.	
29	Me disgusta dejar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy Impartiendo	
30	Soy partidario(a) de ejercicios y actividades con demostraciones teóricas.	
31	Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.	
32	Procuro evitar el fracaso en las actividades y para ello oriento continuamente.	
33	En las reuniones de Departamento, Facultad y otras reuniones aporto ideas originales o nuevas.	
34	La mayoría de las veces, en las explicaciones, aporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo que ocupe en ello.	
35	Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes.	
36	Prefiero estudiantes tranquilos, reflexivos y con cierto método de trabajo.	
37	Sienclase alguna situación o actividad no salebien, no me angustio y, sin reparos, la replanteo de otra forma.	
38	Prefieroyprocuroqueenlasaladeclasesnohayaintervenciones espontáneas.	
39	Con frecuencia propongo actividades que necesiten buscar información para analizarla y sacar conclusiones.	
40	Si una clase funciona bien considero que no debo cambiarla	
41	Confrecuencia, suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen las actividades ante los demás.	
42	Los experimentos (problemas) que planteo suelen ser complejos aunque bien definidos en los pasos a seguir para su realización (respuestas).	
43	Sientociertapreferenciaporlosestudiantesprácticosyrealistassobre los teóricos e idealistas.	
44	En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación.	
45	Soy más abierto a las relaciones académicas que a las afectivas	
46	Animo y estimulo a los estudiantes para que se rompan rutinas.	
47	Doy muchas vueltas a los hechos antes de tomar decisiones.	
48	El trabajo metódico y detallista me incomoda y me cansa.	
49	Prefieroquelosestudiantesrespondanalaspreguntasdeformabreveyprecisa.	
50	Siempre procuro dar los contenidos integrados en un marco más amplio.	

51	En ladinámica delaclasenoes frecuente quepongaalosestudiantesatrabajar en grupo.	
52	En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.	
53	En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.	
54	Las fechas de las evaluaciones las anuncio con más de dos semanas de antelación.	
55	Meencuentrobienentrecolegasquetienenideasquepuedenponerseenpráctica.	
56	Explico bastante y con detalle ya que creo que así favorezco el aprendizaje.	
57	Enloposible,mis explicacionessonbrevesy,sipuedo, dentrodealgunasituación real y actual.	
58	Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos	
59	Ante cualquier hecho favorezco que se busquen racionalmente las causas.	
60	En las evaluaciones acostumbro hacer preguntas abiertas.	
61	En la planificación, trato fundamentalmente de que todo esté estructurado con lógica.	
62	Con frecuencia cambio de estrategias metodológicas.	
63	Prefier o trabajar individualmente, ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir estrés.	
64	En las reuniones trato de analizar los problemas con objetividad y distancia.	
65	Mantengocierta actitudfavorable hacia quienes razonanyson coherentes entrelo que dicen y lo hacen.	
66	Siempre que latarea lo permita, prefiero que los estudiantes trabajen enequipo.	
67	En las evaluaciones, valoro que se reflejen los pasos que se dan.	
68	Nomegustaquesedivague. Enseguida pido que seva y a aloconcreto y práctico.	
69	Suelo hacer evaluaciones (interrogaciones o pruebas) en clases, incluso sin haberlas anunciado.	
70	En ejercicios y trabajos de los estudiantes, considero que la presentación, los detalles y el orden no son tan importantes como el contenido.	
71	De una planificación me interesa cómo se va a llevar ala práctica y si es viable.	

## Tabulación de los Estilos de Enseñanza en función de los Estilos de Aprendizaje.

ABIERTO	FORMAL	ESTRUCTURADO	FUNCIONAL
1	2	6	4
7	3	12	5
16	8	13	9
17	10	18	11
23	14	22	15
28	21	24	19
33	25	27	20
37	31	29	26
41	34	30	32
46	36	35	40
48	39	38	43
52	44	42	49
57	47	45	53
60	51	50	55
62	54	61	58
66	56	64	68
69	59	65	71
70	63	67	

#### Anexo 5. Validación Del Cuestionario Estilos De Enseñanza (CEE).

Realizado por Ligia Inés García C.11

Teniendo en cuenta que el instrumento corresponde a uno de los objetivos específicos del estudio, se considera viable, pertinente y adecuado el uso del mismo para la investigación propuesta por LUIS FELIPE HINCAPIÉ ECHEVERRY Y JOSÉ ORLEY ORREGO NOREÑA.

Además de lo anterior, al verificar los fundamentos teóricos sobre los cuales se diseña el instrumento, se evidencia solvencia en el manejo de la categoría de Estilos de Enseñanza, entre otros aspectos porque la validación del instrumento para el contexto chileno fue realizada a partir del resultado de investigación realizado por Chiang Salgado, Diaz Larenas, Rivas Aguilera & Martinez-Geijo (2013) en donde se aplicó el método Delphi y prueba piloto para su validación.

Al revisar la clasificación de los estilos de enseñanza propuesta por los autores, se reconoce que también son tenidos en cuenta para el presente estudio, lo que garantiza coherencia y consistencia en la perspectiva teórica de la categoría Estilos de Enseñanza abordada en el estudio y la clasificación sobre la cual se fundamenta el CEE.

Se reconoce además que el CEE se basa en el cuestionario de Estilos de Aprendizaje – CHAEA propuesto por Honey y Alonso, el cual ha tenido suficiente aceptación y ha sido adaptado a nuestro contexto.

Finalmente, al revisar el Cuestionario en el formato de aplicación, se evidencia que es ágil, de fácil aplicación y comprensión para los docentes e investigadores.

Cuando se revisa cada una de las preguntas sobre las cuales se fundamenta la identificación de los estilos de enseñanza, se sugiere revisar los siguientes ítems:

En la pregunta 10 dejar solo el verbo Favorezco y quitar Insisto.

En la pregunta 27 quitar el que después de la coma.

En la pregunta 37 cambiar la palabra aproblemo por angustio.

La pregunta 40 es un poco confusa. Sugiero cambiarla así: si una clase funciona bien considero que no debo cambiarla

En la palabra 45 cambiar la palabra profesionales por académicas.

En la pregunta 46 falta decir a los estudiantes.

Por lo tanto, se considera que el Cuestionario de Estilos de Enseñanza – CEE recoge las condiciones de validez y confiabilidad que requiere un instrumento para ser validado y empleado en la recolección de información.

Ligia biés Garcia C

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Docente investigadora del Centro de Estudios en Niñez y Juventud. Coordinadora de la Linea de Praxis Cognitivo-emotiva en contextos educativos y sociales de la maestría en Educación y Desarrollo Humano. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.