

Estilos de profesores reconocidos por promover participación en el aula

Gabriela Raynaudo
Ana Borgobello

Resumen

Los estilos de enseñanza son componentes primordiales del proceso educativo desde las perspectivas constructivistas de formación de conocimientos en el aula universitaria. Por ello, el objetivo del presente trabajo es comparar los estilos de enseñanza e interacción de dos docentes reconocidos por promover la participación en el aula de dos asignaturas. Se trata de un estudio de casos, exploratorio de corte transversal. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los docentes y observaciones de clases a partir de categorías preestablecidas. Las clases tuvieron a los docentes como mediadores principales, quienes habilitaron la participación a partir de preguntas e intervenciones.

Abstract

Teaching styles are one of the main components present in the educative process relating to a constructivist perspective in the university classroom. The aim of the present study was to compare the interaction and teaching styles of two professors known for promoting participation in class. The study design was exploratory descriptive and transversal. Semi-structured interviews with teachers were realized. In addition, observations of three classes were performed based on pre-accord categories. All interactions were recorded for posterior analysis. The results showed that teachers were the primary class mediators formulating questions, interventions that enable students'

GABRIELA RAYNAUDO. Instituto Universitario Italiano de Rosario, Argentina. ANA BORGABELLO. Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Contacto: [raynaudo@irice-conicet.gov.ar].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 20, núms. 1-2, enero-diciembre 2018, pp. 105-132.
Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2016 | Fecha de aceptación: 14 de marzo de 2018.

La mayoría de las intervenciones de los estudiantes fueron conceptuales. Se discuten los resultados y se realizan consideraciones para investigaciones futuras.

participation. The majority of the interventions made by the students were conceptual. The results are discussed, and some considerations for future research are made.

PALABRAS CLAVE

Educación universitaria, estilos de enseñanza, interacción, psicología educativa.

KEYWORDS

Higher education, teaching styles, interaction, educational psychology.

La educación en el nivel universitario tiene la misión de ser productora y transformadora de insumos culturales. Por excelencia, el aula es el escenario donde los procesos pedagógicos y psicosociales se ponen en juego. Concebimos al aula como un espacio de socialización en el que se construyen conocimientos académicamente validados.

La educación formal puede comprenderse como un proceso público donde se negocian y consensúan significados (Bruner, 1988). Se postula que cualquier acción del docente es social y cognitiva, y el nexo que une ambos aspectos es el discurso (Cazden, 1986). Desde este enfoque de indagación, el aprendizaje se da en la interacción con otros, ya sea en forma directa, con personas, o indirectamente, con material que ha sido elaborado por otros. El estudio de la interacción docente-estudiante permite dar cuenta de las estrategias que despliegan los enseñantes para dar sus clases en esas situaciones de interacción que tienen lugar en las aulas (Coll y Sánchez, 2008).

Los basamentos del estudio del discurso en el aula radicarían, entonces, en el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción. Como la mayor parte de las intervenciones de los docentes y los estudiantes se realiza mediante el lenguaje oral y escrito, el estudio del discurso es un modo de aproximación sumamente relevante para dar cuenta de lo que acontece en el aula.

El presente trabajo pretende abordar los estilos de enseñanza y la interacción docente-estudiante de dos grupos-clase de la Licenciatura en Psicología, considerando la interacción sociocognitiva entre actores dentro del contexto universitario.

INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA

Según Peralta (2010), desde la Escuela de Psicología Social de Ginebra, se sostiene un enfoque constructivista e interaccionista fundamentado en que las interacciones sociales actúan como inductoras de la elaboración de organizaciones cognitivas. Aunque esta línea fue generada a partir de la corriente piagetiana, se acerca también a la perspectiva de Vygotsky, al asignarle un rol determinante a la interacción sociocognitiva.

Vygotsky (2007) plantea que lo que se comprende sobre la realidad está influenciado por las categorizaciones sociales interiorizadas de la cultura. El conocimiento no sólo implica una relación entre un sujeto y un objeto, sino que involucra, a la vez, la relación del sujeto con los otros sujetos. De este modo, se opone al individualismo de la psicología cognitiva clásica.

Desde la perspectiva de la psicología genética se posiciona al lenguaje como un medio para expresar la vida mental, mientras que, para Vygotsky (1984) y autores posvygotskyanos como Wertsch (1988), es el medio por el cual el pensamiento se desarrolla y expresa. Por otro lado, Bruner (1990) comprende al lenguaje como un medio simbólico dinámico para la acción social.

Según Coll y Sánchez (2008), dentro del aula confluye una variedad de factores que exceden a los que se originan y suceden entre el docente y los estudiantes; por ejemplo, problemas institucionales, planes de estudio, condiciones laborales, entre otros. A esto se suma la propia complejidad de la dinámica del aula, donde ocurren diversos fenómenos psicosociales al mismo tiempo.

Para Coll, Onrubia y Mauri (2008), la enseñanza es un proceso en el que el docente apoya y dirige la construcción del conocimiento teniendo

en cuenta la estructura conceptual previa de los estudiantes. El aprendizaje académico es entendido como el resultado de la interacción entre el estudiante que aprende, el contenido por aprender y el docente que ayuda a construir significados (Serrano y Pons, 2008). Coll (2005) denomina a esto *triángulo didáctico interactivo*. Según Rizo García (2007), los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren la colaboración entre los dos actores fundamentales implicados, el docente y los estudiantes, mientras que el contenido es de menor relevancia. El conocimiento es el producto del encuentro con los otros, donde pueden surgir desacuerdos, discusiones y negociaciones (Peralta, 2012).

PRECISIONES CONCEPTUALES ACERCA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

De acuerdo con Ventura (2011, 2016), la teoría de los estilos de enseñanza se conformó como un campo de vinculación entre la educación y la psicología, con elementos del constructivismo aplicado a la enseñanza y el aprendizaje, así como de la didáctica de las ciencias.

Desde este modo, se entiende que el concepto *triángulo didáctico* de Coll (2005) es el eje central en la enseñanza de las ciencias (Gagliardi, 2008). Otro concepto relevante para comprender los procesos de aprendizaje en la educación superior es la *participación guiada*, de Rogoff (1993), que relaciona el desarrollo individual y las interacciones sociales, dando peso a los valores y a los artefactos culturales mediadores.

La literatura sobre estilos de enseñanza es amplia, por lo que es usual encontrar que se utiliza el término *estilo* de modo intercambiable con otros; por ejemplo, *estrategia*, *método*, *rol*, *modalidad*, entre otros (Borgobello y Peralta, 2007; Borgobello, Peralta y Roselli, 2010). Retomando los análisis que plantea Ventura (2011, 2013), diferenciaremos los conceptos *estrategias*, *estilos* y *métodos*.

Dentro del concepto de *estrategias* se incluyen las herramientas que despliega alguien para facilitar a otro la adquisición de conocimientos (Beltrán, Alcillo, Pérez y Rodríguez, 2005). Los *métodos* remiten a modos de conducir el pensamiento y las acciones para la consecución de

un objetivo o finalidad. Además, Valadez (2009) sostiene que el uso de estrategias y métodos es consciente y deliberado, mientras que los estilos de enseñanza pueden no ser explícitamente reconocidos por la propia persona, ya que son configuraciones implícitas que tienen que ver con aspectos de la personalidad y la aptitud del docente (Ávila, 2007). En consonancia con esta postura, Pinelo (2008) plantea que los estilos de enseñanza aluden a la forma personal de cada docente de pensar y actuar dentro del aula. Sin embargo, Yüksel (2008) plantea que, por más que los estilos de docencia sean implícitos, pueden cambiar y mejorarse a partir de la reflexión crítica de los docentes.

Ventura (2011) destaca la importancia que tiene la reflexión sobre la propia práctica, ya que permite revisar y adecuar las estrategias didácticas en función de cada grupo de estudiantes. Así, es posible decir que hablar de estilos remite a mencionar cuáles son los procedimientos típicos que los docentes prefieren emplear en las acciones de enseñar (Ventura, 2013).

ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA

Gargallo (2008) analizó investigaciones que abordan cómo enseñan los docentes universitarios, de las que se concluye que existen dos grandes modelos: la orientación centrada en la enseñanza y la orientación centrada en el aprendizaje.

La orientación centrada en la enseñanza sería un modelo reproductivo de la información, donde los conocimientos ya han sido construidos por otros y el docente se posiciona como el único responsable de su organización y transmisión. La interacción entre el profesor y los estudiantes es baja y unidireccional. Por otro lado, la orientación centrada en el aprendizaje se incluiría dentro del modelo constructivista que posiciona al estudiante en un lugar privilegiado, siendo artífice de su propio conocimiento. Se considera al aprendizaje como un cambio en la estructura mental, cambio que puede ser facilitado a partir de la guía de otro. Como

los significados son compartidos y están en constante negociación, la interacción es bidireccional.

Por su parte, a partir de observaciones a docentes universitarios de psicología y de física, Peralta y Roselli (2015) describieron tres tipos de interacción docente-estudiante. Llamaron a la primera categoría *colaborativa*, ya que se trataba de clases con amplia participación de los estudiantes, especialmente en tareas autogestionadas; tal es el caso de la resolución de ejercicios y fórmulas. La segunda categoría de interacción es la *participativa guiada*, caracterizada por ser una clase donde el rol fundamental lo cumplía el docente, ya que era quien exponía el tema, pero que también incluía las opiniones e intervenciones de los estudiantes, haciendo preguntas que incentivaban la participación. La tercera categoría fue la *expositiva*, que se distingue por la exposición protagónica del docente, con escasa o nula participación de los estudiantes.

En otro trabajo, Borgobello *et al.* (2013) investigaron, en clases de una misma temática y conformadas por estudiantes similares, las características de tres profesores universitarios con diferentes niveles de experiencia: un docente titular y dos asistentes; uno de los asistentes era un docente graduado, mientras que el otro sólo era graduado (en la universidad argentina, los auxiliares que aún son estudiantes de grado, pueden asistir e impartir alguna clase acompañados del docente responsable). Los autores encontraron que existía una relación entre los niveles de experiencia docente previa y que los roles habituales de los profesores universitarios influyeron en los estilos de docencia de los auxiliares. En este estudio, se concluye que el estilo docente es influido tanto por características personales, como por el tipo de rol socialmente aprendido en el contexto en el que se ejerce.

También, Borgobello *et al.* (2010) analizaron los estilos de enseñanza de docentes pertenecientes a dos carreras distintas: una cátedra de ciencias humanas y otra de ciencias exactas. Encontraron que el contenido enseñado promovía ciertas diferencias en la forma de dar clases. Por ejemplo, los profesores de ciencias humanas promovían un estilo más discursivo que los docentes de ciencias exactas que utilizaban mayor apoyo

visual. Por otro lado, Guzmán (2011) afirma que los docentes de ciencias naturales y exactas dan mayor importancia al aprendizaje del dominio factual; en cambio, los de humanidades y ciencias sociales otorgan mayor peso al desarrollo personal del estudiante, a la discusión y a las habilidades comunicativas y sociales.

Otro elemento esencial que distingue las clases entre sí son los recursos didácticos que utiliza el docente para la transmisión y apropiación de los conocimientos (Borgobello *et al.*, 2010).

León, Peñalba y Escudero (2002) analizaron la literatura respecto de las preguntas que hacen los docentes en el aula para arribar a ciertos consejos acerca de cómo mejorar la práctica de enseñanza. Los autores sugieren preparar las preguntas con anterioridad, que los estudiantes las repitan en voz alta y que los mismos tengan tiempo suficiente para pensar respuestas adecuadas. Además, advierten que las preguntas con las respuestas *sí* y *no* son las menos valiosas, ya que su elaboración requiere un mínimo de esfuerzo cognitivo. Por otra parte, sugieren, aunque enfáticamente, que el docente permita a los estudiantes generar sus propias preguntas.

Basándonos en los estudios mencionados, se realizó una comparación entre docentes reconocidos en la institución como casos paradigmáticos en la enseñanza participativa.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio de casos con énfasis exploratorio de las verbalizaciones públicas emitidas y posterior análisis estadístico-descriptivo de las intervenciones de los docentes. En cada caso se describen los estilos de enseñanza y las pautas de interacción observadas.

Asimismo, se realizó un acercamiento naturalístico, con la finalidad de abordar los fenómenos de interés sin interferir en ellos, sin desconocer que la presencia de un observador en el campo influye de algún modo en la dinámica cotidiana. Desde esta mirada, se comprende al espacio áulico como una unidad de análisis particular.

El estudio se hizo en la ciudad de Rosario, Argentina. Se analizaron cuatro clases de una universidad privada. En el presente trabajo, se destaca que en dicha institución cada asignatura es dictada por un mismo docente en módulos teóricos y prácticos. Se trabajó con dos asignaturas de la Carrera de Psicología, turno nocturno. Una materia biológica pertenecía al ciclo básico y la otra, sobre psicoterapias, al ciclo superior. Se realizaron dos observaciones por materia durante dos semanas; es decir, un total de cuatro clases de cuatro horas cátedra cada una. Los docentes fueron seleccionados a partir de entrevistas a informantes considerados clave. Se eligieron docentes identificados como promotores de la participación en el aula. A partir de los sujetos mencionados por los informantes clave, se incluyó en el estudio a los docentes que manifestaron su voluntad de participar. Para la recolección de datos, se realizaron observaciones de las clases a partir de categorías preestablecidas en una planilla de observación. Se utilizó una planilla de observación adaptada de Borgobello y Peralta (2007); Borgobello *et al.* (2010) y Borgobello, Sartori y Roselli (2016) (figura 1).

Observación del docente	Observación de los estudiantes
1. Preguntas sin respuesta (PSR)	1. Pedido de aclaración (PA)
2. Preguntas con respuesta (PCR)	2. Pedido de repetición (PR)
3. Pedidos de silencio o disciplina (PD)	3. Intervenciones conceptuales (IC)
4. Aspectos organizativos (AO)	4. Respuesta al docente no conceptual (RDNC)
5. Sugerencias de bibliografía (SB)	5. Otra afirmación ajena a la clase (AJE)
6. Aclaraciones de términos (AT)	Uso de recursos didácticos
7. Relaciones conceptuales con otros temas (RCT)	Láminas proyectadas con proyector
8. Historizaciones de concepto (HC)	Láminas impresas
9. Metáforas explicativas, comparaciones y ejemplos (MCE)	Guías de estudio/trabajo
10. Sugerencias de técnicas de estudio o procedimientos (STP)	Pizarrón
11. Expresiones de motivación (EM)	Multimedia
12. Respuesta a estudiante (no conceptual) (RANC)	Otros
13. Otra afirmación ajena a la clase (AJD)	

Figura 1. Modelo de la planilla de observación de clases

- Aspectos generales de la clase. Se registró el número de observación, la asignatura de la que se trató, la fecha de la observación y el tipo de clase (expositiva, exposición dialogada o participativa) y quién la dictó. Además, se registró la hora de inicio y de finalización.

- Observación del docente. Se consignaron las verbalizaciones públicas emitidas por los docentes: PSR se utilizó para las preguntas no respondidas por los estudiantes y PCR, para las que sí se respondieron; PD, para los pedidos de silencio o disciplina; AO, para los aspectos organizativos de la clase o de la asignatura en general; SB, para sugerencias de bibliografía; AT, para las aclaraciones de términos o precisiones conceptuales; RCT, para cuando se establecían relaciones conceptuales con otros temas de la asignatura; HC, para historizaciones de conceptos; MCE, para el uso de metáforas explicativas, comparaciones o ejemplos de conceptos; STP, para sugerencias de técnicas de estudio o procedimientos; EM, para las expresiones de motivación; RANC, para las respuestas al estudiante no conceptuales y AJD, para los comentarios ajenos a la clase.

- Observación de los estudiantes. Se consignaron las verbalizaciones públicas emitidas por los estudiantes: PA, para los pedidos de aclaración; PR, para las solicitudes de repetición; IC, para las intervenciones conceptuales; RDNC, para las respuestas al docente que no fueron conceptuales y AJE, para afirmaciones ajenas a las clases.

- Uso de recursos didácticos. Se consignó si el docente utilizó láminas proyectadas o impresas, guías de estudio, pizarrón o elementos multimedia como *Power Point* u otros.

En cuanto al procedimiento, se atendieron cuatro clases correspondientes al cierre del cuatrimestre. Antes del comienzo de la primera clase, se realizaron las entrevistas, que duraron aproximadamente 45 minutos. Los ejes temáticos fueron: formación académica; aspectos teóricos que fundamentan su práctica docente; estructura de la cátedra analizada y actividad docente en otras universidades y carreras. Luego, se solicitó a los docentes involucrados que desarrollaran las clases tal como tenían

planeado hacerlo. Durante la observación, se audiograbaron las emisiones públicas con el fin de facilitar su transcripción.

También, se condujeron entrevistas semiestructuradas con los docentes seleccionados para conocer su formación académica. Por otro lado, se dividió el material transcrito para su análisis, tomando como criterio los cambios en las verbalizaciones públicas emitidas por docentes y estudiantes; es decir, se siguió una fragmentación temática, lo que permitió que los codificadores capturaran las variables en su forma más natural (Anderson, Rourke, Garrison, y Archer, 2001).

Al momento del análisis de los datos, se relativizaron las unidades de análisis en función de la duración de la clase. Una investigadora codificó todos los fragmentos; mientras que en una etapa posterior, una segunda investigadora codificó 10% de ellos para obtener el índice de acuerdo con la prueba Kappa, de donde se obtuvo un alto nivel de acuerdo entre las investigadoras ($\kappa = 0.817$).

Además del análisis descriptivo cuantitativo, se ilustraron las categorías exploradas con fragmentos del discurso de cada docente.

RESULTADOS

Con el objetivo de organizar la exposición, se muestran los resultados de las entrevistas y después los de las observaciones. Las observaciones de clase se agruparon por asignatura y, dentro de cada una de ellas, por número de clase. Se consideraron ciertas apreciaciones respecto de los estudiantes, aunque no fueron el foco de este trabajo.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS

Conocer aspectos generales sobre la trayectoria académica de los docentes permitió contextualizar el trabajo de campo realizado en el aula. Respecto de la formación académica, se trata de profesionales con recorridos distintos. El docente de biología, en lo sucesivo *M*, relató: “mi formación de base es de bioquímico. Realicé, también, un *Master of*

Science in Biochemistry, en Estados Unidos, y actualmente soy doctorando por el IUNIR”.

La docente de psicoterapias, *P*, es psicóloga, profesora en psicología y especialista en psicoterapia cognitiva. Por tanto, uno de los profesionales pertenece a una disciplina relacionada con la psicología y el otro proviene de la psicología propiamente dicha.

En cuanto a los aspectos teóricos que fundamentan sus prácticas docentes, ambos destacan la mirada holística acerca del estudiante y de aprendizaje activo, como expresa *P*: “Lo importante es que el estudiante pueda establecer relaciones conceptuales y tener criterio propio al seleccionar la información relevante”. Además, en ambos casos, se trata de profesionales con vasta experiencia en la docencia, ya que llevan frente al curso más de quince años. Asimismo, en cuanto a la actividad docente en otras universidades y carreras, *M* comenta: “En las tres universidades que ejerzo, tengo 300 alumnos repartidos en comisiones de 20 a 30 estudiantes”. *P* da clases en una sola universidad y en un posgrado privado, pero se desempeña en cuatro carreras distintas. Lo anterior da cuenta de la impronta que tiene la docencia en estos profesionales.

En relación con la estructura de las cátedras analizadas, ambos docentes hacen referencia a los modos de cursado y evaluación, y destacan la flexibilidad que tienen para abordar las clases teóricas y prácticas. *M* expresa: “No hay una división entre horas prácticas o teóricas como en otras universidades y la modalidad de trabajo en el aula es bastante flexible”. Dentro de esta flexibilidad también destacan que se permite realizar con los estudiantes distintas salidas al campo como, por ejemplo, salidas didácticas a la biblioteca y centros de salud.

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

Como se mencionó en el apartado anterior, los resultados de las observaciones fueron analizados de acuerdo con las categorías previamente teorizadas por Borgobello *et al.* (2010). Dichas categorías permitieron dar cuenta de los estilos docentes y las características de las clases que llevan adelante.

En tres de las cuatro clases, los docentes se ubicaron frente al curso, excepto en la segunda observación de biología, en la que el docente se ubicó de espalda a los estudiantes y frente a una computadora. Los docentes impartieron clases bajo un estilo de exposición dialogada. Cada uno tuvo su impronta (figuras 2 y 3).

Las dos clases de biología difirieron entre sí por la cantidad de intervenciones emitidas (tabla 1). La *clase 1* se caracterizó por el mayor número de intervenciones que hubo; de hecho, fue la que más fragmentos categorizados tuvo de las cuatro clases, y por ser la que registró mayor porcentaje de participación por parte de los estudiantes. Los recursos didácticos utilizados fueron el pizarrón y marcador como soporte de la exposición oral. También se utilizó una computadora con salida de audio para poner música ambiental.

La *clase 2* tuvo una particularidad. Se trató de una salida didáctica a la biblioteca de la universidad para aprender a buscar información relevante en bases de datos científicas y libros. Tuvo menor cantidad de intervenciones que la clase anterior. Los recursos utilizados fueron la computadora y libros para indicar fuentes bibliográficas científicas.

Las dos clases de psicoterapias tuvieron un número muy similar de intervenciones, especialmente en la frecuencia de las intervenciones docentes (tabla 1). Ambas clases tuvieron características similares; fueron principalmente de revisión, consolidación de conceptos y evacuación de dudas. En ambas clases, se utilizó el pizarrón y el gis como recursos didácticos, aunque su uso fue esporádico y para ilustrar aspectos del discurso oral.

Tabla 1. Cantidad de fragmentos según clase y emisor

Clase	Biología				Psicoterapias			
	1		2		1		2	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Docente	812	64.6	257	83.2	662	74.8	620	79.5
Fragmentos Estudiantes	445	35.4	52	16.8	223	25.2	160	20.5
Total	1257	100	309	100	885	100	780	100

La tabla 2 ilustra y caracteriza las categorías observadas en función del discurso docente. Este análisis permitió ejemplificar al estilo particular de cada docente siguiendo las categorías en análisis. Por lo expuesto, resulta ilustrativa para la lectura del apartado siguiente, en el que se describen los casos analizados.

Tabla 2. Ejemplos de categorías observadas en función del discurso de cada docente

	Docente caso 1: Biología	Docente caso 2: Psicoterapias
PSR	¿Sí?	¿No? ¿Pueden ver esa diferencia?
PCR	¿Qué más?	¿Cuál es? ¿Vimos el registro diario de pensamientos?
PD	Sí, pero está hablando la chica que está adelante, querido.	-
AO	Tomo asistencia. Y repito: lo voy a subir al grupo. Pero coméntenle a todo el mundo que la clase que viene será en la biblioteca que queda en la otra sede.	Bueno, para la próxima, traigan el texto que les dije hoy, para trabajar con eso. Para la última clase, buscaré un par de casos a fin de que vean y recuerden entregar el trabajo para la semana que viene.
SB	Bueno, miren todos los títulos que hay; elijan el que les guste. Mira, éste es bueno, y el de <i>Cómo funciona la mente</i> , de Steven Pinker, es un libro interesantísimo.	Se trata de un texto bastante bueno. Ojalá pudieran leerlo.

AT	Los lípidos nunca se convierten en glucosa.	En otro tipo de demanda, hay muchos tipos de demanda; es decir, no todas las demandas se centran en la personalidad.
HC	Porque así sucede, también, con quienes estudiaron los derechos romanos, la historia, la antigüedad.	Bueno, identificación de pensamientos. Este registro diario es una técnica de 1979 que, en su momento, se implementó para el tratamiento con los depresivos.
MCE	Esperen, no se equivoquen de puerta. Si quieren que sea más grande todavía... no se equivoquen de puerta [se refiere a la puerta de un psiquiátrico].	Es como si fuera una tabla que puede tener la cantidad de columnas que nosotros queramos, según lo que intentamos registrar [acciones].
STP	Al respecto, yo sí puedo llegar a alterar el orden, de acuerdo con lo que este sitio considere lo más relevante, Por ello, primero te mostraré lo más importante.	Ahí diferencian temas de motivo de consulta.
EM	Exactamente. Obvio.	Exacto.
RANC	No sé si está de moda ahora; estuvo de moda hace mucho tiempo.	Sí, lo van contando.
AJD	Qué vergüenza, ¡no saben nada! Ni saben qué sinfonía de Mozart es ni la cámara de combustión del auto.	Su rutina, ¿no? Acá en Rosario, mal que mal, la gente... como que es más chico, dominas más la ciudad, no es tan complicado. Pero allá hay muchas diagonales y te metes en lugares de los que después no puedes salir [...] no te da lugar al error, porque si te equivocas en una entrada, te representa 20 minutos o media hora dando vueltas, ¿no?

Nota. Abreviaturas aclaradas en la figura 1.

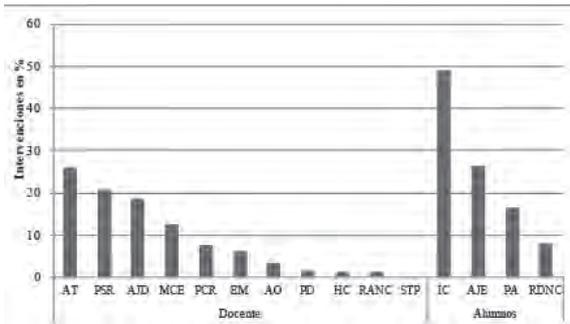
CASO 1

Las clases estuvieron a cargo de un profesor con vasta experiencia en la docencia en distintas instituciones universitarias. En la primera clase,

que tuvo una duración de 157 minutos, es decir, algo más de 2 horas y media, estuvieron presentes 17 estudiantes. La segunda clase contó con la presencia de 10 estudiantes y duró 84 minutos, es decir, cerca de 1 hora y media. El docente tuvo un rol más protagónico en esta última clase que en la anterior, ya que se dedicó a mostrar los procedimientos de búsqueda de información acercándose a los estudiantes. Por ello, por momentos, la clase viró de ser expositiva-dialogada a expositiva.

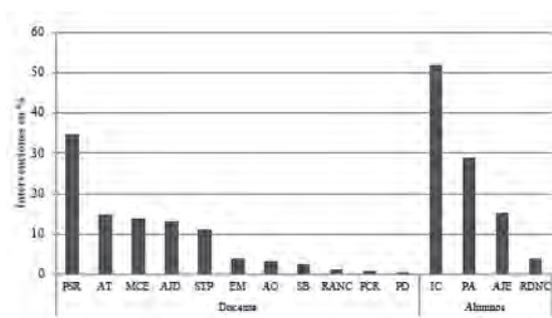
En cuanto a los tipos de mensajes que se emitieron en la *Clase I*, la gráfica 1 representa las intervenciones del docente y de los estudiantes. La mayoría de los mensajes emitidos por el docente fueron *aclaraciones de conceptos* (26%), seguida de *preguntas sin respuestas* (20.5%) y *comentarios ajenos* (19%). Respecto de los estudiantes, del total de sus mensajes, casi la mitad (49%) fueron *intervenciones conceptuales*. También se registró 26% de *comentarios ajenos*.

Gráfica 1. Caso 1. Clase 1. Intervenciones realizadas por el docente y los estudiantes



En la segunda clase hubo modificaciones en el tipo de intervenciones. En primer lugar, se posicionaron las *preguntas sin respuesta* (34%); seguidas de las *aclaraciones conceptuales* (15%), el uso de *metáforas y ejemplos* (14%), los *comentarios ajenos* (13%) y las *sugerencias de técnicas y procedimientos* (11%). Esta última categoría aumentó en comparación con la clase anterior. En relación con los estudiantes, más de 50% de las intervenciones fueron conceptuales, seguidos de *pedidos de aclaración* (29%).

Gráfica 2. Caso 1. Clase 2. Intervenciones realizadas por el docente y los estudiantes



Se observó que se trata de un docente con un estilo particular: flexible en el modo de dar clases, que usualmente permitía que los estudiantes intervinieran dándoles protagonismo, lo que posibilitó construir la temática de la clase a partir de lo que los mismos alumnos comentaron y propusieron. En este sentido, es posible destacar que en el comienzo del dictado de la asignatura, una estudiante hizo una consulta personal. A continuación, se presentan, en cursivas, fragmentos del diálogo que ilustran dichos aspectos:

- P: ¿Eso es la tiroides?
 A1: Supuestamente, tiene un quiste.
 P: Un quiste, ajá.
 A1: ¿Qué onda con eso?
 P: ¿Cómo qué onda?
 A2: Nada se opera.
 P: Sentí a la cirujana acá.
 A1: *Me preocupa*, es una buena mujer, una compañera de trabajo. Así de grande.
 P: ¿Qué dice el informe? De apariencia cómo ¿sebáceo, de agua?
 A1: Pasa que yo vi una foto. La quise leer para poder darle información.
 P: ¿No le pudiste sacar una foto?
 A1: No, estaba trabajando.

Por ejemplo, ante un diagnóstico desconocido, una estudiante, preocupada, hizo una consulta sobre la salud de una compañera de trabajo. El docente presentó claro interés sobre la preocupación. Consideramos que si bien este intercambio, al igual que el introducido previamente, corresponde a la categoría de ajeno (AJE) por no estar ceñido a la clase, tienen una importante función en el desarrollo de la clase, ya que otorgan dinamismo. En la misma clase, ya más avanzada, se referenció este mismo aspecto de sus clases. De modo explícito:

- P: ¿Qué opinas de lo que dijo?
- A1: Puede ser como actividad física [varios estudiantes asienten].
- A2: Sí, pero libera endorfinas.
- P: *Digan cualquier cosa, como siempre.*
- A1: Y yo ya aporté...
- P: *Yo siempre digo que mis clases son lindas, porque yo habilito a que la gente diga todo. Es un orgullo mío. “Ay, ¿cómo dijeron eso?”. Porque yo los habilito, mi presencia no los amedrenta. Sería muy triste que yo viniera acá y que nadie me dijera nada porque les preocupa qué les voy o no a decir.*
- P: Avance.

El último fragmento comienza con una pregunta a una estudiante sobre qué opina de la intervención conceptual que hizo un compañero. Ante la respuesta de la alumna, el docente comenta: “Digan cualquier cosa” [expresión de motivación], algo que remite a una anécdota personal. Según lo que explica, intuimos que a otros docentes les llama la atención las intervenciones de sus estudiantes durante las clases. Además, el docente toma en cuenta dichas intervenciones y a partir de ellas introduce conceptos teóricos. Por ejemplo:

- A: Claro, eso era lo que le quería consultar. Debido a mi trabajo, me tocó ver una situación en la que, lamentablemente, desconozco si *la conclusión venía de un médico.*

- P: Ah.
- A: A lo que voy es que, a lo mejor, la historia es un poco chocante, porque a mí me chocó.
- P: Bueno.
- A: Yo soy policia.
- P: Ajá.
- A: Nos llamaron para avisarnos de una persona muerta en un departamento. Cuando llegué, la persona estaba desnuda; supuestamente, tenía relaciones sexuales con la dueña del departamento cuando falleció. En el lugar, encontramos gran cantidad de botellas de vino y muchos cigarros en la pieza; es decir, no se tomaron sólo una botella.
- P: Descontrol, diría yo.
- A: Parecía un lindo momento.
- P: Bueno, no confundamos gordura con hinchazón. Una cosa es el descontrol y otra cosa es el lindo momento.
- A: Sí. Y como yo soy muy preguntona, *el cuerpo estaba medio azul*.
- P: ¿Azul?
- A: Medio, vio cuando... no era de color.

A partir de este relato, el docente comenzó a introducir aclaraciones conceptuales respecto del paciente cianótico y el envenenamiento por cianuro: “La persona queda azul por la metahemoglobinemia que le genera este desplazamiento del oxígeno en el grupo hemo, que tiene la hemoglobina, la cual es una proteína que da el color rojo a la sangre. Entonces, cuando uno ve a un paciente azulado, en la jerga científica se le llama *cianótico* porque viene de la palabra *cianuro*”. Además, a partir de esta intervención, realizó especificaciones en cuanto a la diferencia entre el conocimiento del sentido común y el conocimiento científico y a la precariedad de los instrumentos al momento de realizar autopsias en Argentina. La mención del estado de las instalaciones donde se realizan las autopsias llevó a un estudiante a comentar una experiencia que tuvo tiempo atrás con una cirugía:

- A: Durante una operación, me levanté. *Fue totalmente horrible.* Me cortaron la amígdala. Yo respiraba con 40% del aire, dormía todo el tiempo; estaba muy mal. Pero nadie quería operarme, hasta que por fin encontramos a alguien que lo hizo.
- A: Encontraron.
- A: Claro, y resulta que mientras me operaba, yo me levanté.
- P: Espera, repíteme lo que dijiste: No te querían operar, pero *buscaste hasta encontrar a uno que te operó.*
- A: Claro. El médico aceptó operarme y eso me cambió la vida, porque ahora puedo hacer deporte. Pero *cuando me estaba operando, me levanté. Me dolía todo.*
- P: *¿Te acuerdas de todo eso o te lo contaron?*
- A: *Yo me acuerdo.* Me dijeron: quédate quieto y me durmieron de nuevo.
- P: Ahí te dieron un mazazo en la cabeza.
- A: *Horrible.*

En este último fragmento, se observa el interés del docente por el comentario del estudiante y, nuevamente, un comentario sirvió como disparador para trabajar aspectos conceptuales. En esta ocasión, se inició una explicación sobre la historia de la anestesia (historización de concepto).

Para resumir, se observó a un docente que habilitaba a los estudiantes a intervenir con libertad, lo cual reafirmó él mismo en la entrevista y en una de sus clases.

CASO 2

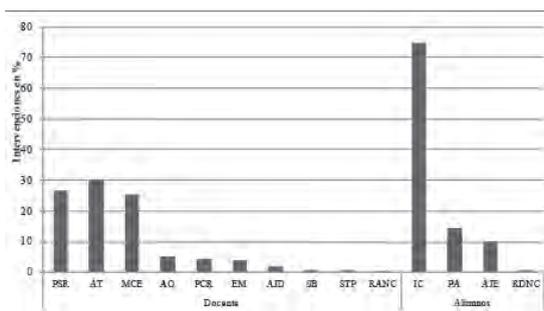
La docente que dictaba esta asignatura también tenía vasta experiencia en la práctica docente, tanto en grado como en posgrado. El análisis de sus clases y su posicionamiento ante los estudiantes llevaría a pensar que se trataba de una docente “accesible”, pero que, a la vez, marcaba desde su manera de expresarse, la asimetría existente entre ella y los estudiantes. Esto pudo observarse en los intercambios que, en general,

se iniciaban desde los tópicos que ella proponía, marcando los tiempos de la clase.

Respecto de la primera clase, con una duración de 152 minutos, es decir, 2 horas y media, estuvieron presentes 8 estudiantes. En la segunda, que duró 141 minutos, también casi 2 horas y media, se contó con la presencia de 7 estudiantes. En ambas clases, la modalidad fue exposición dialogada, buscando la participación e intervención de los estudiantes.

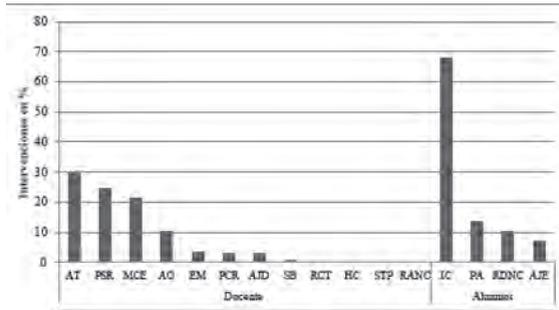
En cuanto a los tipos de intervenciones, en la *Clase 1* (gráfica 3), la docente realizó aclaraciones conceptuales (30%), seguido de las preguntas sin respuestas (27%) y uso de metáforas y ejemplos (26%). En lo concerniente a los estudiantes, más de 70% de sus verbalizaciones correspondieron a intervenciones conceptuales, seguidas de pedidos de aclaración (12%).

Gráfica 3. Caso 2. Clase 1. Intervenciones realizadas por el docente y los estudiantes



En la *Clase 2* (gráfica 4), hubo consistencia en lo observado, ya que las categorías discursivas se mantienen en el mismo orden y frecuencia similar de aparición. Esta clase contó con más intervenciones relacionadas a aspectos organizativos. En el caso de los estudiantes ocurrió algo similar, casi 70% de las verbalizaciones fueron intervenciones conceptuales.

Gráfica 4. Caso 2. Clase 2. Intervenciones realizadas por el docente y los estudiantes



Debido a que habían realizado una salida didáctica a un consultorio de clínica psicológica en la clase anterior, los primeros diálogos estuvieron orientados a intercambiar apreciaciones sobre ella. Asimismo, se realizaron algunos acuerdos en torno de las unidades del programa que ya habían dado en el cuatrimestre. Algunas pautas de interacción características de las clases fueron las siguientes:

- A1: En cuestión de cantidad, *en realidad, el primer caso era mucho más...*
- P: Más información.
- A1: Digo en cantidad.
- A2: Sí.
- P: Él tenía un discurso agotador desde el hecho de lo verborrágico, prácticamente no respiraba,
- P: ¿No?
- A1: Claro y *no te dejaba introducir preguntas*, lo complicado era que no podía seguir recabando mucha información, así que terminabas con cosas reiteradas.

Este tipo de fragmento fue característico y transversal a la clase. A una aclaración conceptual, le seguía una intervención conceptual de los estudiantes. De este modo fue construyéndose la trama dialógica y el desarrollo teórico de la clase.

Como se observa en el siguiente fragmento de intercambios, el clima en el aula era relajado, con una docente interesada por la situación académica de sus estudiantes:

- A: Profe, ¿yo?
P: A ver, Matías, tienes cuatro faltas. Arrancaste mal con tres al hilo. Pero igual, tienes dos semanas, más o menos.
P: *¿Por qué arrancaste así, con tres faltas?*
A: Me fui de viaje, estaba trabajando en Estados Unidos y llegué tres semanas tarde, me pasó en todas las materias.
P: Ah, ¿dónde estuviste?
A: En California.

En dicho intercambio, la docente pasaba asistencia (aspecto organizativo burocrático) y estaba diciendo a cada estudiante cuántas inasistencias tenía. En ese momento, destaca a un estudiante por sus faltas.

En síntesis, la docente buscó el diálogo sostenido con los estudiantes, basándose en intervenciones conceptuales y ejemplos traídos de la experiencia observacional de los propios estudiantes.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN AMBOS CASOS

Al analizar las verbalizaciones de los estudiantes, se advirtió que algunas de sus intervenciones podían ser subcategorizadas en las categorías preestablecidas por la planilla de observación. Por ejemplo, la siguiente intervención fue categorizada como respuesta no conceptual al docente (RDNC): “Sí, es bueno ver el lugar donde se trabaja”. Si bien se trata de una afirmación no conceptual, también se está expresando una emoción, lo que le agrega complejidad al enunciado. Lo mismo ocurre con la siguiente frase: “Con el segundo caso, por ejemplo, ese hombre que tiene una cuestión de ansiedad bastante marcada”. Este fragmento fue categorizado como la intervención conceptual y efectivamente lo es,

aunque, también, el estudiante está presentando un ejemplo sostenido en un caso clínico.

Por último, cabe resaltar la cantidad de intervenciones conceptuales que, en general, realizaron los estudiantes. En las cuatro clases analizadas, al menos la mitad de las intervenciones de los estudiantes fueron de tipo conceptual. Al comparar los resultados obtenidos con los de Borgobello *et al.* (2010), encontraron frecuencias inferiores a 1% en todos los casos analizados, oscilando entre 0.03 y 0.76 en las observaciones en ciencias humanas y entre 0.04 y 0.08 en ciencias exactas. En el presente estudio, las frecuencias relativas fueron superiores, entre 0.32 y 1.42.

CONCLUSIONES

Los estilos de enseñanza se sitúan como uno de los componentes centrales del proceso educativo desde perspectivas constructivistas del conocimiento en el aula universitaria. Este trabajo situó al aula como un espacio social de enseñanza y aprendizaje, analizando la interacción sociocognitiva a partir de observaciones naturales de clases en educación superior.

En los casos analizados, si bien ambos docentes impartieron clases bajo un estilo de exposición-dialogada, cada uno tuvo improntas diferenciales que permiten reconocer particularidades a partir del análisis del discurso de ambos. Consideramos que dichas divergencias se basan en la diferencia respecto de su formación académica e historia personal (Ventura, 2011 y 2016), entre las que se incluyen la influencia del contexto institucional, entre otros.

Siguiendo la categorización realizada por Peralta y Roselli (2015), si bien son diferentes entre sí, se trató de casos en los que trabajaron con participación guiada, aludiendo al concepto de Rogoff (1993). Las clases se caracterizaron por tener al docente como actor principal cuyo rol fue *habilitar* la participación a partir de preguntas e intervenciones que apuntaron a conocer las opiniones y conceptualizaciones de los estudiantes. Esto se sostiene en las cuatro clases, pero, especialmente, en la primera de la asignatura sobre biología y las dos de la asignatura sobre psicoterapia.

pías. No se evidenció gran apoyatura en materiales didácticos, sino que el énfasis estuvo puesto en lo discursivo. Por otro lado, ambos docentes sostuvieron estilos que promueven la intervención de los estudiantes. Esto puede confirmarse en que la gran mayoría de los comentarios de los estudiantes son intervenciones conceptuales y no meros pedidos de repetición al docente. Esto sustenta lo mencionado por ambos en las entrevistas respecto de la relevancia asignada al rol activo del estudiante.

En este sentido, podemos conjeturar que el estilo del docente de biología se apoya en las propuestas de los estudiantes, tomando sus intervenciones como puntos de partida para la construcción conceptual. De este modo, es posible pensar que las intervenciones que los estudiantes realizaban no desviaban el curso de la clase, sino que se tomaron como insumos que el docente tomaba para desarrollarla. Otra particularidad del caso fue que en las clases sonaba música clásica para “armonizar el espacio”.

Además, el tipo de intervenciones que realizó el docente fueron distintas en la *Clase 1* y *2*. Como ambas se llevaron a cabo en contextos diferentes, interpretamos tales diferencias como un reflejo de la capacidad que tendría el docente para adecuarse a distintos contextos educativos. En cambio, la otra docente intervino en ambas clases de modo muy similar. Pudo ser interesante conocer el estilo de la misma docente durante la salida didáctica que realizaron previamente, con el fin de analizar su desenvolvimiento en otro contexto.

Por otro lado, al analizar las intervenciones de los estudiantes, notamos que, al adecuarlas a las categorías preestablecidas por la planilla de observación, algunas perdían riqueza en el contenido social y afectivo. Pensemos que la diversidad dialógica con la que estos estudiantes se expresaron, respecto de estudios previos de Borgobello *et al.* (2010), está relacionada con al menos dos aspectos. En primer lugar, la cantidad de estudiantes presentes en estudios previos fue altamente superior, ya que aquí se trataba de grupos muy pequeños. Por otro lado, es atribuible a los estilos de los docentes estudiados, y al tratarse de docentes que motivaban de manera abierta, que empleaban preguntas retóricas, que respondían

a las consultas de sus estudiantes y demostraban interés por lo que ellos proponían.

Sería de relevancia práctica y teórica en futuros trabajos indagar sobre las intervenciones de los estudiantes como protagonistas, pues, como mencionamos, estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje son un binomio (Yüksel, 2008) que se sustenta mutuamente.

Dentro de las fortalezas de este tipo de estudios de caso, podemos mencionar la posibilidad de realizar un acercamiento contextualizado a las clases. Por otro lado, el análisis descriptivo de casos permite a los docentes reflexionar sobre el armado y la planificación de sus propias clases sin intención de realizar una generalización de los resultados obtenidos. Es por esto que el interés radica no sólo en los resultados de investigaciones que permiten enriquecer el campo de conocimiento de esta área, también en la importancia para los propios docentes. Los estilos de docencia irían más allá de las tareas asignadas formalmente o reglamentadas, se trataría de configuraciones gestadas a partir de la intersubjetividad (Ventura, 2016).

Podemos afirmar que la enseñanza está basada fundamentalmente en la palabra, incluso cuando, en la actualidad, suele decirse que la imagen tiene una impronta fundamental. Por ello, es posible, y de relevancia teórica y práctica, hacer explícitos estos estilos mediante la reflexión y la investigación educativa, con la finalidad de conducir prácticas docentes basadas en teoría y, a la vez, situadas y reflexivas.

En términos comparativos, el Caso 1 destacó por desapegarse de guiones prestablecidos y tener las intervenciones de los estudiantes como base para la construcción colectiva de conocimiento. En el Caso 2, la docente seguía un guion más estructurado en apariencia, siendo las intervenciones de los estudiantes más ajustadas a ese guion, o, si bien se daban situaciones de alejamiento del guion, se retornaba a él.

Los estudios de casos ponen en relevancia las particularidades por sobre las generalidades. Este estudio fue pensado como la presentación detallada de casos paradigmáticos considerados por promover la participación, destacando similitudes y diferencias. En este sentido, puede considerarse el escrito como insumo para docentes e

investigadores en relación con prácticas docentes que promuevan la reflexión teórico-práctica desde la lectura concreta de lo que sucede en aulas reales.

Si bien la investigación en el análisis de casos en educación es amplia, ciertos ejes de indagación parecen requerir nuevos estudios. Ejemplo de ello es que, en estos casos, la disciplina enseñada parece tener un peso relativamente menor que el estilo personal de cada docente. Futuras investigaciones podrían ahondar en comparaciones de estilos personales participativos en diferentes disciplinas enseñadas y los estilos personales diferentes podrían ser comparados en temas de enseñanza similares.

REFERENCIAS

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2), 1-17.
- Ávila, P. (2007). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13), 17-24.
- Beltrán, J., Alcillo, I., Pérez, L. y Rodríguez, E. (2005). Aprender a aprender. Intervención estratégica en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (2), 35-50.
- Borgobello, A., Sartori, M. y Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en clase presencial y virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de la Educación Superior*, 45 (179), 95-110.
- Borgobello, A. y Peralta, N. (2007). Interacción docentes-estudiantes en aulas universitarias. Análisis de casos. En M. Richaud y M. Ison, *Avances en investigación en Ciencias del Comportamiento en Argentina* (pp. 537-559). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Borgobello, A., Peralta, N. y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada. *Liberabit Revista de Psicología*, 16 (1), 7-17.

- (2013). Interaction among experience, teaching performance and student's learning at university level. *Estudios de Psicología*, 30 (2), 169-176.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- (1990). *Actos de significado*, Madrid: Alianza-Psicología.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 1-9.
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 432-463). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Coll, C. (2005). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.
- COLL, C. Y SÁNCHEZ, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción estudiante-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 24 (1), 425-445.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en la educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33 (1), 129-141.
- Gagliardi, R. (2008). *Gestión de la educación técnica-profesional: Capacitación directiva para la formación de jóvenes autónomos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- León, J., Peñalba, G. y Escudero, I. (2002). “¿Profe, ¿puedo preguntar?> Una breve introducción a la interacción de preguntas y respuestas entre profesor y estudiante”. *Psicología Educativa*, 8 (2), 107-126.
- Peralta, N. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (2), 121-145.

- (2012). Investigar la interacción sociocognitiva en el ámbito educativo: recorrido teórico y resultados empíricos de un estudio en el nivel universitario. *Ensemble*, 1 (2), 1-14.
- Peralta, N. y Roselli, N. (2015). Los sistemas de interacción generados por la impronta didáctica del docente. *Propósitos y Representaciones*, 3 (2), 131-177.
- Pinelo, F. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5 (13), 17-24.
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 1 (2), 2-16.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, J. y Pons, R. (2008). La concepción constructivista de la instrucción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (38), 681-712.
- Valadez, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: Precisiones conceptuales. *Revista Educación y Desarrollo*, 11, 19-30.
- Ventura, A. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, 3 (21), 142-154.
- (2013). La investigación sobre los estilos de enseñanza. Aportes para mejorar la didáctica de ciencias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 9-18.
- (2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*, 44, 91-98.
- Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27, 105-116.
- (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Yüksel, G. (2008). Critical thinking and learning/teaching styles. *Journal of Academic Studies*, 10 (38), 54-73.