



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MEXICO

MEDICINA DE URGENCIAS

**ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LOS PROFESORES DE LOS CURSOS DE
ESPECIALIZACION DEL HOSPITAL GENERAL REGIONAL N° 46**

TESIS DE GRADO

PARA OPTAR POR LA ESPECIALIZACION EN MEDICINA DE URGENCIAS

PRESENTA

ANA ISABEL LOPEZ LOMELI

TUTOR

**RAUL ESCALANTE MONTES DE OCA
INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL. DELEGACIÓN JALISCO
HOSPITAL GENERAL REGIONAL N° 46**

México D.F. Mayo de 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

1. Título: Estilos de enseñanza en los profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46

2. Identificación de los investigadores:

**Director y Responsable de la tesis
Dr. Raúl Escalante Montes de Oca**

Profesor Titular del curso de Especialización en Medicina de Urgencias para médicos de base del IMSS

Email: raulescalantemontesdeoca@gmail.com

Matricula: 99147808 Tel. 14544383 Cel. 3312809954

Adscripción: Urgencias Adultos del HGR 46

Tesista

Dra. Ana Isabel López Lomelí

Médico residente de 3er año del Curso de Especialización en Medicina de Urgencias para médicos de base del IMSS.

Email: anaisabel_1@hotmail.com

Matricula: 99144596 tel.3336176046 Cel.3313077655

Sede de la investigación: Hospital General Regional No. 46, Instituto Mexicano del Seguro Social, Guadalajara, Jalisco, México.

3. RESUMEN

Título. Estilos de enseñanza en los profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46

Antecedentes

Los estilos de enseñanza, desde la perspectiva que los abordamos son considerados como “categorías de comportamientos de enseñanza que favorecen cada uno de los Estilos de Aprendizaje”. Que a su vez son asiento fundamental donde se hacen visibles algunas de las intencionalidades del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es en este marco conceptual, donde se ha desarrollado la investigación para determinar los estilos de enseñanza de los profesores, que ha requerido la aplicación de un instrumento que sirviese para avanzar en su diagnóstico y conocimiento, esto en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey.

Objetivo general

Evaluar el estilo de enseñanza predominante de los profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46

Materiales y Método

Diseño del estudio: transversal descriptivo. **Universo de trabajo:** los profesores de los cursos de especialización del Hospital Regional No 46 que acepten participar. Se les aplicará el cuestionario de estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje basado en 40 preguntas o ítems, en el cual se describen los cuatros estilos de enseñanza. **Análisis estadístico:** Se utilizara estadística descriptiva presentando los resultados en promedios, medias y medianas. **Infraestructura y Recursos:** Se requerirán solo los recursos institucionales y de los propios investigadores. La infraestructura requerida es la institucional.

Resultados

Se aplicaron un total de 20 cuestionarios de Estilos de Enseñanza de Honey–Alonso a los profesores de los Cursos de Especialización de Urgencias y Medicina Interna del Hospital General Regional No 46 de las especialidades de Urgencias Médicas y Medicina Interna. No siendo eliminada ninguna de éstas, ya que fueron contestadas de manera completa y satisfactoriamente.

Después del análisis de nuestros cuestionarios encontramos los siguientes resultados: el estilo de enseñanza predominante de los profesores los cursos de los cursos de especialización del hospital regional 46 del IMSS. Mostrando un predominio la especialidad de urgencias médicas en un estilo funcional/ formal con un 50% (10 profesores), seguido de los profesores de la especialidad de medicina interna, en los cuales se apreció un predominio de un estilo funcional/ formal con un 45% (9 profesores)y observando que solo un 5% (1 profesor) tuvo tendencia hacia al estilo abierto/estructurado.

Índice

| | |
|--------------------------------------|----|
| Portada 1..... | 1 |
| Identificación de los autores..... | 2 |
| Resumen..... | 3 |
| Índice..... | 4 |
| Marco teórico..... | 5 |
| Justificación..... | 31 |
| Planteamiento del problema..... | 31 |
| Pregunta de Investigación..... | 33 |
| Objetivos General y Específicos..... | 34 |
| Material y Métodos..... | 35 |
| Procedimientos..... | 36 |
| Aspectos Éticos..... | 37 |
| Recursos..... | 39 |
| Anexos..... | 41 |
| Bibliografía | 55 |

MARCO TEÓRICO

Introducción.

ESTILOS DE ENSEÑANZA

Las personas son diferentes no solo en sus aspectos físicos sino en sus valores, actitudes y creencias. Pero esas diferencias, lejos de empobrecer a los grupos, conllevan a lograr el crecimiento y desarrollo de los individuos que lo conforman; cuando son aceptadas y vistas como posibilidades de complementariedad y de enriquecimiento mutuo.

Desde esta posición de las diferencias individuales es como se puede entender la forma que tiene cada persona de abordar su aprendizaje y la variedad de comportamientos que exhiben los docentes en su práctica pedagógica. En otras palabras, lo que comúnmente se conoce como estilos de Aprendizaje y estilos de Enseñanza. ¹

La noción general de estilo no tiene su origen en el entorno educativo, ésta proviene principalmente de las artes y se refiere al conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva; bien sea de una época, por ejemplo el estilo neoclásico de un pueblo, el estilo africano, o de un artista, el estilo de cervantes.

Su uso tampoco está circunscrito a este ámbito de la actividad humana. Se habla también de estilos en los deportes, en la redacción de textos e incluso de estilos de desarrollo económico. En todos los casos el término se usa para referirse a modalidades distintivas y claramente identificables en la expresión de una actividad humana. ²

Se define como "estilo" a lo que determina el cómo interpretamos o damos significado a lo que vemos, a lo que escuchamos y a nuestra experiencia. Cada uno tiene su propia perspectiva, y ante un mismo acontecimiento podemos tener muy distintas interpretaciones, emociones y percepciones de la situación. ¹

En una nueva extensión del concepto general de estilo, el término estilo de enseñanza ha sido adoptado entre los investigadores educativos para referirse a diferencias claramente identificables entre los profesores respecto de su forma de enseñar, de los elementos de contenido, referidos a lo que es enseñado. La noción es intuitivamente comprensible si nos remitimos a nuestra propia experiencia como alumnos: cada uno de nuestros profesores tenía la tendencia a hablar de una cierta forma de plantear cierto tipo de actividades, evaluar de una determinada manera, interactuar con cierto nivel de cercanía, etc., en suma cada profesor tenía un cierto rol directivo impersonal, tales como la exposición o la disertación, frente a roles que supongan un contacto más personal con los estudiantes. ²

Se encuentra de forma relevante que la actuación docente está determinada en algunos casos por la concepción que se tenga de la disciplina que se enseña, lo que permite al docente seleccionar y estructurar lo que va a enseñar, así como las formas de organizarlo y de comunicarlo a otros para que sea aprendido. ³

Y que la educación en términos generales es una actividad humana omnipresente, educamos y nos educamos a lo largo de la vida. Desde el punto de vista epistemológico y conforme las corrientes filosóficas racionalistas y empiristas, podemos afirmar que la educación no tiene otro fin que llevarnos al conocimiento. Conocer no es más que un intento de acercamiento a la comprensión de la realidad que nos rodea. Sin embargo, el entendimiento del concepto y la manera (método) en la que habremos de acercarnos a

él, marcan sustantivas diferencias según la perspectiva desde que se analice y oriente la forma o modelo educativo que una institución o un conjunto de individuos habrán de adoptar. ⁴

En nuestras instituciones académicas ha predominado el enfoque pasivo- receptivo de la educación, en el cual se privilegia son las habilidades de recuerdo y la copia acrítica por parte de los alumnos, limitándose el papel de los profesores a la mera transmisión de conceptos. ⁵

El profesor suele ser un mediador entre el alumno y el conocimiento, y de su forma de actuar dependerá, en mayor o menor medida la forma en que se desarrolló dicho proceso.

De acuerdo a las corrientes actuales, la enseñanza debe ser el proceso que dirija el aprendizaje, donde el profesor es un facilitador que, junto con el alumno, hace posible el logro de la formación del nuevo profesional que se construye adquiriendo hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y valores. ⁶

Es bien sabido que cada docente tiene una manera peculiar, unas características propias y únicas de cómo organizar y hacer la enseñanza; por tanto no resulta fácil elaborar significados que recojan esos diferentes comportamientos de enseñanza, y menos todavía establecer determinadas categorías con ellos. ⁷

Los Estilos de enseñanza es un significado que actúa como variable caracterizadora dentro del proceso de enseñanza. Su conceptualización es difícil y prueba de ello es que las definiciones que hemos encontrado son muy generales y aplicables a otros conceptos afines. Los que han abordado el tema, se han centrado más en analizar las investigaciones realizadas que en delimitarlo conceptualmente.

Veamos algunas definiciones más significativas y analicemos sus peculiaridades, destacando aspectos comunes y diferenciales.

Para Sánchez⁷ y colaboradores, el estilo de enseñanza es el modo o forma de relacionar los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente a través de la presentación del profesor de la materia o en aspectos de la enseñanza.

Beltrán y otros⁷ indican que lo componen ciertos patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para todos los alumnos y externamente visible a cualquier observador.

Delgado ⁷ sintetiza que es una forma peculiar de interactuar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones pre activas, durante interactivas, así como en las postactivas. En definitiva afirma que Estilo de enseñanza es un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso enseñanza- aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo como a nivel de organización del grupo clase y sus relaciones afectivas en función de las decisiones que toma el profesor.

Analizando las definiciones anteriores observamos su generalidad, ambigüedad y posible aplicación a otros significados didácticos afines como método, enfoque, estrategia, etc. Martínez (2002).por consiguiente y sobre la base anterior acotamos conceptualmente Estilos de enseñanza como: "Las categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que: se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes; han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional; no dependen de los contextos en los que se

muestran y pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje.⁷

Las diferentes tipologías de estilos de enseñanza de los profesores han dado lugar a modelos tomados como marcos de referencia con los que el profesor puede identificarse o ajustarse según su comportamiento docente.

Weber ⁸ en la excelente revisión que hace de los estilos de enseñanza señala que este constituye el "rasgo esencial común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenece a la misma filosofía".

Son varios los autores que han dado diferentes clasificaciones o tipologías de los estilos de enseñanza, entre los cuales destacan:

Tipología de LIPPIT y WHITE (1938), hablan de tres estilos:

Estilo autoritario

Deciden por si solos todas las actividades o tareas a realizar.

Es el único responsable de la evolución del grupo.

Su objetivo es la eficacia de la tarea.

Relación distante con el grupo, ordenes tajantes.

Preocupación por la disciplina.

No admite discusiones ni críticas.

Evaluación cuantitativa.

Fomenta sumisión, apatía y dependencia.

No potencia manifestaciones espontaneas o creativas.

Las producciones son más numerosas pero de menor calidad.

Educación centrada en el docente.

Estilo laissez-faire

Falta de participación docente, no intenta influir ni modificar nada.

No califica actuaciones o comportamientos de sus miembros.

No importa la dinámica del grupo.

Deja iniciativa a los alumnos.

Libertad absoluta.

No interfiere en discusiones, deja fluir libremente las ideas, pero no se facilita en alcance de una conclusión.

Ante la ineficacia y la falta de explicaciones que lleven al "para que" de las cosas, hacen caer la frustración y la apatía.

Con frecuencia el líder monopoliza a los discursos, temas e ideas y los más tímidos acatan las decisiones.

Se encuentran altos índices de agresividad y tensión en el alumnado y los grados más profundos de desintegración en el trabajo.

Propicia bajo rendimiento.

Las producciones son inferiores en cantidad y calidad.

Estilo democrático

No es directivo.

Favorece la comunicación, la participación, el conocimiento y la empatía lográndose un clima de afectividad y aprendizaje.

La responsabilidad es compartida por todo el grupo.

Crea condiciones que favorecen el desarrollo integral del individuo.

Fomenta la motivación por el trabajo bien hecho, las relaciones cordiales y la firme voluntad para la consecución de los objetivos .respeta y estimula la iniciativa individual.

Provoca situaciones en las que los alumnos deben resolver problemas, tomar decisiones, reflexionar.

Alienta la capacidad creadora y manifiesta comprensión ante las diversas producciones, ideas y estilos.

Las producciones son de calidad.

Estimula la autoevaluación.⁹

Anderson propone dos estilos llamados:

El dominador: que es fundamental para una persona autoritaria que recurre normalmente a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo las órdenes a la fuerza y que no acepta ni considera las decisiones autónomas de los alumnos.

El integrador: es capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio, y no, la violencia; un ambiente donde la crítica constructiva y objetiva y se toman en cuenta las iniciativas personales de los alumnos.⁸

Gordon⁸ parte de la hipótesis de que un estilo de enseñanza está más condicionado por los grupos escolares y el sistema de enseñanza que por los profesores. El distingue tres tipos de estilos de enseñanza:

El tipo instrumental: propio de los profesores que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje y centrados en la dirección y autoridad.

El tipo expresivo: orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos, el profesor se preocupa, sobre todo, por satisfacer al alumno en lo referente a su rendimiento y a sus relaciones sociales.

El tipo instrumental expresivo: que es una mezcla de ambos y es propio de los profesores que pretenden combinar el interés por la enseñanza con su inquietud por las necesidades de los alumnos.

Flanders pretende captar la influencia que genera el comportamiento verbal del profesor en el clima del aula y en el rendimiento del alumno. En consonancia establece los siguientes estilos:

Estilo directo: Consiste en exponer las propias ideas, imponiendo su autoridad y competencia.

Estilo indirecto: propio de los profesores que tienen en cuenta las ideas de sus alumnos, promueven el diálogo e influyen en los sentimientos de los alumnos. (8)

Bennet ⁸ comprueba que las tipologías anteriormente mencionadas tienen una serie de deficiencias, entre las que cabe destacar:

- **Parcialidad**, ya que ignora aspectos muy importantes de la conducta docente.
- **Ambigüedad**, puesto que varían el criterio de clasificación según las características de la muestra.
- **Dicotomía**, pues no atienden a los múltiples estilos intermedios.

En su estudio encuentra hasta doce formas de enseñar (entre la tradicional y el progresista) y rechaza la existencia de un estilo puro. En un estudio posterior reduce su clasificación a tres categorías:

Progresistas o Liberales:

Situados en un extremo, son los profesores considerados como serían aquellos cuyo comportamiento en el aula se reflejaría en características como integración disciplinar, motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno y cierta despreocupación por el control de la clase y rendimiento. En relación con los aspectos con los aspectos directamente relacionados con los métodos de enseñanza aceptan las ventajas de los métodos formales para la adquisición de conocimientos básicos y la estructuración de entornos de aprendizaje que permitan una menor desorientación del alumno.

Profesores catalogados como tradicionales o liberales:

Se sitúan en el otro extremo y tienen características completamente opuestas a las anteriores: motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno, agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual) y preocupación por el control del rendimiento.

Estilos mixtos:

Se sitúan entre uno y otro extremo, son producto de la combinación de uno y otro estilo en grado diverso.⁸

Estamos hablando de múltiples estilos de enseñanza en función del criterio de categorización y así tendríamos estilos de enseñanza motivacionales, cognitivos, organizativos, etc. y en nuestro caso estilos de enseñanza respecto a los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey ¹⁰.

Cuya perspectiva de estilos de aprendizaje pretende ser más detallada y basada en la acción propia de los sujetos, plantea entonces la definición de los “estilos de aprendizaje” como la interiorización que realiza el sujeto de una etapa determinada de su ciclo de aprendizaje.

Honey, Alonso y Gallego definen cuatro tendencias en la forma en que el docente prioriza las estrategias de aula, mismas que se describen a continuación:

- a) **Tendencia activa:** Hace referencia al nivel en el cual el docente prioriza la experiencia como estrategia didáctica. Caracteriza un docente que busca que el aprendizaje se genera desde la acción propia del estudiante. Promueve la exploración libre y el uso de las estrategias propias de cada estudiante y valora su capacidad de plantear propuestas y soluciones innovadoras.
- b) **Tendencia reflexiva:** esta tendencia hace referencia a los aspectos en los cuales el docente prioriza la reflexión como estrategia didáctica. Caracteriza a un docente que busca que el aprendizaje se genere a partir del análisis detallado y a profundidad de las situaciones o temáticas planteadas en la clase.

- c) **Tendencia teórica:** hace referencia al nivel de que el docente prioriza el estudio de teorías lógicas y complejas como estrategia didáctica. Caracteriza a un docente que busca que el aprendizaje se genere a partir de la revisión y análisis de modelos teóricos.
- d) **Tendencia pragmática:** hace referencia al nivel en que el docente prioriza el modelamiento como estrategia didáctica. Caracteriza a un docente que busca que el aprendizaje se genere a partir de la acción estructurada y guiada por el docente.

Promueve el análisis de casos, analizando paso a paso los procedimientos adecuados y valora el desempeño de los estudiantes en la ejecución de procedimientos que den solución a situaciones prácticas.¹⁰

En la misma línea que los estilos de aprendizaje, cada docente no posee estilos de enseñanza puros en relación con las categorías establecidas con los comportamientos que visiblemente muestra y si queremos atribuir a un determinado docente unos determinados estilos de enseñanza tendremos que asegurarnos que los comportamientos que evidencia y que hemos categorizado, son los que frecuentemente realiza y que perduran independiente de los contextos.⁷

Reiteramos, que estamos refiriéndonos a estilos de enseñanza que tienen como referente los estilos de aprendizaje. Como también hemos venido exponiendo, los límites entre las categorías son difusos y cuando atribuimos a un docente unos determinados estilos, es que los comportamientos que evidencia en las categorías establecidas son los que más frecuentemente realiza en relación con los demás, independiente del contexto, de la materia o del enfoque de enseñanza que adopte,

aunque la utilización de un determinado enfoque de enseñanza Coll, Pozo⁷ favorezca por coherencia unos comportamientos sobre otros.

Con el mismo propósito que Alonso, Gallego y Honey modesto y atrevido a la vez, vamos a indicar determinados comportamientos que los docentes realizan y que son muestra visible de su forma de enseñar y que favorecen a cada uno de los estilos de aprendizaje. Se proponen pues cuatro estilos de enseñanza: Abierto, Formal, Estructurado y Funcional, mismos que se describen a continuación:

Estilo de enseñanza ABIERTO: Comportamientos de enseñanza que favorecerían el estilo de Aprendizaje ACTIVO del alumnado.

Atender a los contenidos o a las cuestiones espontaneas que surgen al hilo del desarrollo de la clase.

Procurar estar siempre informado de cuanto sucede en la actualidad para comentarlo o investigarlo con los alumnos.

Alabar y mostrar interés por los estudiantes que tienen ideas originales.

Aceptar y comprender lo que sienten, piensan y expresan los alumnos en cada momento.

Plantear con frecuencia nuevos contenidos y proyectos aunque no estén en el programa.

Potenciar y animar con actividades novedosas que los alumnos sean espontáneos, dinámicos, participativos e inquietos.

Transmitir en clase, si la situación lo requiere, el estado de ánimo y debatir causas y posibles soluciones en los problemas.

Procurar que las actividades propuestas sean variadas y que no se parezcan.

Proponer a los alumnos que inventen problemas y planteen cuestiones a tratar.

Aportar ideas nuevas u otras que suelen chocar con los razonamientos habituales.

Poner empeño en fomentar el trabajo en equipo.

Exponer las ideas sin “censuras”.

Potenciar entre los alumnos que investiguen y busquen soluciones.

Retroceder y replantear las actividades de otra forma, si no salen bien, con toda la naturalidad.

Solicitar voluntarios entre los alumnos para que expliquen o realicen las actividades ante los demás.

Animar a los alumnos y compañeros para romper las rutinas.

Inducir que los alumnos generen ideas sin ninguna limitación formal.

Hacer exposiciones teóricas breves y siempre dentro de algún problema o situación para resolver.

No poner en las pruebas de evaluación muchas cuestiones.

Poner preguntas de evaluación abiertas y de amplio contenido.

Cambiar con frecuencia de procedimientos metodológicos.

Anunciar las pruebas de exámenes con poca antelación.

No trabajar con los alumnos de la misma forma durante mucho tiempo.

Hacer que los alumnos trabajen en equipo siempre que la tarea lo requiera.

No ajustarse a la planificación si aparecen noticias de interés.

Permitir que los alumnos dialoguen en la clase las cuestiones que se plantean.

Impartir la materia de forma diferente.

Trabajar con problemas obtenidos del entorno.

No conceder demasiada importancia a la presentación, los detalles y orden.

Dejar que los alumnos actúen de forma espontánea.

No tener a los alumnos en la misma posición durante mucho tiempo.

Plantear interrogantes que tengan soluciones divergentes.

Hacer que los alumnos presenten y argumenten sus trabajos.

Poner a los alumnos en situación de intervenir sin previo aviso.

No hacerles relacionar, analizar o interpretar datos que no estén claros.

Plantear varias tareas a la vez y dejar libertad de orden de realización.

Potenciar el trabajo colaborativo dentro de los grupos.

Facilitar el trabajo competitivo constructivo entre equipos.

Hacer que los alumnos asuman roles, presentaciones y moderen debates.

Trabajar con simulaciones y dramatizaciones.

No hacerles exponer temas con mucha carga teórica.

Tratar de no hacer trabajar a los alumnos en solitario y en tareas de larga duración

No repetir los mismos ejercicios aunque se cambien los datos.

Dar instrucciones flexibles.

No pedirles que realicen las tareas a nivel de detalle.

Estilo de enseñanza FORMAL: Comportamientos de enseñanza que favorecerían el Estilo de Aprendizaje REFLEXIVO del alumnado.

Desarrollar con los alumnos pocos temas.

Abordar las cuestiones con detalle y profundidad.

Aconsejar e insistir en que piensen bien lo que van decir.

Exigir a los que revisen los ejercicios antes de entregarlos.

Dejar tiempo especial para las revisiones y repasos.

No debatir sobre cuestiones no planificadas ni conocidas de antemano por todos.

No prestar atención a todo aquello que sea superficial.

No obligar a los alumnos a ser portavoces improvisados.

No hacerles que expliquen algo en público sin preparación previa.

No preguntar en clase si previamente no ha sido anunciado.

Otorgar importancia a la profundidad y la exactitud de las respuestas.

No hacer con los alumnos dramatizaciones o interpretaciones de roles sin preparación determinada.

Tener planificado, casi al detalle, lo que se desarrollara durante el año.

Explicar despacio, con tiempo para la reflexión.

Desarrollar las clases sin presiones sobre el tiempo o trabajo.

Hacer pocos ejercicios pero desarrollarlos al detalle.

Insistir en la reflexión individual.

Fomentar la recogida información para analizarla y establecer conclusiones.

Presentar a los alumnos la planificación.

Exponer cualquier tema detalladamente y con tiempo suficiente.

Dar márgenes de tiempo amplios para la realización de las pruebas de evaluación.

No pasar de una actividad a otra mientras que no se han agotado sus posibilidades de análisis.

Avisar las fechas de exámenes o ejercicios de evaluación con suficiente antelación.

Aconsejar que antes de entregar cualquier trabajo lo realicen primero en borrador y luego lo revisen.

Explicar bastante y con detalle.

Favorecer el escuchar como base de la reflexión.

Favorecer la argumentación y el razonamiento desde la racionalidad.

Potenciar la consulta de textos, fuentes bibliográficas e informáticas.

Favorecer la reflexión sobre los hechos o las actividades.

Permitir intercambiar opiniones o razonamientos con otros del mismo nivel.

Aconsejar el similar antes que comentar.

Realizar informes y proyectos de calidad.

Orientar a los alumnos que se distancien de los problemas en el proceso de solución.

Incidir en el trabajo concienzudamente.

Visionar videos y películas dando con antelación una orientación.

Favorecer las exposiciones siempre que el alumno tenga todo controlado.

Realizar informes y memorias detallados.

Oír los puntos de vista de otras personas con variedad de opiniones.

No forzar a actuar de líderes o presentadores a los alumnos.

No presionarles con el tiempo de entrega o plazos de ejecución.

No hacerles pasar rápidamente de una actividad a otra.

No obligarles a presidir reuniones o debates sin preparación.

No hacerles improvisar.

Estilo de enseñanza ESTRUCTURADO: Comportamientos de enseñanza que favorecerían el estilo de Aprendizaje TEÓRICO del alumnado.

Procurar que las actividades estén siempre muy estructuradas.

Hacer que las tareas tengan propósitos claros y explícitos.

Incitar a que la dinámica de la clase sea de continuos debates.

Caracterizar los ejercicios con estrategias que sean establecer relaciones y asociaciones.

Hacer que los alumnos trabajen bajo una cierta presión.

Dar oportunidad para que en clase se cuestione todo aquello que suceda.

Analizar situaciones o problemas diversos para posteriormente generalizar.

Hacer trabajar a los alumnos con compañeros de nivel intelectual semejante.

No proporcionar situaciones de donde surjan demasiadas emociones o sentimientos.

Dar a los alumnos una imagen de seguridad en las decisiones que se adopten.

No dar imagen de falta de conocimiento en la temática que se imparte.

Tratar de improvisar lo menos posible en clase.

Impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico más amplio.

Solicitar de los alumnos que los ejercicios los resuelvan especificando o explicando los pasos que van efectuando para ello.

Tener un clima de aula ordenado y tranquilo.

No permitir que los alumnos hablen espontáneamente en el aula.

Preguntar sobre los criterios o principios.

Valorar en público aquellos alumnos que piensan y razonan lo que dicen.

Procurar que las planificaciones sean objetivas, coherentes, estructuradas y bien presentadas.

Presentar experiencias y problemas complejos aunque con indicativo de los pasos a seguir.

Potenciar más las relaciones profesionales que las afectivas.

No hacer actividades que exijan improvisar.

Mantener la sistematicidad marcada desde el inicio del curso.

Exigir que los trabajos estén lo mejor presentados posible y con las explicaciones sobre los pasos dados.

En la planificación incidir que todo se enmarque en una línea coherente y lógica.

No trabajar temas triviales o superficiales

Observar que las explicaciones no tienen contradicciones y siguen un orden lógico.

Tratar de ver los problemas desde un plano objetivo y algo distante.

No ponderar a los alumnos que obran y responden sin una cierta lógica y coherencia.

Demandar siempre orden y método a seguir.

No poner problemas abiertos.

Aconsejar y potenciar a los alumnos, desde el principio, que sean lógicos y no se expresen con ambigüedades.

Estilos de enseñanza FUNCIONAL: Comportamiento de enseñanza que favorecerían el Estilo de Aprendizaje PRAGMÁTICO del alumnado.

Desarrollar con los alumnos actividades que consistan en aprender técnicas.

Plantear tareas que su realización exija aplicarse e otras situaciones.

Ofertar a los alumnos muchos ejemplos o modelos para que estos lo puedan repetir o emular.

Impartir los contenidos teóricos acompañados de ejemplos prácticos de la vida ordinaria.

Llevar a clase expertos para que muestren lo que saben o hacen.

Potenciar con frecuencia que lo práctico y lo útil está por encima de los sentimientos y las emociones.

Sustituir las explicaciones por actividades donde los alumnos realicen actividades prácticas.

Trabajar en experiencia y actividades del entorno

Reconocer el mérito a los alumnos cuando han realizado un buen trabajo.

Tratar de mostrar que si algo funciona bien es que es útil.

Potenciar la búsqueda de atajos para llegar a la solución.

Proponer en los ejercicios de evaluación más cuestiones procedimientos que conceptos teóricos.

Al plantear proyectos, la mayoría de las veces insistir que viables y útiles.

Valorar más el resultado que los procesos.

No emplear mucho tiempo en explicaciones teóricas y magistrales.

Procurar que los alumnos no fracasen en el desarrollo de las experiencias.

Orientar continuamente a los alumnos para que no caigan en el error.

Mostrar que lo importante es que las cosas funcionen.

No mostrar interés por consideraciones subjetivas.

Mostrar aprecio por los alumnos prácticos y realistas.

Dar a los procedimientos y a las experiencias un peso considerable respecto a los conceptos.

Estimar a aquellos alumnos que tienen ideas útiles y factibles de ponerlas en práctica.

Indicar a los alumnos como hacer los ejercicios por el camino más corto y no dar muchas explicaciones teóricas del porqué.

Valorar el resultado final más que las operaciones y explicaciones.

Aconsejar que las respuestas sean breves, precisas y directas.

No permitir divagar.

Hacer caso de las ideas de carácter práctico.

No emplear demasiado tiempo en teorías o principios generales

Potenciar una enseñanza cercana a la realidad

Hacer a trabajar a los alumnos con instrucciones claras sobre lo que hay que hacer ⁷

Cuestionario de Estilos de Enseñanza en función de los Estilos de Aprendizaje

Se diseñó una escala que consta de un conjunto de proposiciones relativas al grado de acuerdo o desacuerdo respecto a un comportamiento docente, en donde los

extremos del nivel de acuerdo o desacuerdo coinciden con un Estilo de Enseñanza y su “contrario” pero sin significar que se consideren estilos bipolarizados o enfrentados. Entre el Estilo Abierto y Formal, que son los extremos de la graduación, la preferencia por uno de ellos sobre el otro, no quiere decir que el otro no se realice, sino que se hace en menor medida. En la práctica de aula, se manifiestan con mayor frecuencia comportamientos de enseñanza que favorecen un Estilo de Aprendizaje sobre otro, pero sin la característica de la exclusión. El instrumento comprende dos partes diferenciadas y separadas por una mínima y sencilla orientación sobre cómo responder a los ítems.

La primera parte constaba de una serie de apartados para que el docente refleje sus datos socio académicos (sexo, años de experiencia docente, titulación y nombre del centro).

A continuación, una breve orientación sobre cómo tiene que realizar el cuestionario, que consiste en rodear con un círculo la opción elegida desde 1 (total desacuerdo) hasta 5 (total acuerdo) para cada ítem.

La segunda parte consta de comportamientos de enseñanza. La constituyen 40 ítems (20 para los Estilos de Enseñanza Abierto/ Formal y otros 20 para los Estilos de Enseñanza Estructurado/ Funcional) distribuidos de manera aleatoria.

Para elaborar la escala–cuestionario de comportamientos de enseñanza se eligió, aunque adaptado, el procedimiento de Likert, que actualmente está precedido de una gran aceptación entre los investigadores por ser fácil de construir y por tanto el más utilizado. Los pasos seguidos, aunque adaptados a esta especial situación fueron los siguientes:

1. Especificamos y definimos los Estilos de Enseñanza, en base a sus comportamientos en clase o sus actitudes hacia determinadas acciones del proceso de enseñanza – aprendizaje.
2. De los ítems que indicaban comportamientos docentes relacionados con cada Estilo de Enseñanza y que favorecían cada Estilo de Aprendizaje, se seleccionó aquellos que podían tener más poder de discriminación, eliminando los ambiguos o los que podían admitir una doble opinión.

Posteriormente, se encuadraron en seis dimensiones del proceso de enseñanza – aprendizaje, con el objeto de lograr un equilibrio y racionalidad en cada grupo de 20 ítems. Las dimensiones establecidas fueron: planificación, dinámica de la clase, prueba de evaluación, contenidos, actividades y cuestiones personales.

Se formularon los ítems acerca de las variables establecidas. En este caso los ítems : 1,2, 5, 6,7,8, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 24, 25, 26, 32, 33,34,35,36 corresponden a los Estilos de enseñanza Abierto/Formal.

Los ítems : 3, 4, 11,12, 13, 14, 17, 18, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 38, 39 ,40 para los Estilos de enseñanza Estructurado/Funcional, distribuidos en las dimensiones citadas.

Para la formulación de los ítems, se opera con escala de cinco grados de intensidad en el continuo de total acuerdo – total desacuerdo, asignando el 1 al “total desacuerdo” y el 5 al “total acuerdo”. – Las puntuaciones más bajas significaban que el profesorado prefiere por los Estilos de Enseñanza Abierto y Estructurado o que sus comportamientos favorecían los estilos de Aprendizaje Activo y Teórico, y las puntuaciones altas significaba que tenían preferencia por los Estilos de

Enseñanza Formal y Funcional o que sus comportamientos favorecían los Estilos de Aprendizaje Reflexivo y Pragmático.

La puntuación total de cada sujeto era obtenida de la suma de las puntuaciones otorgadas cada proposición.

En un primer momento, se aplicó el procedimiento de Likert, que permite medir el grado de discriminación de los ítems mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas por el total de los sujetos en cada proposición y las obtenidas en la escala total. Como suelen eliminarse todos aquellos ítems cuyo índice de homogeneidad no supere 0.20, en el caso de los 20 ítems relativos a los Estilos de Enseñanza Abierto- Formal, se tiene que eliminar seis proposiciones que no superaban el citado índice. Resultados parecidos obteníamos con los otros ítems relativos a los Estilos de Enseñanza Estructurado-Funcional.

Se realizan los cálculos necesarios para analizar la existencia o no de diferencias significativas de medias entre los grupos superior e inferior para cada uno de los grupos mediante la prueba “t” de Student.

Una vez comprobada la significancia de los ítems, se pasa a calcular la fiabilidad del instrumento. Para ello se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach, que mide la consistencia interna de la escala. Ha sido aplicado a cada uno de los dos grupos de 20 proposiciones que corresponde a las parejas de estilos considerados: Abierto/Formal y Estructurado/Funcional. Se intenta comprobar si los ítems dentro de cada grupo miden lo mismo. Cuanto más fiable sea la medida en cada grupo, más posibilidades tenemos de discriminación de cada sujeto.

El coeficiente Alfa obtenido para los estilos Abierto/ Formal es de 0.61 que es significativo pero no relativamente alto. El obtenido en el otro grupo fue de 0.66.

La fiabilidad es aceptable teniendo en cuenta el carácter conservador de la prueba respecto a otras pruebas de medida de la fiabilidad.⁷

TABULACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

| FORMAL(1) | ABIERTO(5) | ESTRUCTURADO(1) | FUNCIONAL (5) |
|------------|------------|-----------------|---------------|
| N° DE ÍTEM | PUNTUACIÓN | N° DE ÍTEM | PUNTUACIÓN |
| 1 | | 3 | |
| 2 | | 4 | |
| 5 | | 11 | |
| 6 | | 12 | |
| 7 | | 13 | |
| 8 | | 14 | |
| 9 | | 17 | |
| 10 | | 18 | |
| 15 | | 21 | |
| 16 | | 22 | |
| 19 | | 23 | |
| 20 | | 27 | |
| 24 | | 28 | |
| 25 | | 29 | |
| 26 | | 30 | |

| | | | | |
|------------|--------------|--|------------------|-----------------|
| 32 | | | 31 | |
| 33 | | | 37 | |
| 34 | | | 38 | |
| 35 | | | 39 | |
| 36 | | | 40 | |
| FORMAL(20) | ABIERTO(100) | | ESTRUCTURADO(20) | FUNCIONAL (100) |
| TOTAL | | | | |

JUSTIFICACIÓN/PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el desarrollo sostenible de un país, la universidad tiene una gran responsabilidad, constituirse en centro generador de conocimiento y escenario social para la formación de nuevos profesionales con responsabilidad social, conducta ética y desarrollo de valores. Por lo tanto, en el mundo globalizado y por ende en Latinoamérica, la evaluación universitaria con fines de acreditación institucional y de carreras profesionales, incluye entre otros, la evaluación del docente universitario, de las estrategias y estilos de enseñanza – aprendizaje, de la curricula de formación, de la actividad científica, de la responsabilidad social de la universidad y la evaluación del producto, constituido este último por los egresados y su ubicación laboral.

Siendo el aprendizaje una acción individual, en cualquier grupo humano, podría encontrarse grandes diferencias en los conocimientos, destrezas y productos de cada uno a pesar de que hayan participado en las mismas experiencias de enseñanza – aprendizaje; estas diferencias estarían relacionadas a factores individuales y del contexto educativo; por tanto su estudio cobra importancia frente a nuevos paradigmas de enseñanza en educación superior que privilegian el autoaprendizaje, requiriéndose del docente el uso de estilos de enseñanza (métodos/ estrategias) concordantes con los estilos de aprendizaje de estudiantes.¹¹

Cada profesor utilizara estilos de enseñanza acordes con su propia experiencia académica. Sin embargo a lo largo de su proceso de formación ira adquiriendo conocimientos sobre diferentes enfoques, paradigmas y teorías de la enseñanza y del aprendizaje que le permitirá ir modificando esa percepción inicial e ir construyendo alternativas metodológicas para la enseñanza. Todo ello es necesario para que los

docentes identifiquen y conozcan las posibilidades y limitaciones de cada estilo de manera que pueda enjuiciar objetivamente su impacto en el proceso de enseñanza–aprendizaje.⁷

Por las razones expuestas, puede percibirse que el proceso educativo institucional representa una situación problemática, ya que las formas actuales de la práctica docente – y por lo tanto el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje– se han constituido en un obstáculo para alcanzar mejores niveles del desempeño académico, traduciéndose en la práctica de una medicina rutinaria, estereotipada, poco flexible ante la dinámica que implican los constantes cambios.⁴

Así pues, el realizar esta investigación permitirá a las autoridades educativas y a los profesores de la Especialidad de Medicina de Urgencias y de Medicina Interna del Hospital General Regional No. 46, contar con información que podrá ser utilizada como herramienta para plantear alguna propuesta de mejora pedagógica para la optimización del trabajo docente y del proceso enseñanza-aprendizaje de dichas especialidades, además de que no existe suficiente bibliografía que describa los estilos de enseñanza de los profesores de la Especialidad en Medicina de Urgencias y Medicina Interna en nuestro país.

Dado lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

1. ¿Cuál es el estilo de enseñanza predominante de los profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46?

OBJETIVOS.

Objetivo General

Evaluar el estilo de enseñanza predominante de los profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46.

Objetivos específicos

1. Evaluar el Estilo de Enseñanza de los Profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46 de acuerdo a su género.
2. Identificar el Estilo de Enseñanza de los Profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46 de acuerdo al tiempo de egreso de la especialidad.
3. Evaluar el Estilo de Enseñanza de los Profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46 de acuerdo a su edad.
4. Determinar el Estilo de Enseñanza de los Profesores de los cursos de especialización del Hospital General Regional No. 46 de acuerdo a su formación docente.

HIPÓTESIS: Por el tipo de estudio no se plantea hipótesis.

MATERIALES Y MÉTODO:

Tipo de estudio. Observacional descriptivo transversal.

Universo de trabajo. Todos los profesores de los cursos de especialización en Medicina de Urgencias y de Medicina Interna del Hospital General Regional No. 46.

Criterios de Inclusión:

- Todos los profesores de los cursos de especialización en Medicina de Urgencias y de Medicina Interna del Hospital General Regional No. 46 que acepten participar.

Criterios de Exclusión:

Profesores que no sean de dichos cursos de especialización del hospital regional No. 46

Procedimientos

1. El universo serán los profesores de los cursos de especialización en Medicina de Urgencias y de Medicina Interna del Hospital General Regional No. 46, un total de 20 (10 para cada Especialidad).
2. A todos los profesores se les aplicará el cuestionario de Estilos de Enseñanza en función de los Estilos de Aprendizaje (anexo 2), dichas encuestas serán aplicadas por los propios investigadores en forma anónima.
3. En la misma encuesta se solicitarán los siguientes variables que se trabajaran: edad, género, tiempo de egreso de la especialidad y formación docente (anexo 1). Una vez entregado se revisará el cuestionario a detalle con el propósito de identificar si existen errores por parte del profesor, y en el caso de haberlos, se le pedirá que los corrija en ese mismo momento, tales como doble respuesta o falta de contestación de algunos de los ítems o duda en alguno de los ítems.
4. La información obtenida se vaciará en una base de datos del programa Excel (anexo 5) donde se encuentra el Cuestionario de Estilos de Enseñanza fraccionado por cada uno de los estilos de enseñanza, con los ítems que los evalúan a cada uno, lo que permite calificar los puntajes obtenidos por los profesores y los resultados de cada uno, permitiendo analizar el estilo de enseñanza predominante en cada uno de los cuestionarios aplicados. Estos cuestionarios se encuentran codificados con un número de registro que permite filtrar los datos de cada uno de estos y analizar las otras variables tales como la edad, el género, la formación docente y el tiempo de egreso de la especialidad, con el objetivo de describir los resultados con las diferentes variables.

ASPECTOS ÉTICOS.

El Protocolo será sometido para su aprobación por el Comité Local de Investigación y Ética en Salud 1306 del Hospital General Regional Número 46 del IMSS, Delegación Jalisco. De acuerdo a las normas éticas, el reglamento general de salud en Materia de investigación para la salud y con la declaración de Helsinki de 1975 enmendada en 1989 y códigos y normas internacionales vigentes de las buenas prácticas de la investigación clínica. Puntualizando que por la naturaleza del estudio no se requiere consentimiento informado. Se trata de un protocolo de riesgo mínimo.

El presente estudio de primera instancia permite al participante, conozca el estilo de enseñanza por el cual se tenga más preferencia y con ello podrá hacer mejoras en su labor docente frente al grupo de residentes con el cual trabaja y a su vez, se podrán optimizar las estrategias y técnicas didácticas que se utilicen.

RECURSOS

Financieros. Propios y del instituto

Humanos: Investigador titular, Médico residente en urgencias médicas modalidad semipresencial (tesista).

Materiales: fotocopias del instrumento de medición que se aplicara, lápices, para la aplicación del instrumento de medición.

Tecnológicos: Computadora para la concentración de datos y análisis estadístico, teléfono celular para establecer puntos de encuentro y citas para aplicar el instrumento de medición.

Económicos: los recursos económicos (pesos Mexicanos) que se requieren para la realización de la presente investigación serán costeados por el investigador y su asesor. El costo aproximado se detalla a continuación:

| Cargo | Sueldo* Neto Mensual | Sueldo por hora | Multiplique por núm. Hrs a la semana(1) | Multiplique por núm. De semana (2) |
|---------|----------------------|-----------------|---|------------------------------------|
| Asesor | \$27,200.00 | \$278.97 | \$1,673.82 | \$16,738.2 |
| Tesista | \$15,033.62 | \$125.28 | \$ 751.68 | \$ 7,516.8 |
| | | | | \$ 24,255.00 |

*Sueldo a Diciembre de 2012

(1) Número de horas a la semana dedicadas al protocolo a enero del 2013

(2) Numero de semanas dedicadas al protocolo a enero del 2013

| Total de recursos Humanos | Materiales,y procedimientos | Costo | Mantenimiento | Servicios Generales | Total |
|---------------------------|-----------------------------|-------------|---------------|---------------------|------------|
| \$ | Telefono celular | \$ 9,500.00 | | | \$9,500.00 |
| | Computadora | \$ 3,600.00 | | | \$3,600.00 |

| | | | | | |
|--|---|-----------|--|--|-----------|
| | personal(laptop) | | | | |
| | Paquetes de 500 hojas tamaño carta | \$ 43.00 | | | \$ 43.00 |
| | 1 Lapiz | \$ 3.00 | | | \$ 3.00 |
| | 1 Boligrafo | \$ 5.00 | | | \$ 5.00 |
| | 1 Borrador | \$ 5.00 | | | \$ 5.00 |
| | 100 Copias fotostaticas o impresión laser | \$ 150.00 | | | \$ 150.00 |
| | 1 Recopilador | \$ 30.00 | | | \$ 30.00 |
| | 1 Engrapadora | \$ 25.00 | | | \$ 25.00 |
| | 1 Calculadora | \$ 55.00 | | | \$ 55.00 |
| | 1 Unidad de almacenamiento masivo | \$ 220.00 | | | \$ 220.00 |

Sesgos y Limitaciones.

Sesgos: Falta de veracidad en las respuestas de los cuestionados.

Limitaciones: No se conteplan limitaciones para este estudio.

RESULTADOS.

Se aplicaron un total de 20 cuestionarios de Estilos de Enseñanza de Honey–Alonso a los profesores de los Cursos de Especialización de Urgencias y Medicina Interna del Hospital General Regional No 46 de las especialidades de Urgencias Médicas y Medicina Interna. No siendo eliminada ninguna de éstas, ya que fueron contestadas de manera completa y satisfactoriamente.

Después del análisis de nuestros cuestionarios encontramos los siguientes resultados: el estilo de enseñanza predominante de los profesores los cursos de los cursos de especialización del hospital regional 46 del IMSS. Mostrando un predominio la especialidad de urgencias médicas en un estilo funcional/ formal con un 50% (10 profesores), seguido de los profesores de la especialidad de medicina interna, en los cuales se apreció un predominio de un estilo funcional/ formal con un 45% (9 profesores) y observando que solo un 5% (1 profesor) tuvo tendencia hacia al estilo abierto/estructurado. (Figura 1).

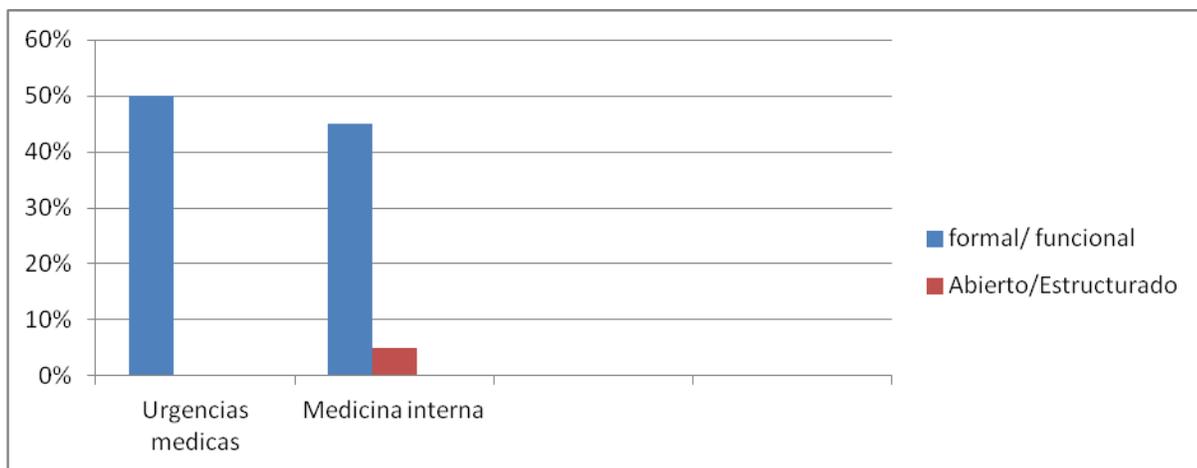


Figura 1. Gráfica de estilo de Enseñanza predominante.

La distribución por género por especialidad, en urgencias médicas fue 5 mujeres (25%) y 5 hombres (25%) todos con un promedio de edad de 41.2 y en la especialidad de medicina interna fue 2 mujeres (10%) y 8 hombres (40%) y ellos presentando una edad promedio de 39.4 (Figura 2).

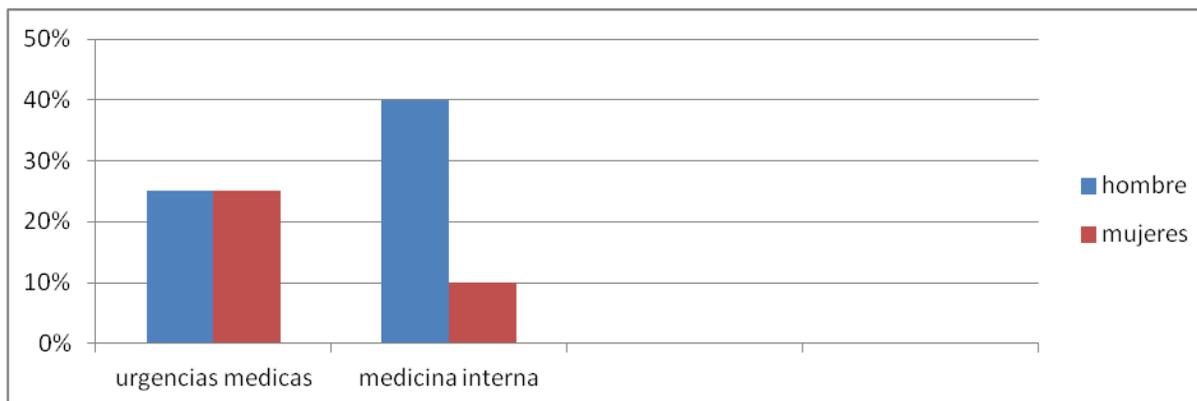


Figura 2. Grafica de género en las especialidades de medicina interna e medicina de urgencias.

De acuerdo al género de los profesores de los cursos de especialización, en urgencias médicas; fue el siguiente: en el femenino (5 mujeres) predominó el estilo formal/funcional en un total de 25% y en el género masculino (5 hombres) predominó de igual manera el estilo formal funcional. (Figura 3).

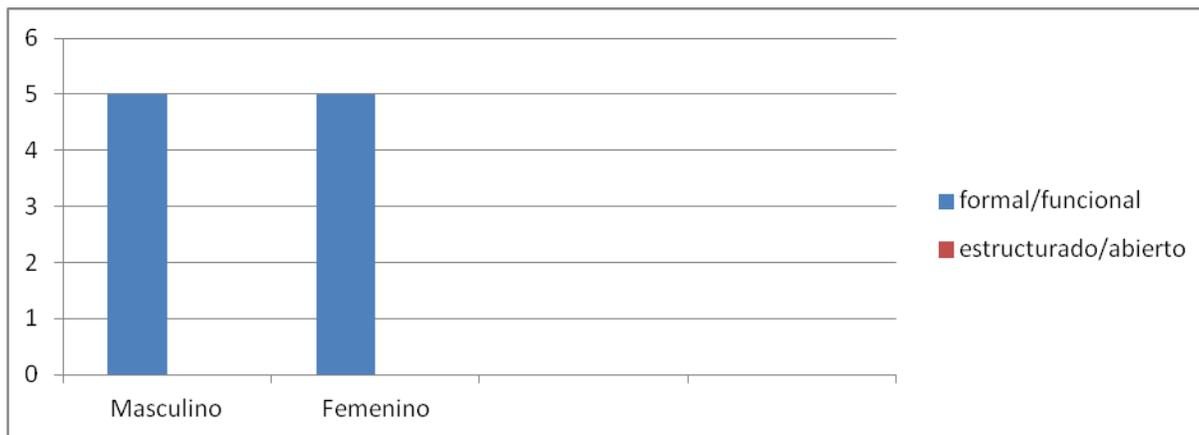


Figura 3. Grafica de Estilos de Enseñanza por género en profesores de Urgencias Médicas.

En la especialidad de medicina interna se mostró, una diferencia entre los estilos de enseñanza, que predominaron en este género femenino (1 mujer) presentó tendencia al estilo formal/funcional representando el (5%) y haciendo una gran diferencia el mostrar en este rubro en (1 mujer) la presencia del estilo abierto/estructurado. Y en el género de masculino (8 hombres) predominó el estilo formal/funcional representando el 40% del total de los profesores de esta especialidad. (Figura 4).

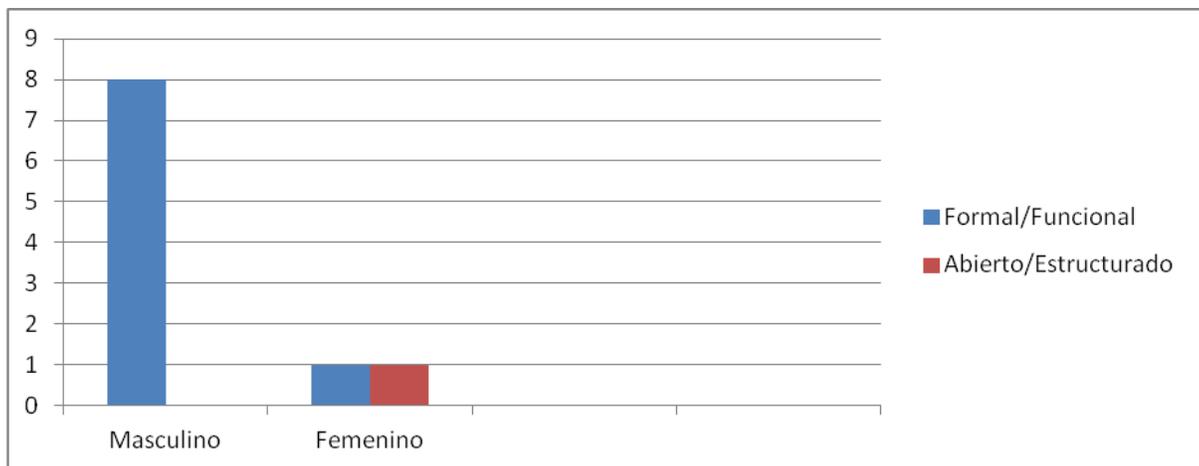


Figura 4. Grafica de estilos de enseñanza por género en la especialidad de medicina interna.

De acuerdo a la edad en los profesores de medicina de urgencias el grupo de edad de 30-35 años que lo conformaron 4 profesores (20%) predominó el estilo de enseñanza formal/funcional. Mientras que el grupo de 36-45 años de edad; en los profesores de esta misma especialidad que lo integraron un total de 3 profesores (15%) mostraron la misma tendencia por el estilo formal/funcional, y en el último grupo de edad; de 46-55 años de edad; nos encontramos que también predominó en los 3 profesores (15%) que lo conformaron; el estilo de enseñanza formal/funcional. (Figura 5).

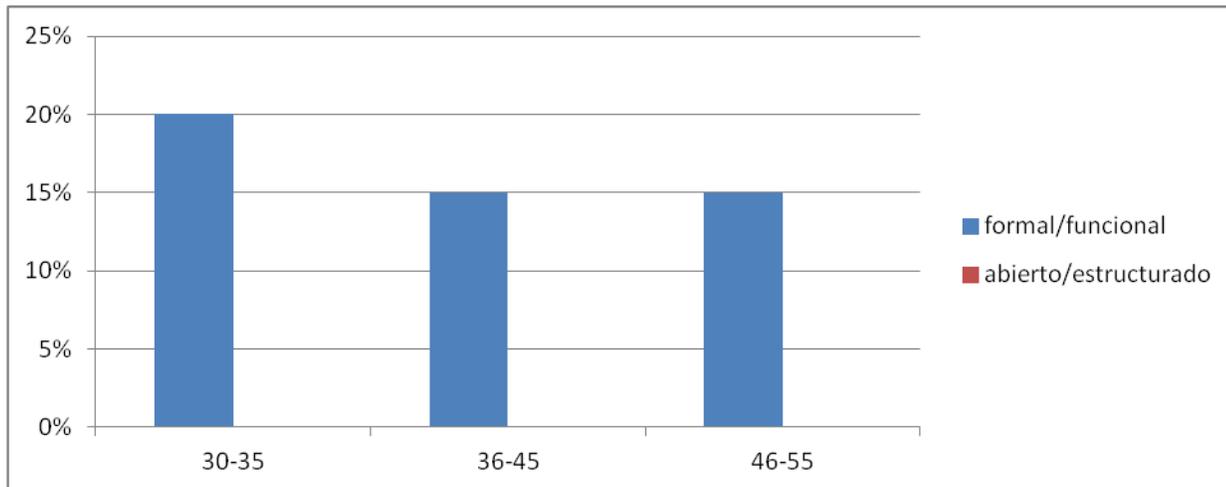


Figura 5. Grafica de estilos de enseñanza en la especialidad de medicina de urgencias de acuerdo a la edad.

En la especialidad de medicina interna; el grupo de 30-35 años de edad. En el cual se mostró la diferencia, en cuanto al estilo de enseñanza que predominó. Fue en igual cantidad de profesores para cada estilo; representado por 1 profesor (5%) con tendencia hacia el estilo formal/funcional. y un profesor (5%) con estilo de enseñanza abierto/estructurado. Mientras que en el grupo de edad, de 36-45 años, de la misma especialidad estuvo; conformado por 5 profesores (25%) mostraron predominio por el estilo de enseñanza, formal/funcional. Y en el último grupo de 46-55 años de edad; encontramos 3 profesores (15%) con predominio en estilo de enseñanza formal/funcional. (Figura 6).

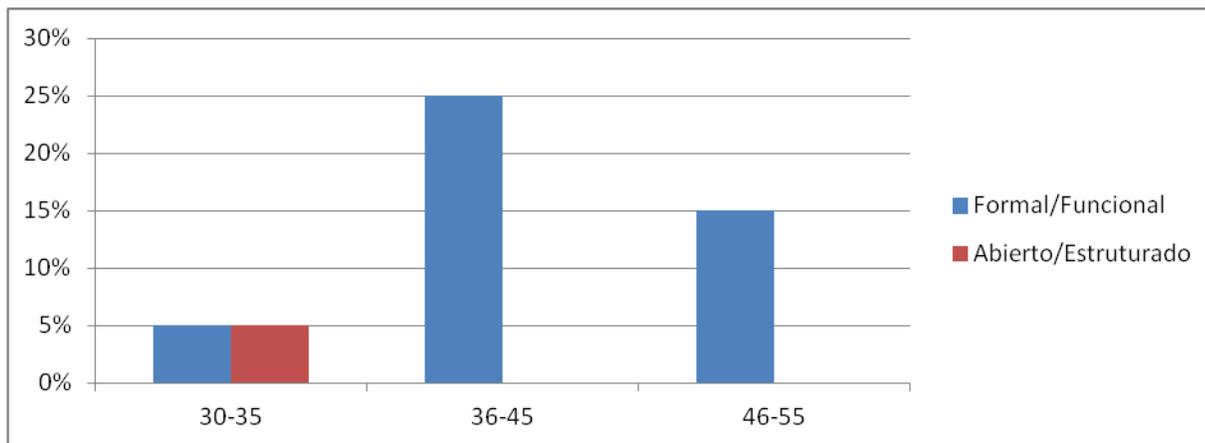


Figura 6. Grafica de estilos de enseñanza en los profesores de medicina interna de acuerdo al grupo de edad.

De acuerdo al tiempo de egreso de los profesores de medicina de urgencias de 0-5 años lo conformaron 3 profesores (15%) con predominio del estilo de enseñanza formal/funcional. Así como en el tiempo de egreso de 6-10 años encontramos a un solo profesor (5%) con tendencia al estilo de enseñanza formal/funcional. Y en el tiempo de egreso de más de 10 años; lo conformaron 6 profesores con tendencia al estilo de enseñanza formal/funcional. (Figura 7).

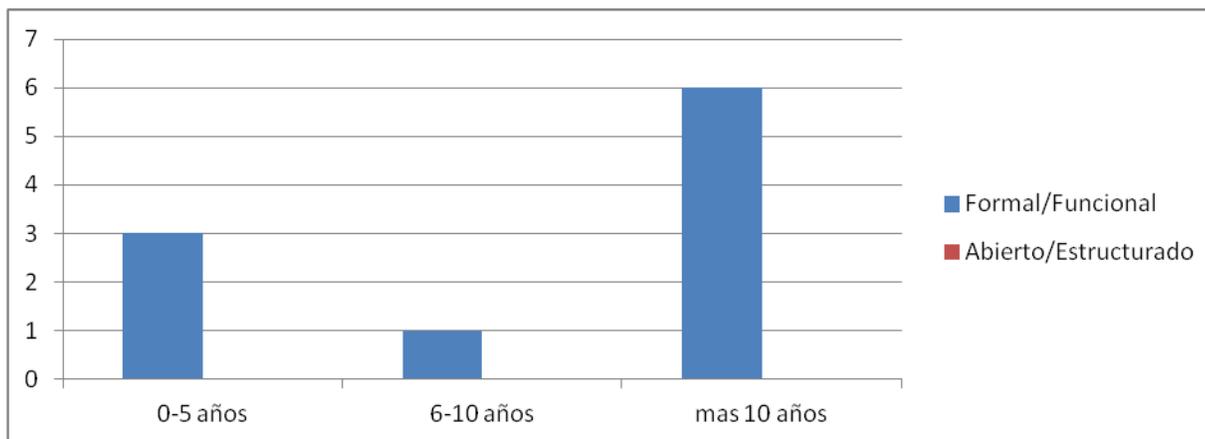


Figura 7. Grafica de estilos de enseñanza en los profesores de medicina de urgencias de acuerdo al tiempo de egreso de la especialidad.

Mientras que en los profesores de medicina interna. En el tiempo de egreso de la especialidad de: 0-5 años; está representado por 4 profesores (20%) en el que en 3 profesores (15%) predomino el estilo formal/funcional, y en un solo profesor (5%) se encontró con predominio en él estilo abierto/estructurado. En el grupo de 6-10 años. Encontramos a 3 profesores (15%) en los cuales predomino el estilo de enseñanza formal/funcional. Y por último, en el grupo de más de 10 años de egreso de la especialidad se conformó por 3 profesores (15%) en el cual continuo predominado el estilo de enseñanza formal/funcional. (Figura 8).

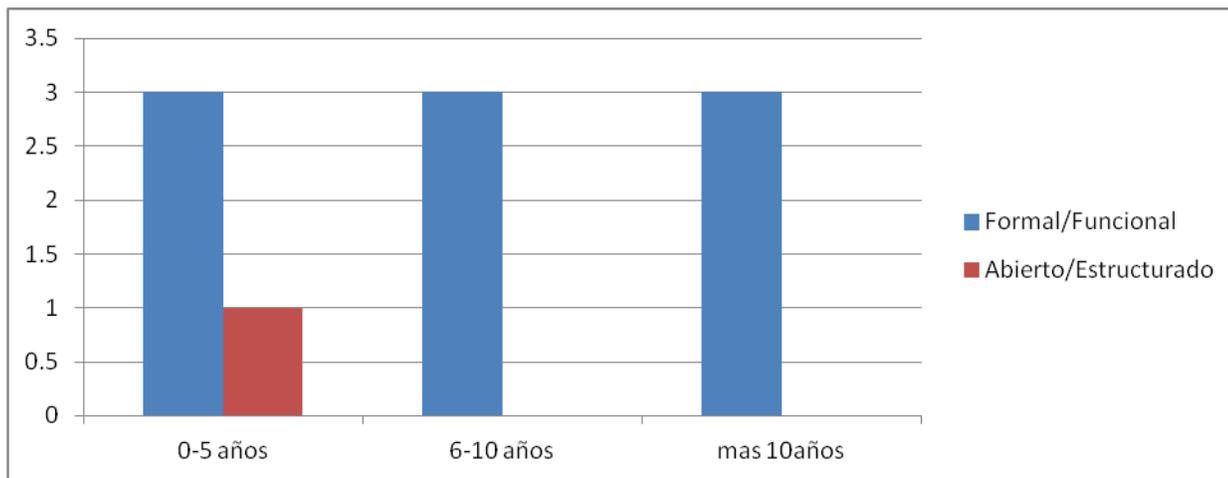


Figura 8. Grafica de estilos de enseñanza, en los profesores de medicina interna según el tiempo de egreso de la especialidad.

De acuerdo a la formación docente en los profesores de la especialidad de medicina de urgencias se dividió en dos grupos; en los que contaban con estudios en docencia lo cual abarca a 4 profesores (20%) en los cuales predominó el estilo de enseñanza formal/funcional, y los que no contaban con estudios en docencia fueron 6 profesores (30%) los cuales también predominó el estilo de enseñanza formal/funcional. (Figura 9)

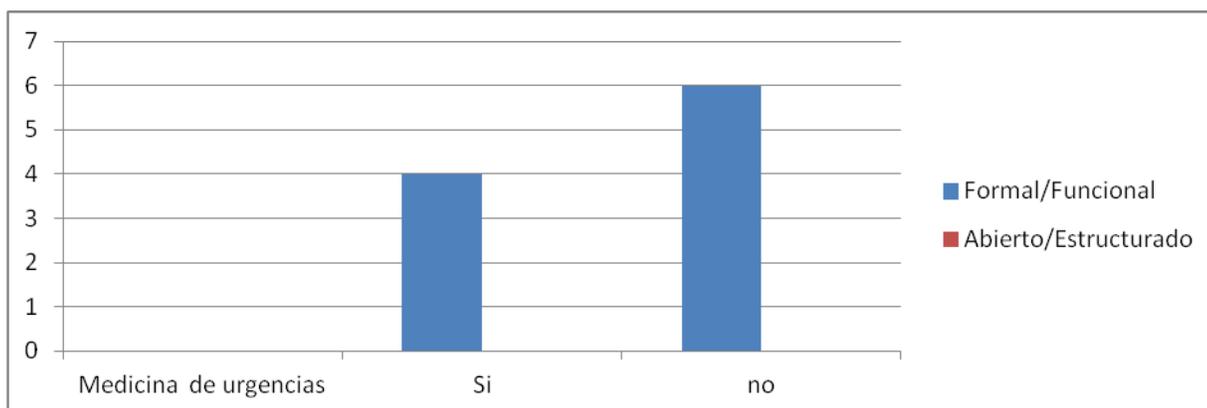


Figura 9. Grafica de la especialidad de medicina de urgencia y su formación docente.

Mientras que en los profesores de la especialidad de medicina interna; respecto a si contaban con formación docente se encontró solo 3 profesores (15%) en los cuales predominó el estilo de enseñanza formal/funcional. En los profesores que no contaban con formación docente; se dio la diferencia en cuanto al predominio de su estilo de enseñanza. Donde encontramos a 6 profesores (30%) con predominio en el estilo de enseñanza formal/funcional y 1 profesor (5%) en el estilo abierto/estructurado. (Figura 10).

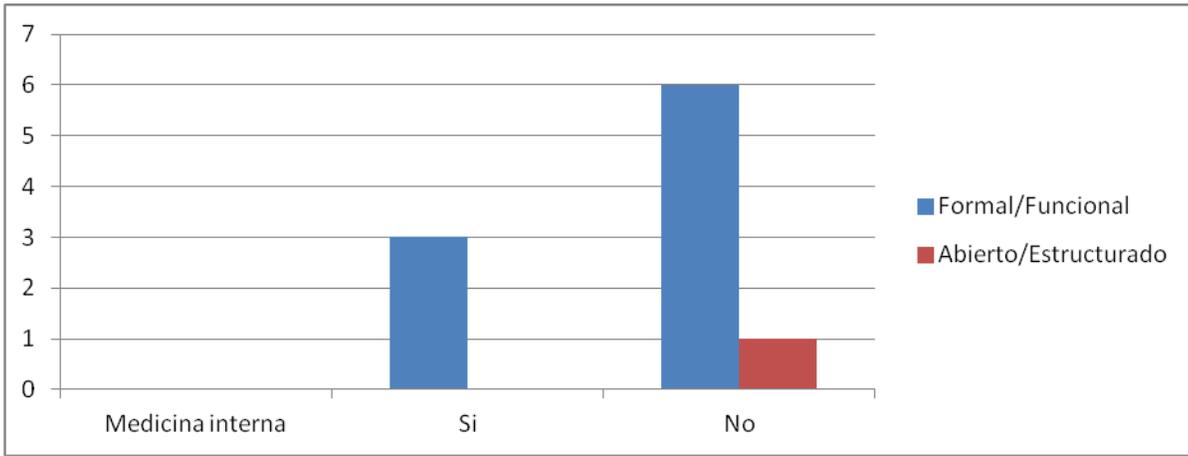


Figura 10. Gráfico de la especialidad de medicina interna de acuerdo a la formación docente.

Discusión

Nuestro estudio demostró que el estilo de enseñanza que predominó en los profesores de ambas especialidades tanto de medicina de urgencias; como medicina interna fue el estilo formal sobre el abierto. Es decir, los docentes de este estilo de enseñanza son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos, privando a los alumnos de participar en un estilo de enseñanza abierto que plantea nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación didáctica. Motivan con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno y animan a los estudiantes en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje activo. Por tanto, nos encontramos con una cultura docente que no admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje reflexivo. Esta reflexión de la práctica se ve muy necesaria en los alumnos de las especialidades pero requiere la acumulación de nuevos contenidos al enfrentarse a nuevos desafíos en su práctica profesional.

Pero no son estilos de enseñanza excluyentes ya que sus comportamientos de enseñanza favorecen el estilo de aprendizaje reflexivo con una tendencia al estilo lógico funcional sobre el estructurado que se muestra de forma patente al impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje teórico y transita de forma dialéctica y que favorece en los alumnos un estilo de aprendizaje pragmático que se caracterizan por su focalización en la solución práctica de los problemas, en un trabajo en grupo, discutiendo y debatiendo y como consecuencia concreta asumen riesgos y ponen en práctica las ideas para conseguir resultados.

Es clave mencionar que los resultados de nuestros instrumentos generan evidencias que pueden ayudar directamente a la caracterización de los estilos de aprendizaje que promueven los docentes de especialidades referidos en esta investigación. Por una parte, el cuestionario de estilos de enseñanza constituyó una herramienta valiosa para diagnosticar las formas de enseñar de los profesores universitarios de medicina de especialidades, en tanto los esfuerzos de la investigación en el último tiempo se han concentrado en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje, que también constituyen un aspecto valioso del proceso didáctico; sin embargo, los estilos de aprendizaje evolucionan y se dinamizan en la medida que existan estilos de enseñanza que efectivamente promuevan la evolución de la calidad del aprendizaje de los profesionales de la medicina

Y por otra parte, contribuye a la discusión al cuestionarse: los estilos de enseñanza abierto y funcional de los profesores que promueven los estilos de aprendizaje activo y pragmático de los estudiantes respectivamente. En este estudio, los estilos de enseñanza abierto y funcional aparecen en la categoría aparecen con mayor frecuencia, lo que constituye un aporte significativo para aquellos estudiantes de aprendizaje activo y pragmático: No obstante, cabe cuestionarse qué ocurre con aquel segmento de estudiantes que poseen un estilo de aprendizaje teórico y reflexivo, los cuales son

promovidos por los estilos de enseñanza estructurado y formal respectivamente que en esta investigación aparecen en la categoría de poca frecuencia didáctica.

Los resultados que obtuvimos son parecen representa la normalidad de la instauración de, modelos tradicionales de enseñanza sobre aquellos que integren los diversos modos de aprendizaje de los alumnos de especialidad, los docentes tratan de hacer una enseñanza útil y reflexiva y se olvidan un poco de la creatividad y de teorizar. Pero la síntesis de un proceso de aprendizaje de una especialidad se halla focalizado por la lógica de la resolución de problemas y no por un conjunto de recetas automáticos frente al desafío de problemas profesionales que pueden ser muchas veces parte de una gran novedad y requieren reflexión, investigación teórica y capacidad de diagnosticar soluciones procedimentales y muy específicas del área profesional de cada especialidad, donde no solo basta un tendencia pragmática a la búsqueda de soluciones sino de una interacción de los diversos estratos de estilos de aprendizaje que se evidencian en los alumnos.

Hemos evidenciado en los cuestionarios que se pueden diferenciar los estilos de aprendizaje que promueven los docentes pero también es clarificador que la planificación de los docentes médicos serían más productores de nuevo conocimiento practico en sus alumnos si consideraran el conjunto de hipótesis más plausibles a un problema dado pero bajo una lógica de investigación científica que vaya creando en una cultura de aprendizaje permanente para la práctica y cristalización de competencias profesionales de creciente calidad profesional.

Aunque según, los expertos, el tutor o docente deberían constituirse como un facilitador que individualiza los conocimientos de los alumnos, sus aptitudes, cualidades, fallos y actitudes, para incentivarle, dirigirle y formarle un pensamiento crítico y reflexivo, las evidencias metodológicas y didácticas dentro del ambiente hospitalario requieren una revisión profunda y un proceso de modernización de nuevas lógicas de aprendizaje distintivos del nivel de especialidades

El Instituto Mexicano del Seguro Social tiene entre sus funciones, la promoción educativa, y en ella uno de los ámbitos específicos es la formación académica de los médicos residentes durante su curso de especialización. Cada unidad es sede receptora de médicos residentes es un centro de estudios y aprendizaje que debe aspirar a diseñar, planificar y cualificar cada uno de los elementos y agentes involucrados en el proceso enseñanza- aprendizaje, es decir: alumnos, profesores, recursos y programas. Solo a partir de ese conocimiento se puede pensar en la mejora de los procesos metodológicos educativos.

Dentro de este ámbito médico y en especial dentro de las especialidades o residencias de nuestro interés señalar la atención a la misión y papel de los profesores (llámese como tal a todo médico adscrito a un sistema asistencial con el que los alumnos de una residencia tienen contacto a lo largo de su formación profesional). Este papel que se ve aumentado al considerar que más allá de las actividades de aula, son sus competencias y actitudes profesionales que este realiza y desempeña de forma continua y por mayor lapso de tiempo en los campos clínicos, en donde su interacción con los médicos en formación puede influir en una nueva lógica de aprendizaje clásico (los aspectos memorísticos), ya que es el quien debe liderar la enseñanza de un sistema integrado que relaciona no solo el conjunto de conocimientos, sino principalmente la conexión cotidiana de aptitudes clínicas, perfiles biopsicosociales, principios éticos y morales y promover diferentes concepciones educativas de la formación de competencias profesionales, metodológicas y sociales de los nuevos especialistas en formación.

En suma, es muy importante para el profesor universitario en el área de la Medicina de especialidades utilizar metodologías didácticas variadas al interior del aula para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender no solo parcelas de conocimiento sino las articulaciones conceptuales y metodológicas para despendar de sus reflexiones nuevas y mejores prácticas sanitarias.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de Identificación.

| | |
|--|---------------|
| Ficha de Identificación: | |
| Edad: _____ | Genero: _____ |
| Tiempo de Egresado de la especialidad: _____ | |
| Formación docente: _____ | |

Anexo 2. Cuestionario de Estilos de Enseñanza en Función de los Estilos de Aprendizaje

Rodea con un círculo la opción elegida y trata de responder lo más sinceramente posible a todos los ítems. GRACIAS

| PROTOCOLO SOBRE COMPORTAMIENTO DE ENSEÑANZA EN FUNCION DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE HONEY – ALONSO | | | | | |
|--|------------------|---|---|---------------|---|
| | Total Desacuerdo | | | Total Acuerdo | |
| 1.La programación me limita a la hora de enseñar contenidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.No soy partidario de informar a los alumnos de la Programación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.De las planificaciones, lo principal es su puesta en práctica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.En mi programación los procedimientos tienen más peso que Las teorías | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.Durante la clase solicito voluntarios para realizar las Actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.En la clase soy partidario de preguntar los temas sin previo Aviso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posible | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Con bastante frecuencia cambio de procedimientos Metodológicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Favorezco el trabajo en grupo de los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Me motiva trabajar con alumnos espontáneos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.A menudo reconozco el mérito a los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Invito a clase a especialistas en diversas materias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Siento cierta preferencia por alumnos prácticos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Lo fundamental de la clase es que funciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.En los ejercicios de evaluación, la mayoría de las Preguntas son abiertas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.En las pruebas de evaluación no doy importancia a Su presentación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.En los exámenes abundan más las cuestiones prácticas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma Breve. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Las cuestiones de actualidad son las más importantes como Las programadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Durante el curso imparto más temas que los programados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21.Los contenidos conceptuales deben subordinarse a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos o Demostraciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Las actividades para los alumnos son muy diversas entre si | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. La mayoría de actividades que propongo desarrollan la Creatividad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. No pongo límites a la extensión de las respuestas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Continuamente les oriento en las actividades para que no Lleguen al error. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el Entorno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Considero las actividades de aplicaciones como esenciales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. No puedo evitar transmitir mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 33. No me importa, si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. El trabajo metódico y detallista me desasosiega. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. En mi conducta habitual siempre trato romper rutinas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. En las decisiones me dejo guiar más por lo practico que por Lo emocional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. En los debates no divago, enseguida voy a lo fundamental. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Digo escuetamente lo que pienso sin otras consideraciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo. 3. Ítems a evaluar.

Estilos de enseñanza:

Formal/ Abierto

| | |
|-----|--|
| 1. | La programación me limita a la hora de enseñar contenidos |
| 2. | No soy partidario de informar a los alumnos de la programación |
| 5. | Durante la clase solicito voluntarios para realizar las Actividades. |
| 6. | En la clase soy partidario de preguntar los temas sin previo aviso. |
| 7. | Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posible. |
| 8. | Con bastante frecuencia cambio de procedimientos metodológicos. |
| 9. | Favorezco el trabajo en grupo de los alumnos. |
| 10. | Me motiva trabajar con alumnos espontáneos. |
| 15. | En los ejercicios de evaluación, la mayoría de las Preguntas son abiertas. |
| 16. | En las pruebas de evaluación no doy importancia a su presentación. |
| 19. | Las cuestiones de actualidad son tan importantes como las programadas. |
| 20. | Durante el curso imparto más temas que los programados. |
| 24. | Las actividades para los alumnos son muy diversas entre sí. |
| 25. | La mayoría de actividades que propongo desarrollan la creatividad |
| 26. | No pongo límites a la extensión de las respuestas. |
| 32. | No puedo evitar transmitir mi estado de ánimo. |
| 33. | No me importa, si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo. |
| 34. | El trabajo metódico y detallista me desasosiega. |
| 35. | En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales. |
| 36. | En mi conducta habitual siempre trato romper las rutinas. |

Estilo Estructurado/ Funcional

| | |
|-----|--|
| 3. | De las planificaciones, lo principal es su puesta en práctica |
| 4. | En mi programación los procedimientos tienen más peso que las teorías |
| 11. | A menudo reconozco el mérito a los alumnos |
| 12. | Invito a clase a especialistas en diversas materias. |
| 13. | Siento cierta preferencia por alumnos prácticos. |
| 14. | Lo fundamental de la clase es que funcione. |
| 17. | En los exámenes abundan más las cuestiones prácticas. |
| 18. | En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma breve. |
| 21. | Los contenidos conceptuales deben subordinarse a los demás. |
| 22. | En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis. |
| 23. | Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos o demostraciones. |
| 27. | Continuamente les oriento en las actividades para que no lleguen al error. |
| 28. | Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el entorno. |
| 29. | Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones. |
| 30. | Considero las actividades de aplicaciones como esenciales. |
| 31. | Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe. |
| 37. | En las decisiones me dejo guiar más por lo práctico que por lo emocional. |
| 38. | En los debates no divago, enseguida voy a lo fundamental. |
| 39. | Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas. |

40. Digo escuetamente lo que pienso sin otras consideraciones.

Anexo 4. Definición de operacional de Variables

| Variables socio demográficas | Definición | Tipo de Variable | Indicador | Instrumento y fuente | Estadígrafo |
|---|---|-----------------------------------|--|----------------------|-------------|
| Edad | Tiempo transcurrido desde el nacimiento hasta la actualidad. | Dependiente cuantitativa continua | Años cumplidos | Encuesta directa | N (%) |
| Genero | Condición biológica que distingue a un hombre de una mujer | Dependiente cualitativa nominal | Masculino Femenino | Encuesta directa | N (%) |
| Tiempo de Egreso | Tiempo transcurrido desde el egreso de la residencia médica hasta la actualidad. | Dependiente cuantitativa continua | Años Cumplidos | Encuesta Directa | N (%) |
| Formación docente | Actividades teórico- prácticas realizadas con el fin de adquirir habilidades en la práctica docente. | Dependiente cuantitativa | Escala del 0 al 10 | Encuesta Directa | N (%) |
| Estilos de enseñanza | Las categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la enseñanza | Dependiente Cualitativa | Formal Abierto Estructurado Funcional | Encuesta Directa | N (%) |
| Profesor en los cursos de especialización | Médico especialista que se encuentra realizando funciones docentes | Independiente cualitativa | Profesor del curso de especialidad | Encuesta Directa | N (%) |

Anexo 5. Hoja de vaciado de datos.

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| ITEM | VARIABLES | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | TIEMPO DE EGRESADO DE LA DE LA ESPECIALIDAD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | EDAD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | GENERO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | CUESTIONARIO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | La programación me limita a la hora de enseñar contenidos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | No soy partidario de informar a los alumnos de la programación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | De las planificaciones , lo principal es su puesta en práctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | En mi programación los procedimientos tienen más peso que las teorías | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE LA ESPECIALIDAD DE URGENCIAS MÉDICAS EN EL IMSS DELEGACIÓN JALISCO

| ACTIVIDAD | MZO 2012 | ABRL 2012 | MAYO 2012 | JUN 2012 | JUL 2012 | AGO 2012 | SEP 2012 | OCT 2012 | NOV 2012 | DIC 2012 | ENE 2013 | FEB 2013 |
|---|-------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Selección y delimitación del tema | P/R | P/R | | | | | | | | | | |
| Búsqueda de bibliografía | | | P/R | P/R | | | | | | | | |
| Elaboración del marco teórico | | | | | P/R | P/R | | | | | | |
| Justificación, planteamiento del problema | | | | | | | P/R | | | | | |
| Objetivos central | | | | | | | | | | | | |
| Variables, Material y Métodos, Análisis Estadístico | | | | | | | | P/R | | | | |
| Aspectos Éticos y Consentimiento Informado | | | | | | | | | P/R | | | |
| Ejecución (Recolección de datos con aplicación de encuestas) | | | | | | | | | | | | P |
| Presentación al comité de investigación y ética | | | | | | | | | | | | P |
| Análisis de la Información | | | | | | | | | | | | P |
| Interpretación de los resultados | | | | | | | | | | | | P |
| Conclusión de la Investigación | | | | | | | | | | | | P |
| Elaboración de la Tesis de Postgrado | | | | | | | | | | | | P |
| Entrega de Tesis de Postgrado | | | | | | | | | | | | P |

ABREVIATURAS: P: PROGRAMADO R: REALIZADO

Anexo 7. Bibliografía

1. Oriol RM, Pinelo FT. Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología de la facultad de estudios superiores Zaragoza-UNAM. Rev. Mex. Orient. Educ. 2008;(2)5: 17-24.
2. Camargo MA, Hederich CM. Los estilos de enseñanza – Elementos para un estado del arte. http://www.virtual.unal.edu.co/ddocente/seminario/2011_I/Lectura_intro_fund.pdf (consultada en línea en agosto 2012).
3. Rendón Uribe María Alexandra (2010) Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. Unipluriversidad, 2010, 10(1):1-18.
4. Cumplido HG. Visión pragmática de la educación médica. Rev Med Inst Mex Seguro Soc 2009,47(2):171-178.
5. Loria- Castellanos J.; Rivera D.; Postura ante la educación en médicos con funciones docentes. Alcances de dos diferentes estrategias educativas. Gac Méd Méx, 2009,145(1):37-40.
6. Loria-Castellanos J. Huerta S. Márquez AG. Chavarría IR. Rocha LJ. Cazales EV. Actitudes docentes de médicos de Urgencias de un hospital de 2º nivel. *Archivos de Medicina de Urgencias de México*, 2010,2(2):47-54.
7. Martínez GP. Estilos de Enseñanza: Conceptualización e Investigación. (En función de los estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2009,3(3):3-19.
8. Martín del Buey Francisco de Asís. El papel o Función del profesor en el aula. SM Profes.net. http://campus.dokeos.com/courses/4069/document/PTEIPapel_profesor.pdf?cidReq=4069 (consultado en línea 16 de Noviembre de 2012).

9. Margarita González Peitiado. Estilos de enseñanza: Un constructo nuclear de gran impacto en la praxis docente. *Educación y futuro digital*, 2010;5(2):1-11.
10. Abello CD. Hernández VC. Hederich MC. Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental. *Pedagogía y Saberes*. 2011;34(6):141-154.
11. Espinoza Moreno T. Relación entre estilos de enseñanza y aprendizaje en escuelas de enfermería de universidades del Perú 2010. II Seminario Internacional de Investigación Científica: Universidad, Ciencia y Tecnología. <http://www.uch.edu.pe/seminario/presentacion.php> (consultado en línea el 4 de octubre de 2012).