

2019-10-01

## Quid pro quo en la docencia: cambiando la repetición por la buena enseñanza

Cristian Camilo Romero  
*Universidad de La Salle, Bogotá, ccrconta@hotmail.com*

Aura Catalina Escarraga-Zuluaga  
*cata\_zuluaga@hotmail.es*

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

---

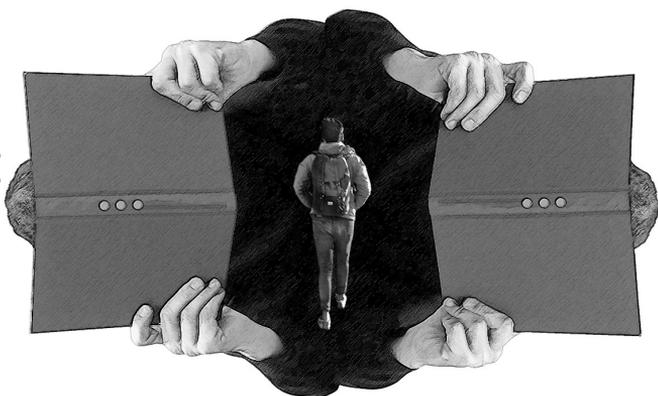
### Citación recomendada

Romero, C. C., y A.C. Escarraga-Zuluaga (2019). Quid pro quo en la docencia: cambiando la repetición por la buena enseñanza. *Revista de la Universidad de La Salle*, (82), 215-228.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# *Quid pro quo* **en la docencia:**

cambiando la  
repetición por la  
buena enseñanza



**Cristian Camilo Romero\***  
**Aura Catalina Escarraga-Zuluaga\*\***

## ■ Resumen

Para abordar la necesidad de rescatar el aporte que hacen los docentes a sus educandos mediante la construcción de conocimientos, se debe reemplazar la trivialidad de asociar la relación enseñanza-aprendizaje a un proceso netamente repetitivo por una visión holística que armonice a los actores y factores que fortalecen e integran ese vínculo. La discusión sobre la relevancia de esta transición es el principal propósito de este artículo.

En el curso del debate respecto al *quid pro quo* en la educación cobra importancia tratar las aristas que consolidan la figura de la buena enseñanza y cómo esta requiere de una sinergia con el estilo docente para derivar en la renovación del conocimiento y su aporte a los educandos en pro de transformar sus comunidades y la sociedad. Así, se pretende dar nociones críticas para concienciar acerca de la importancia de cambiar la enseñanza basada en la repetición por una que incorpore los

\* Especialista en Docencia Universitaria y contador público. Docente catedrático adscrito a la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle (Bogotá, D. C.). Correo electrónico: ccrconta@hotmail.com

\*\* Especialista en Docencia Universitaria, psicóloga, psicóloga clínica *freelance* en instituciones educativas y docente de básica primaria en Bogotá, D. C. Correo electrónico: cata\_zuluaga@hotmail.es

elementos que conviven en el proceso educativo, cuya trascendencia es más amplia que la suma de sus factores.

**Palabras clave:** buena enseñanza, aprendizaje, conocimiento, docente, educando, estilo de enseñanza.

## Introducción

El plantear, a partir del *modelo pedagógico holístico* de lafrancesco (2018), la migración de una enseñanza repetitiva a una orientada hacia la multiplicación del conocimiento, denominada en este artículo *buena enseñanza*, demanda segmentar este último concepto en sus componentes de gestación.

En este sentido, se inicia el artículo contemplando la existencia de una oferta de conocimientos por parte del docente, acompañada de la no aceptación de una manera estándar de transmitir los saberes; luego, se incorpora que la objetividad y la subjetividad tejen una estrategia para comunicar al docente con el educando. Así, se entiende que lo explícito de un concepto acude a lo tácito de la diversidad de enseñar para transmitirse, pluralidad que comienza a desestimar el modelo de enseñanza por iteración.

En esa diversidad da sus primeros pasos el neófito concepto de buena enseñanza. La marcha continúa abordando el sentido constructivista que fortalece la docencia para después recalcar la importancia de incorporar el diálogo como un socio estratégico. No se puede pasar por alto que el proceso de enseñanza involucra aspectos del individuo y de su entorno, como el contexto social, la diversidad de pensamiento y las estructuras cerebrales, los cuales influyen la relevancia que el educando les otorga a los conocimientos y experiencias que el docente comparte con él, es decir, a la educación.

Los conceptos expuestos se anexan a los roles del docente y a su capacidad para armonizar las variables con una mirada integradora. En última instancia, la buena enseñanza se materializa en la construcción de interpretaciones de la realidad, lo que en este artículo se llama el *nacimiento de conocimientos*.

El segundo apartado enuncia la necesidad de complementar la buena enseñanza con el estilo docente, para lo cual este se aborda como un referente. No obstante, se insiste en la diversidad de personalidades y concepciones de la relación enseñanza-aprendizaje propia de los docentes. También se trata el aprendizaje desde distintas dimensiones, que dan respuesta al interrogante ¿qué debe aprender el educando? Luego, se expone que, si bien el estilo es personal, existen unos componentes que debe cubrir la buena enseñanza para sincronizar la experiencia en el aula con la propuesta dinámica del docente y, a partir de allí, impulsar el nacimiento de un conocimiento que confirme el abandono de un proceso cíclico para entrar a uno de bucles de crecimiento, alimentado por la producción de saber en las relaciones docente-educando-entorno.

En el tercer apartado se explica la importancia del papel renovador de la buena enseñanza sobre el conocimiento y la sociedad. Así, se indica que, antes de compartir los conocimientos, el docente se debe enfocar en que el educando aprenda a aprender, como alternativa al fenómeno de olvido que se vive en el proceso de aprendizaje. Además, se cuestiona la trascendencia que tiene la educación; se insta a revisar modelos como el de la educación liberadora de Freire (1979) y su incidencia en la transformación social; y se invita a replantear el modelo tradicional de enseñanza que se sustenta en la repetición y en la dependencia del docente como figura autoritaria.

Al mismo tiempo, se hace un llamado a la práctica de la pedagogía no directiva, sugerida por Rogers (1961); y se extiende una invitación al involucramiento docente para el cambio social, dejando claro que esto no se logrará si se mantienen las prácticas de enseñanza convencionales.

Se concluye que la enseñanza, más que una relación bidireccional entre docente y educando, es un proceso multidimensional que requiere una visión holística para que el conocimiento sea una respuesta integradora de realidades que se vista de agente transformador. Así, la migración de la repetición a la buena enseñanza, además de representar un *quid pro quo*, es un llamado prioritario que todo docente, experimentado o novel, debe atender.

## La buena enseñanza

La buena enseñanza sugiere un escenario en el cual el docente tiene un portafolio diverso de metodologías y lo implementa de forma dinámica, con el fin de atender las necesidades de sus estudiantes. En este punto, es preciso afirmar que resulta utópico pensar en un modo transversal de enseñar que se adapte a todas las asignaturas de manera ideal, puesto que, como ya lo han referido Joyce y Weill (1985), hay tantos métodos como intenciones de la enseñanza. Entonces, una buena enseñanza se debe analizar en el acto de enseñar: a partir de lo que el docente hace para producir el aprendizaje.

Respecto a los ambientes educativos, se ha generalizado la concepción de que la enseñanza se reduce al proceso de repetición: el docente tiene ante sí cavernas en las que solo hay eco; es decir, los estudiantes replican todo lo que dice. Esto se contrapone con lo manifestado por Piaget (1999), de quien se deduce que la buena enseñanza está inmersa en el aspecto constructivista del aprendizaje en el ser humano, dado que el docente le da vida a un estilo de enseñanza propio con sus experiencias particulares.

La concepción errada de la repetición como sinónimo de la enseñanza la reafirma el colectivo social, que parece ignorar la relevancia del diálogo y de la socialización de experiencias para una buena enseñanza. Como lo menciona lafrancesco (2018), el compartir experiencias implica el nacimiento de interrogantes que se han de responder en un ambiente dinamizado por la manera inherente a cada docente de asociar las enseñanzas a las vivencias del grupo a su cargo.

La reflexión sobre lo que es una buena enseñanza puede ser tan extensa como lo sea la pasión del docente por practicarla, puesto que no se trata de una ecuación matemática con variables incorporadas por obligación para llegar al resultado que se considera correcto, sino de un proceso dinámico y de adaptación a la sensibilidad del contexto en que se sitúa el aprendizaje.

Ya Delval (2000) se ha pronunciado respecto a que no es factible dar por cumplida la misión educativa sin problematizar el contexto social en que está inmersa; por esto, las prácticas de enseñanza deben propender a la mejora de la vida personal y comunitaria de los grupos a los que están dirigidas. Hasta este punto, el sumergirse en la importancia del contexto permite inferir que la buena enseñanza complementa el amplio repertorio de conocimientos que el docente comparte, con sus experiencias y las de sus estudiantes, en ambientes abiertos al diálogo, para construir un estilo que responda a las diferentes inquietudes, que varían según la comunidad y su contexto social. Este último influye en los educandos para determinar las expectativas que se tienen ante la temática para abordar.

Una prueba de lo importante que es para el docente contemplar la particularidad de los grupos y de sus estudiantes, a fin de desarrollar una buena enseñanza, se encuentra en ejercicios comunes de comprensión lectora, en los que se le da al grupo un texto para que cada integrante lo lea. Al final, tras realizar un control de lectura, se observa que los estudiantes abordan el ejercicio desde enfoques diversos; por ejemplo, unos se enfocan en memorizar la mayor cantidad de detalles posible, otros concentran sus esfuerzos en argumentar lo que entendieron como la idea principal, algunos manifiestan estar a favor o en contra del texto al asociarlo a alguna vivencia o conocimiento previo, otros se alinean a las expectativas del profesor para obtener una buena calificación...

El escenario expuesto confirma la existencia de diversidad de pensamiento en un salón de clases, la cual se tiene que incorporar al desarrollo de una buena enseñanza, puesto que, si bien es probable que un grupo comparta un contexto social, este se puede entender desde distintos modelos de pensamiento. Sería un desgaste prosaico en esta instancia afirmar que la buena enseñanza debe ir más allá de la simple supervivencia académica de los estudiantes, porque los recursos y herramientas de los que se vale el docente para practicarla hacen parte de una sinfonía compleja de construcción, fortalecimiento y aplicación del aprendizaje, que implica comprender cómo está estructurado el pensamiento del grupo.

Este es el momento oportuno para referir a MacLean (1990), quien, desde su definición del modelo del cerebro triuno, identifica tres procesos mentales: cerebro central o reptiliano (inteligencia operativa), cerebro derecho o límbico (inteligencia emocional) y cerebro izquierdo o neocórtex (inteligencia lógica). Los procesos cobran importancia al tratarse de humanos enseñando a humanos, quienes se deben entender como seres integrales que, en los diferentes eventos que protagonizan en sus vidas, manifiestan un actuar que no solo se apoya en la lógica, sino también en la afectividad y, según sea el caso, en la creatividad e instinto. Estos aspectos los describe De Gregori (2002) en su complemento del cerebro triádico y se pueden considerar herramientas que le permiten al docente diseñar estrategias para el desarrollo de sus contenidos con enfoques dirigidos hacia los distintos modelos de pensamiento que conviven en el grupo.

Entre la diversidad de factores que debe tener presente el docente en su labor, se resalta que requiere identificar si durante sus clases vive etapas de lo que Anderson y Brewer (1945) denominan *profesor dominante* y *profesor integrador*; dado que es posible que, por la falta de observación para reconocer el momento oportuno de hacer una transición en la metodología, sus estudiantes experimenten escenarios de sumisión y aburrimiento, los cuales él debe reemplazar por ambientes espontáneos de participación. Así, se insiste en que el momento de la enseñanza dista de ser similar a una pieza teatral sin cabida a la improvisación; no se puede seguir un libreto preestablecido con diálogos y espacios de protagonismo estipulados para el docente y los estudiantes.

El reto de la buena enseñanza está en armonizar las herramientas pedagógicas y los conocimientos del docente para transmitir conceptos que, aunque están estandarizados por teorías, teoremas, fórmulas, modelos y demás producciones académicas, se deben abordar desde perspectivas lógicas, operativas, creativas y prácticas para los estudiantes, quienes se desenvuelven en distintos enfoques o contextos y, además, poseen diversos modelos de pensamiento. Esto para alcanzar el objetivo de la apropiación de saberes en los estudiantes y lograr la construcción interactiva de conocimientos, incorporando la experiencia de todos los actores presentes en el aula.

En este sentido, la buena enseñanza facilita la edificación de nuevas concepciones de la realidad a partir de la asociación profunda de las temáticas tratadas en las relaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-docente. Así, se pueden concebir los aprendizajes enunciados por lafrancesco (2018) como del desarrollo humano: aprender a ser, sentir, actuar, pensar, convivir; y del desarrollo cognoscitivo: aprender a saber, saber hacer, pensar, aprender, emprender.

Tras lo expuesto, se asevera que la buena enseñanza es un transitar de múltiples vías con el aprendizaje, lo cual se traduce en que las personas no solo aprenden mientras les enseñan, sino también cuando enseñan, dialogan, conectan vivencias propias o ajenas, asocian saberes a nuevos conceptos. La buena enseñanza aprende a interactuar en la diversidad, se adapta a esta, multiplica el conocimiento para transformar el sentir y el hacer.

### **El estilo como aliado de la buena enseñanza**

Más allá de las definiciones de alta complejidad semántica, el estilo de enseñanza se tiene que concebir como el sello particular de cada docente, lo que lo diferencia de los demás, su firma. Este componente le facilita personalizar el desarrollo de los contenidos según los temas de las asignaturas, el entorno sociocultural y las características de sus educandos. Si bien el interactuar con distintos modelos le proporciona un referente, gracias al estilo despliega momentos de apropiación, aplicación y multiplicación del conocimiento.

Como Lozano (2006), hay quienes perciben el estilo de enseñanza a modo de un acto de reciprocidad; afirman que es una tendencia común en los docentes enseñar de la misma manera en que a ellos les gustaría que los enseñaran, por lo cual su estilo de explicar es similar a su estilo de entender. Aunque esta concepción es ampliamente aceptada, no se alinea con la buena enseñanza: se contrapone con el principio de diversidad de esta, parece ignorar que los modelos de pensamiento de los educandos son variados y, en buena parte del grupo, no coinciden con el del docente. Así, se precisa que el estilo de enseñanza contempla el involucramiento del educador tanto en el proceso de aprendizaje de los educandos como en la construcción de conocimientos.

Existen definiciones del estilo de enseñanza que se consideran más alineadas con las aristas que derivan en actuaciones docentes sincronizadas con el concepto de buena enseñanza, por ejemplo:

manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo y estético de sus estudiantes. Es una forma característica de pensar el proceso educativo y de realizar la práctica, al poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes, sentimientos y valores. (Callejas y Corredor, 2002, p. 2)

Son todas las adopciones y adaptaciones de diversos elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, realizadas por los docentes, cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual supone la presencia de ciertas cualidades muy específicas, tendientes al logro de la optimización de la praxis educativa. (De León, 2005, p. 75)

El rol del estilo en la buena enseñanza es el de un vehículo que facilita el trasegar por los senderos que conectan de forma holística al docente con el educando, mientras estos acuden al aprendizaje para transformar la educación en nuevos conocimientos; aprendizaje en el cual es importante cubrir las tres dimensiones mencionadas por lafrancesco (2008): aprender a vivir, aprender a aprender y emprender, aprender a convivir.

En el camino de enfatizar el protagonismo del estilo de enseñanza, se traza como imperativo definir unos principios que eviten su trivialización, elemento sustentado en la divulgación realizada por Rendón (2013):

- Aunque el estilo precisa la incorporación de destrezas en la enseñanza, estas son apenas un componente de este.
- El estilo puede variar según el entorno, la temática abordada e, incluso, las vivencias personales; no obstante, la flexibilidad de adaptación es propia de cada docente.

- La imitación de un estilo de buenos resultados comprobados no garantiza el éxito en su uso; en otros términos, el estilo aprobado en determinado momento o ambiente puede no funcionar en otro.
- El estilo se puede permear con supuestos, creencias, ideales y principios, de manera consciente o inconsciente.

A modo de finalidad de la buena enseñanza, en la construcción o adaptación del estilo enfocada en el aprendizaje, según lo abstraído de la divulgación efectuada por Rendón (2013), el docente debe cubrir, como mínimo, cuatro componentes:

1. Conocimiento: suficiencia en el manejo de los conceptos que enseña. Esta, con el tiempo, se fortalece mediante la investigación realizada y la experiencia percibida, bien sea por sí mismo, por interactuar con pares o por el trabajo con grupos de educandos.
2. Aplicación práctica: cuando se logra asociar la temática abordada a contextos distintos a la academia u otros conocimientos estructurados en ambientes educativos, tecnológicos o socioculturales previos, el aprendizaje se fortalece y cobra mayor significado para el educando. Este aspecto es similar al que Ausubel, Novak y Hanesian (1983) llaman *aprendizaje significativo*.
3. Interacción: los ambientes de comunicación abierta que usan el diálogo como herramienta de intercambio de experiencias conllevan a que el docente y los educandos compartan el significado que le dieron al conocimiento adquirido; de esta manera, se evita que el proceso se enmarque en la incipiente repetición.
4. Trascendencia: el docente contribuye a transformar la sociedad con el conocimiento que forja junto con sus educandos; atiende un llamado a desarrollar competencias que van más allá de las académicas e investigativas para involucrarse con las laborales, éticas y ciudadanas.

Los aspectos presentados se han de complementar con un apropiado ambiente, regido por la aceptación respetuosa de la diversidad de personalidades y creencias individuales de los educandos. Esto desafía al docente a sumergirse

en la creatividad para responder a los distintos estilos de aprendizaje y a las experiencias particulares y colectivas, además, lo reta a tratar la complejidad de las temáticas para enseñar. En términos condensados, aquí se hace un llamado al docente a responsabilizarse por el dinamismo de su estilo de enseñanza para prevenir el fracaso, el cual, en todo caso, no se mide con la nota promedio asignada al grupo, sino con la ausencia de aprendizaje integral y construcción de conocimiento.

La buena enseñanza dista de sugerirle al docente adoptar cualquiera de las tres tipologías de estilo definidas por Lewin, Lippitt y White (1939): autocrático, democrático o *laissez-faire*; en lugar de esto, lo incita a alternar un rol de director que controla y entrega instrucciones directas y sucintas con otro que incentiva la participación del estudiantado para resolver eventos o dejar que el grupo actúe a su libre albedrío. Demanda, entonces, bastante pericia que el docente identifique el momento, temática o grupo oportuno para moldear su estilo en el ejercicio de la práctica educativa.

En aras de reforzar el papel de aliado de la buena enseñanza que le corresponde al estilo de enseñanza, se afirma: aunque el estilo lo estructura y moldea el docente, este se debe encaminar hacia el educando y centrar en la construcción de conocimientos, para dejarle el protagonismo al aprendizaje que se renueva con cada experiencia en el aula. Así, el estilo del docente ha de promover el desarrollo individual y comunitario de los educandos, de modo que actúe como un facilitador de ambientes propicios para que el conocimiento deje de ser un ciclo repetitivo y se transforme en un bucle de constante crecimiento. El estilo permite que la buena enseñanza consiga en el educando un aprendizaje en lugar de una recordación a manera de *quid pro quo*.

### **Renovando el conocimiento y la sociedad con la buena enseñanza**

Las personas recuerdan muy poco de lo que les dicen y olvidan mucho de lo que les enseñan, por eso, se plantea que, para cumplir el objetivo de la buena enseñanza de multiplicar el conocimiento sacándolo de ciclos repetitivos, es necesario darle un sentido profundo a la educación desde la perspectiva de

la enseñanza como un agente transformador de la sociedad. En consecuencia, antes de centrarse en el impartir conceptos, el docente debe lograr en el educando aquello que en el argot pedagógico se ha denominado *aprender a aprender*.

Aprender a aprender no equivale a sumar técnicas, más bien estamos frente a una competencia que necesita el uso de diversas herramientas. Supone no tanto cambiar unas actividades por otras o dejar de preocuparse por el contenido académico, sino hacerlo desde la perspectiva de una reflexión del propio estudiante sobre cuál es su meta, cómo llega a la respuesta y por qué es esa y no otra. Implica una transformación de actividades. (Martín y Moreno, 2007, p. 28)

El cambio en la práctica docente para resignificar el objetivo de la enseñanza también orienta hacia buscar aportes trascendentes como el propuesto por Freire (1979), quien, con su pedagogía liberadora, insta a la reflexión y a la transformación de la relación del individuo con la naturaleza y la sociedad para entender la educación a modo de una herramienta liberadora, no de un instrumento de sometimiento y estandarización, como lo ha hecho el sistema educativo tradicional. El método creado por Freire alfabetiza a los adultos en cuarenta horas, aproximadamente, lo que lleva a los docentes a reflexionar sobre el vasto camino por recorrer en aras de devolverle a la enseñanza su estatus de mecanismo para el empoderamiento de los educandos.

De forma complementaria, dentro del desafío que implica humanizar la educación con la práctica docente, está el imperativo de abolir la dependencia del educando respecto a su educador como figura de autoridad, esto para migrar a lo que Rogers (1961) denomina *pedagogía no directiva*. En esta, el educando aprende mejor cuando el docente propicia un ambiente de libre expresión de sus necesidades, regido por un clima afectivo, de aceptación y respeto, en el que se busca explorar, identificar y potenciar habilidades que, quizá, yacen dormidas en espera de las condiciones propicias para su florecimiento.

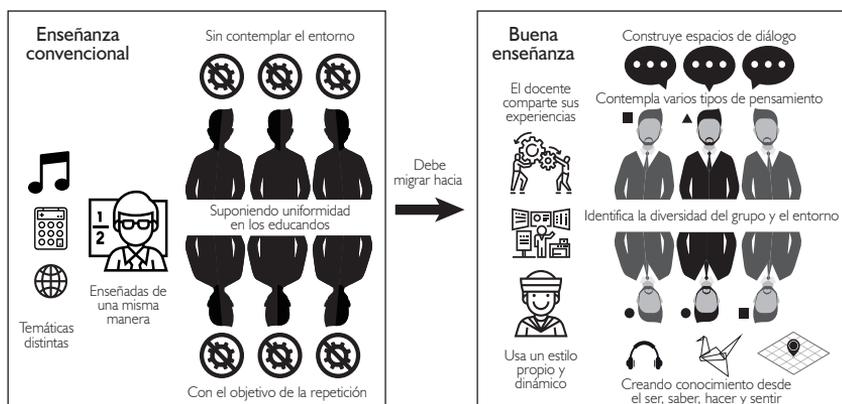
En este sentido, el proceso de enseñanza para la construcción de conocimiento requiere profundos análisis situacionales, que demandan un mayor

involucramiento del docente, centrado en el aprendizaje de los educandos, en pro de fortalecer la asociación de los saberes a su contexto social y esquema de pensamiento.

La relación enseñanza-aprendizaje derivada en la multiplicación del conocimiento es un proceso lejos de lo individual, puesto que incorpora una interacción social y, según la problemática, conlleva cambios profundos para renovar los conceptos con los cuales se explican y comprenden los fenómenos de la vida diaria. Esto involucra una transformación constante del conocimiento que atienda a la renovación de la sociedad. Si la enseñanza sigue enfocada en repetir conceptos que, por su intrascendencia, se olvidan con facilidad, hará caso omiso al llamado de agente de cambio que educandos y comunidad le vienen realizando.

## **Conclusiones**

Este artículo impulsa la sensibilización respecto a la importancia de efectuar el *quid pro quo*, es decir, de cambiar la percepción de la enseñanza como un proceso repetitivo para concebirla a modo de un ambiente dinámico de apropiación y construcción de conocimiento, centrado en el aprendizaje y las buenas prácticas, materializadas con el uso del estilo propio de cada docente (figura 1). Gracias a la relación enseñar-aprender, es posible recrear escenarios complejos con los docentes y educandos como protagonistas, a fin de que se embarquen en una travesía por conceptualizar la realidad y descubran un tesoro llamado conocimiento, que no es una serendipia, sino un producto del intercambio de conceptos y experiencias, el cual toma vida en propuestas que fusionan la teoría con la práctica para la resolución de problemas o el entendimiento de fenómenos.



**Figura 1.** De la enseñanza tradicional a la buena enseñanza

Fuente: lafrancesco (2018).

Ante esto, es tiempo de darle a la relación enseñanza-aprendizaje una visión holística que convierta el conocimiento en el principal aliado del progreso de las comunidades e individuos, independientemente de que estos últimos sean docentes o educandos. Para eso, se invita a reflexionar sobre la *escuela transformadora* de lafrancesco (2018).

## Referencias

- Anderson, H. y Brewer, H. (1945). *Studies of Teachers Classroom Personalities*. Stanford University Press.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas.
- Callejas, M. y Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3 (1), 61-96.
- De Gregori, W. (2002). *Construcción familiar-escolar de los tres cerebros*. Kimpres.
- De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, (57), 69-98.

- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata.
- Freire, P. (1979). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- lafrancesco, G. (2018). *Modelo pedagógico holístico para una educación transformadora*. Conferencia presentada en el Seminario Integrado 1810 de la Facultad de Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Anaya.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. Trillas.
- MacLean, P. (1990). *The Triune Brain in Evolution*. Plenum.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Paidós.
- Rendón, M. A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 175-195.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.