

1 Los estilos pedagógicos y el mejoramiento de una práctica educativa universitaria¹

Pedagogical styles and university educative practice improvement

*Martha Cecilia Gutiérrez G.

**Orfa E. Buitrago J.

Resumen

El artículo sintetiza los resultados de una investigación sobre prácticas docentes universitarias, cuyo propósito es la comprensión de los aportes que el reconocimiento del estilo(s) pedagógico(s) en una profesora universitaria hace a la transformación de su propia práctica educativa.

El enfoque de la investigación se enmarca en la teoría crítica de la educación, en la investigación acción participativa, orientada por un ciclo de reflexión–acción–reflexión sobre las propias prácticas de aula, que inicia con la exploración y comprensión del estilo pedagógico predominante para problematizarlo, planear y desarrollar una propuesta didáctica reflexiva que aporte a su transformación. La contrastación de los dos momentos anteriores permitió la meta reflexión de la docente investigadora hasta lograr la concienciación de los componentes de la práctica que requieren transformación.

Los resultados evidencian hibridación del estilo pedagógico, en la enseñanza y el aprendizaje predomina el constructivismo y, al finalizar las unidades didácticas, la evaluación es conceptual y memorista. Asunto que es inseparable en los enfoques

**Doctora en Educación
Docente investigadora de la
Facultad de Educación
Universidad Tecnológica de
Pereira, Colombia
mgutierrez@utp.edu.co*

***Magister en
Psicopedagogía
Docente investigadora de la
Facultad de Educación
Universidad Tecnológica
de Pereira
jerez@utp.edu.co*

*Recibido:
04 de Febrero de 2015*

*Aprobado:
05 de Marzo de 2015*

1 El artículo es resultado de una investigación financiada por la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, años 2013-2014, con código 4-12-3



Foto: Marco Alejandro Escobar

educativos constructivistas y que deja interrogantes y líneas abiertas respecto a la coherencia que debe existir en los procesos académicos de formación docente.

Palabras clave:

estilos pedagógicos, investigación acción participativa, práctica educativa, formación docente, meta reflexión.

Abstract:

The article summarizes the results of a research about university teaching practices, whose purpose is the comprehension of the contributions that the pedagogical style(s) recognition of a university teacher does to the transformation of her own teaching practice.

The focus of this research is about the critical education theory, in participative research action, oriented during a reflection-action-reflection cycle about classroom practices themselves that begins with the exploration and understanding of the predominant pedagogical style in order to make it a problem, plan and develop a reflexive didactic proposal that contributes to its transformation. The contrasting of the two previous moments allowed the research teacher`s meta reflection until make her aware of the practice components that require transformation.

The results show hybridization of the pedagogical style, in the teaching and learning processes constructivism predominates and at the end of the didactic units, the evaluation is conceptual and based on memory. Matter that is inseparable from educational constructivism approaches and leaves open questions and lines according to the coherence that must exist in the academic processes of teacher training.

Keywords:

Pedagogical styles, participative action research, teaching practice, teaching formation, meta reflection.

Introducción

Una recomendación de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009) es la formación permanente del profesorado universitario, incluida la formación pedagógica como un elemento esencial para la renovación del proceso educativo y el cambio social.

Martín y Cervi (2007), en un estudio sobre modelos de formación docente, concluyen que esta ha oscilado entre dos tendencias. Una de gestión lineal de cambio, donde los profesores universitarios introducen innovaciones en el aula sin prever resistencias cognitivas y emocionales bajo el supuesto de que el conocimiento que se genera en la Universidad es valioso en sí mismo. La otra tendencia, es la centrada en la gestión del cambio desde múltiples dimensiones, derivada de los trabajos de Schön (2002) sobre el profesional reflexivo, que considera la educación como un hecho inestable, complejo, incierto y único, el cual apuesta por la formación de profesores desde el cambio representacional, donde además del componente cognitivo y analítico, es necesario incluir la subjetividad, lo emocional y la intuición, como dimensiones de las prácticas educativas docentes.

En la formación docente ha predominado la gestión del cambio impuesto por condiciones políticas, sociales y educativas, propias de modelos técnicos o racionales, que desconocen la historia de vida de los participantes, sus expectativas, intereses e intenciones. Husserl expresó la ausencia del “mundo de la vida” en la reflexión científica, que hoy reclama ser rescatada para lograr comprensión y transformación de las acciones humanas.

Un campo en el que la formación docente vincula distintas dimensiones de la acción humana es el de los estilos pedagógicos que asumen a los profesores en sus prácticas educativas (Callejas y Corredor, 2002). Las autoras, los caracterizan desde la reflexión docente sobre las concepciones y prácticas que contrastan las formas de pensar, sentir y actuar, buscando promover cambios.

Los estilos pedagógicos caracterizan el desempeño académico, tienen relación con el docente como persona y profesional, expresan “la manera propia y particular como el docente asume la mediación, cómo se relaciona consigo mismo, con los demás y con el saber, y desde allí responde a su compromiso profesional, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas, personales y sociales con los estudiantes en un contexto” (Callejas y Corredor, 2002. p, 31).

La conexión de los estilos pedagógicos con la formación y el desarrollo profesional docente permite al profesor tomar conciencia crítica del conocimiento experiencial o académico, de los fines que lo orientan y de sus consecuencias en los procesos educativos. Para Schon (2002) un profesional es un práctico reflexivo cuando activa procesos que involucran tanto el pensamiento intuitivo y creativo como el racional, lógico y sistemático, antes, durante y después de la actividad profesional.

La reflexión sobre los estilos pedagógicos abre posibilidades para la transformación de las prácticas universitarias que han predominado en la formación docente (Callejas y Forero, 2007; Gutiérrez y Buitrago, 2009), porque facilita a los profesores procesos de concienciación de sus propias experiencias, sentimientos, emociones y obstáculos relacionados con el desempeño profesional. Por ello, la presente indagación tiene como propósito comprender los aportes que el reconocimiento del estilo(s) pedagógico(s) de una profesora universitaria hace a la transformación de sus prácticas educativas de formación de educadores, para lo cual se formula el siguiente cuestionamiento:

¿Cuál es el aporte del reconocimiento del estilo(s) pedagógico(s) de una profesora universitaria a la transformación de su práctica educativa de formación de educadores?

Metodología

La investigación se enmarca en la teoría crítica de la educación (Kemmis y Mc Taggart, 2013). Aborda una práctica de aula en el contexto natural y en sus distintas dimensiones que permita comprender lo que sucede con el estilo(s) pedagógico(s) de una docente universitaria para buscar, en la reconstrucción de su práctica, aportes para la transformación de la enseñanza y la formación de educadores.

La estrategia es la investigación acción participativa (Kemmis y Mc Taggart, 2013) mediante un proceso deliberado en una espiral cíclica de acción, reflexión crítica y autocrítica, en busca de posibilidades de transformación de una práctica educativa para hacerla pertinente a las necesidades del medio, del momento histórico, político y social. El ciclo de indagación es sintetizado en la figura 1, con las fases que se desarrollan en los resultados de cada momento del proceso.

El escenario es un programa de licenciatura en educación, en el cual una de las profesoras imparte, desde hace aproximadamente 20 años, el curso

de Desarrollo Cognitivo en el que es realizada la experiencia, que inicia con la exploración y comprensión del estilo pedagógico predominante, el cual es problematizado en diálogos críticos y autocríticos con el grupo investigador, conformado por otra docente con 25 años de experiencia en el mismo campo y por una profesora asistente, estudiante de maestría en Educación, quien busca aprender a *investigar*, investigando en las prácticas educativas

Las estudiantes son 45 mujeres con edades entre 19 y 30 años que cursan la materia de Desarrollo Cognitivo de III semestre, quienes accedieron voluntariamente en un consentimiento informado a participar en la experiencia y a permitir la videograbación del proceso.

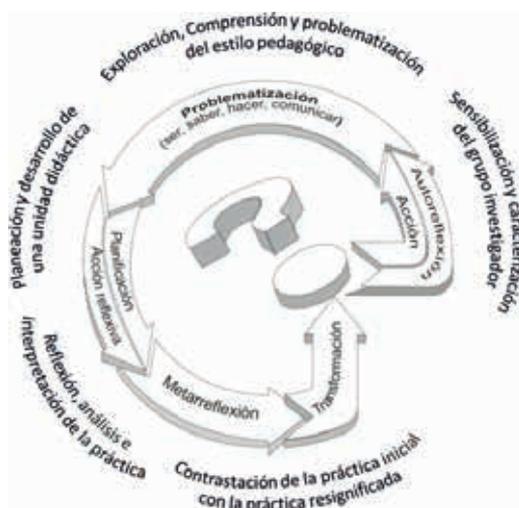


Figura 1. Esquema del ciclo de la investigación

Fuente: construcción propia

La unidad análisis cubre una secuencia didáctica completa, con dos unidades didácticas: la primera, planeada y ejecutada totalmente por la docente titular para la exploración y problematización de los estilos pedagógicos predominantes. La segunda unidad fue planeada y desarrollada con apoyo de la docente auxiliar.

Resultados

A continuación se da cuenta de lo sucedido en cada momento del proceso de indagación, con una síntesis sobre los principales resultados.

Fase de sensibilización y caracterización del grupo participante

En este momento se da a conocer la propuesta al grupo de estudiantes con el fin de lograr la participación voluntaria, hacer acuerdos y el consentimiento informado.

Seleccionado el grupo, inicia la autoobservación y la observación participante de la práctica educativa en una unidad didáctica con 10 horas de duración, en el cual la docente realiza autoinformes y notas de campo, además del registro en video de la experiencia completa.

Finalizada la unidad, inicia el proceso de análisis mediante la técnica de codificación teórica (Corbin y Strauss, 2012) que permite, a través de la comparación constante, la codificación de los datos, la búsqueda de relaciones entre ellos hasta construir conceptos y categorías que dan cuenta del estilo pedagógico predominante en la docente, el cual es interpretado a la luz de teorías pedagógicas pertinentes porque lo que la profesora es, sabe, hace y comunica en la enseñanza y el aprendizaje, está íntimamente relacionado con enfoques pedagógicos. El esquema de la figura 2 condensa el proceso de análisis e identificación de los estilos pedagógicos.

Fase de exploración, comprensión y problematización del estilo pedagógico

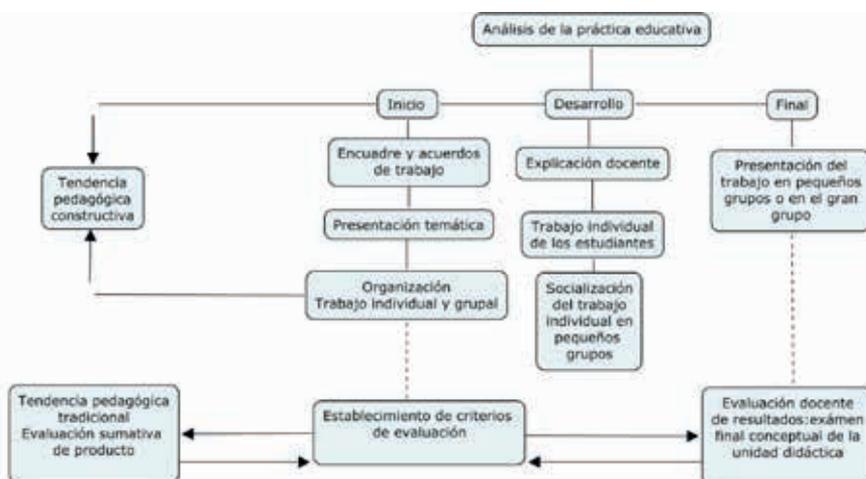


Figura 2. Esquema con el resumen de los estilos pedagógicos identificados

Fuente: construcción propia

En los resultados sintetizados en la figura 2, se encuentra una hibridación entre un estilo pedagógico centrado en el enfoque constructivista y un estilo tradicional en lo referido a la evaluación.

El estilo pedagógico constructivista se evidencia cuando la profesora contextualiza la temática, organiza actividades de trabajo individual, en pequeños grupos y en el gran grupo, para socializar la producción y retroalimentar a los estudiantes. Rasgos relacionados con tendencias constructivistas tanto cognitivas como socioculturales (Cubero, 2005).

El estilo tradicional de tipo instruccional se da al inicio y en la finalización de la unidad didáctica, en la evaluación, que es conceptual, memorista y desconoce el proceso realizado durante la práctica educativa porque la profesora decide qué, cuándo y cómo se evalúa, sin permitir ninguna interpelación de las estudiantes. En el diálogo entre docentes para la identificación del estilo pedagógico, la profesora expresa:

“Doy mucha importancia a la evaluación porque me permite garantizar que el estudiante sí aprendió los conceptos para que pueda aplicarlos. El control permanente del proceso cuestiona al estudiante, lo pone en situaciones de equilibrio y desequilibrio, para yo identificar su nivel de aprendizaje”.

En la problematización de la práctica, la docente reconoce que no cede el control del aprendizaje a sus estudiantes. De común acuerdo con el grupo investigador determina que el segundo momento del ciclo de acción reflexiva va a girar en torno a una propuesta didáctica en la que revisa la evaluación, la sesión del control y la responsabilidad sobre el aprendizaje a los estudiantes, con el propósito de fomentar la formación de y para la autonomía.

Fase de planeación y desarrollo de una unidad didáctica

Identificado y problematizado el estilo pedagógico, la docente titular, con apoyo de la docente auxiliar, planean y desarrollan una propuesta didáctica denominada “Piaget en el aula”, con un diseño pedagógico híbrido (presencial y virtual, apoyado por un blog). La parte presencial tiene una duración de seis sesiones desplegadas durante seis semanas, para un total de 19 horas de videograbación, además de 6 horas registradas en audio con trabajo en pequeños grupos. En el escenario virtual, el blog con la programación y documentos de la clase estuvo activo durante las mismas seis semanas

Reflexión, análisis e interpretación de la práctica reconstruida

Los autoinformes docentes realizados después de cada sesión por parte de las profesoras participantes, los registros de la videograbación, el audio, la copia del blog con la producción de los estudiantes y los mensajes intercambiados durante la unidad didáctica, constituyen la base para el segundo momento del análisis de la práctica educativa.

El análisis e interpretación de los datos sigue el mismo procedimiento realizado en la primera unidad didáctica, de codificación y categorización teórica (Corbin y Strauss, 2012), hasta llegar al diagrama axial que permite interpretar lo sucedido con los estilos pedagógicos en la segunda unidad didáctica. La figura 3 presenta el diagrama con la síntesis del análisis de la práctica educativa.

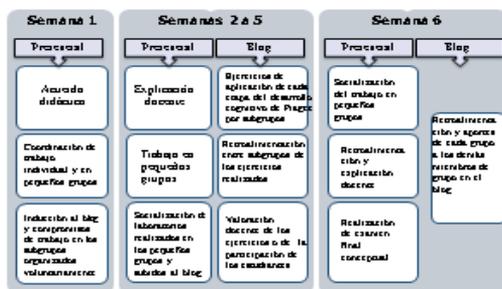


Figura 3. Diagrama con la codificación de la práctica educativa reconstruida

Fuente: construcción propia

Los resultados del análisis del segundo momento de la práctica educativa, sintetizados en el diagrama de la figura 3, revelan una propuesta didáctica con predominio del enfoque socioconstructivista, centrada en el trabajo académico en pequeños grupos y el apoyo de un blog. Al final de la unidad didáctica aparece la evaluación conceptual de producto, relacionada con un estilo pedagógico tradicional.

El trabajo en pequeños grupos gira en torno a la realización y retroalimentación entre estudiantes de un ejercicio práctico de aplicación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo. La docente expresa que la estrategia metodológica tiene el propósito de promover la colaboración entre estudiantes con apoyo del blog, “para facilitar y potenciar el aprendizaje”, buscando así la delegación de la responsabilidad y el control del proceso en los estudiantes, tanto dentro del aula como en el ciberespacio.

Lo encontrado en el análisis y distintas expresiones de la docente durante la experiencia evidencian el acercamiento a una práctica en la que predomina un estilo pedagógico basado en el socioconstructivismo. Sin embargo, al finalizar la unidad, la profesora dijo lo siguiente al grupo: “En la próxima clase vamos a hacer el examen de la unidad, para garantizar que tienen los conceptos claros. Hay que evaluar lo que está en los libros, todo entra en el examen, no es negociable”.

Efectivamente, en la clase siguiente fue realizado el examen en el que se pidió definir, desde el autor, distintos términos que evidencian la permanencia del concepto de evaluación tradicional en la profesora.

Fase de contrastación de la práctica inicial con la práctica reconstruida. Reflexión y metareflexión

El cierre del ciclo es la contrastación de los resultados del primer momento del análisis en el que se hizo conciencia y se problematizó el estilo pedagógico predominante con los hallazgos del segundo momento de la práctica reconstruida. La confrontación de estos dos momentos con la teoría está basada en la triangulación para analizar los significados construidos sobre los estilos pedagógicos y las transformaciones encontradas en la práctica educativa. La figura 4 presenta el esquema con los momentos del análisis de la práctica educativa.

La reflexión y contrastación de los dos momentos de la práctica educativa, sintetizados en la figura 4, tienen doble propósito: uno relacionado con la resolución de la situación problema, y otro de índole personal y profesional, los cuales buscan involucrar e integrar el yo y el mundo de una docente universitaria formadora de docentes.

La respuesta al primer propósito evidencia que en los dos momentos de la práctica hay hibridación del estilo pedagógico docente con predominio de una tendencia constructivista y permanencia del estilo tradicional en la evaluación del aprendizaje, que es conceptual, memorista, como fuerte poder y control docente.

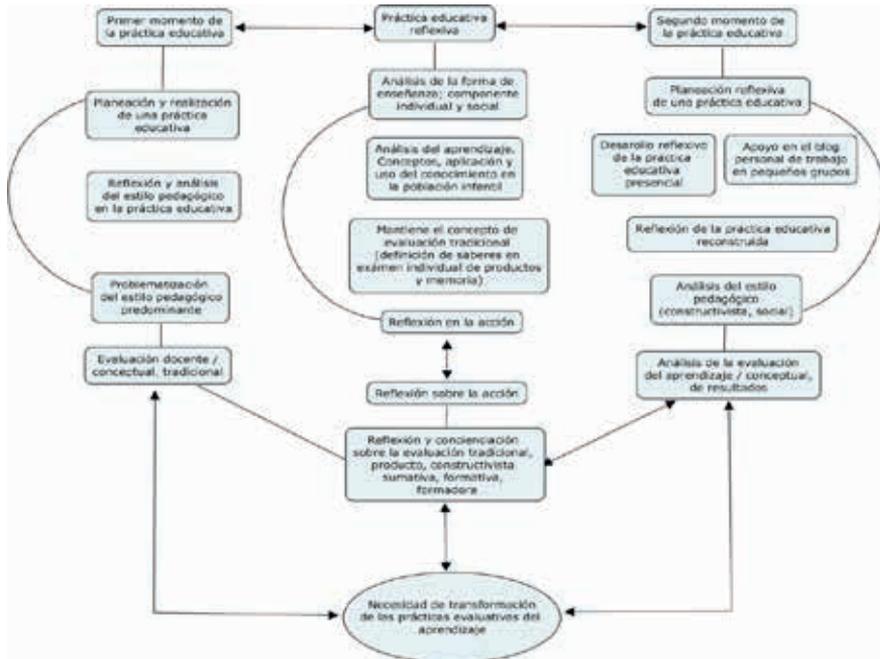


Figura 4. Síntesis de la contrastación de los dos momentos de la práctica educativa

Fuente: construcción propia

El cambio más revelador en los dos momentos analizados está en el tipo de constructivismo: en el primer momento, más centrado en lo cognitivo y, en el segundo, la tendencia sociocultural, apoyada con tecnologías digitales. Estos resultados son semejantes a hallazgos de Pozo y Cervi (2007), en los que concluyen que las concepciones y representaciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje son muy difíciles de cambiar.

Los resultados invitan a la reflexión sobre la coherencia que debe existir entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, para lograr procesos educativos de calidad, lo que se convierte en un reto para la formación docente y, más, si se trata de un profesor universitario *formador* de formadores.

El segundo propósito del análisis de los resultados identificados lleva a replantear el sentido y significado de las prácticas educativas reflexivas porque el proceso fue realizado en la propia práctica de una de las docentes investigadoras, lo que permitió sentir los temores y retos que, en repetidas ocasiones se han escuchado de los colegas estudiantes.

En los diálogos sobre los hallazgos, la entrada a la metarreflexión fue el sentido y la función de la evaluación en los enfoques constructivistas, los cuales la consideran inseparable de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, Rochera y Mayordomo, 2007).

Para los anteriores autores, la evaluación ofrece al profesor múltiples evidencias de los resultados del aprendizaje (finalidad formadora), así como oportunidades para el seguimiento, apoyo y mejoramiento de la función docente (función formativa). Es decir: es un instrumento para que el profesor regule la acción docente a lo largo del proceso, y para que el alumno también regule su proceso de aprendizaje.

La evaluación basada en el enfoque constructivista tiene en cuenta factores de diversa índole: cognitivos, metacognitivos, afectivos y volitivos relacionados con el proceso de enseñanza y de aprendizaje; aspecto que fue fundamental para la reflexión del sentido de la propia práctica de evaluación, puesto que, como lo muestran los resultados, durante el desarrollo de cada una de las sesiones en las dos prácticas analizadas prima la interactividad que involucra contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la construcción del conocimiento, tanto en el trabajo individual como en los pequeños grupos y en el gran grupo. Sin embargo, en la evaluación final de ambas unidades didácticas, hay una ruptura del proceso y evaluación de contenidos conceptuales con base en los textos de estudio obligatorio y en definiciones memoristas de los conceptos.

En la evaluación de productos, la profesora pide la definición de conceptos y la respuesta valorada con mejor calificación es la que coincide con los textos de estudio obligatorio. Al respecto, Zabala (2008) plantea que la comprensión de un concepto no debe basarse en la repetición de definiciones porque esto no permite averiguar si el estudiante ha integrado el conocimiento en sus estructuras interpretativas.

El apoyo del trabajo dialógico del grupo investigador facilitó el develamiento no solo del estilo pedagógico, sino sobre todo la concienciación del quiebre entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, lo que rompe la coherencia del proceso académico en un estilo pedagógico constructivista. Asunto que finalmente genera, en la profesora que analiza su propia práctica, el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo evaluar de manera integral, buscando coherencia con el enfoque pedagógico que guía los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Conclusiones

El cambio y la transformación del estilo pedagógico en los docentes es complejo; en las dos unidades didácticas analizadas, la profesora del estudio manifiesta la misma hibridación en el estilo pedagógico: predomina la tendencia constructivista en la enseñanza y el aprendizaje, con una evaluación tradicional centrada en la repetición conceptual e, igualmente, el uso del blog fue instruccional, sirvió como repositorio de contenidos y tareas.

La autorreflexión y la reflexión compartida acerca de la evaluación tradicional, de producto y memorista, identificada en ambas unidades didácticas constituyó la base del proceso de metarreflexión, lo que permitió a la docente ir más allá de los resultados encontrados y hacer conciencia de que en la interrelación de las funciones formativa y formadora de la evaluación, que realiza durante la enseñanza y el aprendizaje de los saberes escolares, está garantizando la comprensión y la capacidad de uso del conocimiento como finalidades de la educación en el enfoque constructivista que orienta su estilo pedagógico en las prácticas educativas.

La incorporación del blog a la práctica educativa no aportó cambios en el estilo pedagógico docente, solo aumentó el trabajo de los estudiantes con el cumplimiento de tareas que no fueron aprovechadas en la construcción de conocimiento en línea, porque la profesora mantuvo la estrategia metodológica del trabajo individual, en pequeños grupos y a nivel general, en el aula presencial, donde los estudiantes socializaron los laboratorios y ejercicios que ella retroalimentó presencialmente. El blog fue utilizado para la recepción de tareas y la valoración por parte de la docente auxiliar.

La investigación desde la “reflexión en y sobre la práctica” abre caminos no solamente en la formación profesoral, sino en general para la transformación educativa porque acerca al docente a posiciones conscientes y sistemáticas en su quehacer académico, las cuales generan lo que Car (1996) denomina “autoindagación reflexiva” en contextos educativos sociales.

Finalmente, la experiencia muestra que la formación y el desarrollo profesional docente, a partir del conocimiento práctico, ayuda a reinterpretar la profesión docente, a sacarla de visiones instrumentales hacia racionalidades propias de la contemporaneidad.

Referencias

- Callejas M., Corredor, M. (2002). *La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad*. Revista Docencia Universitaria V. 3 No.1.
- Callejas, M. y Forero, F. (2007). La reflexión sobre los estilos pedagógicos en el desarrollo profesional docente de profesores de matemáticas. Tercer Congreso de Formación de profesores en Ciencias (págs. 28-36). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Car, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Car, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata
- Coll, C., Rochera, M. J., y Mayordomo, R. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de TIC. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa No 13, Vol 5, 783-804.
- Connelly, y Clandinin, (1998). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: J. Larrosa et ál., Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación, Barcelona, Laertes, p. 11-59.
- Corbin, J y Strauss, A. (2012) *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas*. Barcelona: Grao.
- Elliot, John. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata
- Gutiérrez M y Buitrago, O. (2009). *La formación docente en las prácticas educativas*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao.
- Kemmis, S., y Mc Taggart, R. (2013). *La investigación acción participativa y la esfera pública*. En N. Denzin, e Y. Lincoln. *Las estrategias de investigación cualitativa* (págs. 361-439). Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Grao.

Pozo, J. y Cervi, M. (2007). Enfoques del estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo; N. Scheuer; M, Puy; M, Mateos; E, Martín, y M De la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (págs. 55-94). Barcelona: Grao

Restrepo, B. (2003) *Aportes de la Investigación-Acción educativa a la Hipótesis del Maestro Investigador*. En *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación No 8 Bogotá.

Schön, Donald. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris: Publicaciones UNESCO.

Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.