

LUIS ENRIQUE SALCEDO TORRES\*  
FANNY FORERO RODRÍGUEZ\*\*  
MARÍA MERCEDES CALLEJAS\*\*\*  
ALBERTO PARDO NOVOA\*\*\*\*  
PAULO EMILIO OVIEDO\*\*\*\*\*

## LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Implicaciones en el desarrollo profesional de los docentes universitarios

### Resumen

*El objetivo de este trabajo es describir el avance de la investigación sobre los estilos pedagógicos de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). El trabajo se ha desarrollado mediante la investigación-acción, método que favorece el desarrollo profesional de los docentes a través de la reflexión del profesor sobre su propio desempeño y centra la atención en la descripción y desarrollo de estrategias para promover su comprensión, planeación y acción.*

**Palabras clave:** Estilos pedagógicos, desarrollo profesional docente, investigación-acción, profesor universitario.

### THE PEDAGOGICAL STYLES AND THE ACTION- RESEARCH. IMPLICATIONS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PROFESSORS

### Abstract

*The purpose of this paper is to present an advance of the research on the pedagogic styles of teachers at the Pedagogical National University (Bogotá, Colombia). The research is conducted through Action Research which attempts to plans the teacher reflection on their own performance and centers the attention on the description and development of strategies for promoting their understanding, preparation and practices.*

**Key words:** Pedagogic styles, action-research, educational professional development, university teacher.

\* Doctor en Química. Profesor e investigador de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Química. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Estilos Pedagógicos. salcedo@uni.pedagogica.edu.co

\*\* PhD en Comunicación y Tecnología Educativa. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. faforo@andinet.co

\*\*\* Magister en Educación. Coordinadora del Programa Fortalecimiento de la Docencia de la Universidad Pedagógica Nacional. mcallejas@uni.pedagogica.edu.co

\*\*\*\* Magister en Psicología Educativa. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. alberto.pardo@fun.edu.co

\*\*\*\*\* Doctorando en Educación. Profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional. Oviedo\_123@hotmail.com

Texto recibido el 16 de agosto de 2005 y aprobado el 4 de noviembre de 2005.

## INTRODUCCIÓN

*Quizá el rasgo más destacado del profesional sea la capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo por medio de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica.*

J. McKernan, 1999.

Las exigencias que caracterizan el ejercicio profesional del profesor universitario han generado en muchos países la preocupación por el desarrollo profesional de estos. Las tareas de docencia, investigación y proyección social requieren su preparación, como un factor clave para el fomento de la calidad de la educación. En este sentido la tendencia de integrar las tres tareas compromete a los profesores específicamente con la investigación de su enseñanza (Stenhouse, 1998).

Un análisis de las perspectivas desde las cuales se ha abordado la práctica educativa permite apreciar en muchos casos la ausencia de una reflexión pedagógica, de una toma de conciencia de lo que se hace como profesor, ya que la misma es postergada ante la necesidad de resolver situaciones prácticas cotidianas. Con frecuencia los profesores consideran que es urgente hacer cosas, actuar con un sentido técnico o desarrollar actividades innovadoras, sin detenerse a pensar por qué actúan así y cómo influyen sus decisiones en los resultados que obtienen.

La disposición de los profesores para reflexionar críticamente sobre su propia actividad y contrastar la investigación realizada sobre el currículo en los equipos de docentes es fundamental para el desarrollo profesional docente. Por ello, la reflexión crítica en el proceso de formación debe darse en grupos de trabajo que estén dispuestos a dialogar, explicitar y confrontar concepciones diferentes en torno a un interés común, a escuchar y comprender otros puntos de vista y a sentirse libres para expresar dudas o desconocimientos, con la intención de conocer y aprender de otros.

Esto implica que es importante considerar el compromiso de la Universidad Pedagógica Nacional en la producción de conocimiento sobre la formación de educadores en cada una de las áreas propuestas en los proyectos curriculares, lo que implica la reflexión permanente sobre los procesos cognitivos, metodológicos y actitudinales que se desarrollan en las aulas universitarias, asumidos por los profesores desde sus estilos pedagógicos, con la idea de responder de manera más pertinente al reto de formar maestros para una sociedad del conocimiento.



Desde los anteriores presupuestos se han desarrollado las primeras etapas de la investigación que tratan de determinar las implicaciones que tiene la visibilización, reflexión-crítica y toma de conciencia de los estilos pedagógicos desde los cuales cada profesor desarrolla su práctica pedagógica, mediante la Investigación-acción.

La intencionalidad de las primeras fases de la investigación ha sido conformar los grupos de investigación acción y generar la problematización de las prácticas pedagógicas de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de un proceso crítico-reflexivo sobre los estilos pedagógicos y el desarrollo profesional docente.

En la Universidad Pedagógica Nacional se han desarrollado conceptos con los cuales se abordan los análisis y las reflexiones iniciales en los que profundiza el proyecto: estilos pedagógicos, desarrollo profesional docente y reflexión.

Los estilos pedagógicos han sido conceptualizados en la investigación como la manera propia y particular como los docentes asumen la mediación pedagógica integralmente desde su saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser, para contribuir a la formación de educadores. Dentro de este concepto se consideran cada una de las dimensiones así:

*El saber:* hace referencia al dominio de la disciplina que enseña, a las capacidades para investigar y construir conocimiento pedagógico y didáctico sobre lo disciplinar, y al sistema de creencias que ha elaborado desde su experiencia educativa. Las categorías que se analizan en esta dimensión del estilo pedagógico son: conocer, enseñar, aprender, evaluar e investigar.

El saber hacer implica el sentido y la significación de la práctica docente y los procesos de construcción que hace el profesor como parte de su historia de vida y su proyecto docente. Las categorías que orientan el análisis en esta dimensión son:

- Actividades académicas realizadas por el profesor orientadas a la producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares.
- Estrategias, tareas y recursos utilizados por el profesor, las formas como son apropiados por los estudiantes y las actitudes que ellos desarrollan.

El saber comunicar tiene que ver con las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que intervienen unos actores, profesor y estudiantes, que intercambian significados y experiencias, y participan en



contextos comunicativos. Las categorías de análisis de esta dimensión son: los actores, la participación, las interacciones, los discursos y el contexto y el ambiente de aula a partir de la relación con las normas.

El saber ser se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir a la formación integral del estudiante, desde una práctica que involucra valores y en la que es necesaria la toma de conciencia de la importancia del currículo oculto en la formación de los educadores. Las categorías que orientan el análisis están relacionadas con:

*Desarrollo de valores:* responsabilidad, autonomía, tolerancia, sensibilidad con el hacer, formación, creatividad, actitud reflexiva y crítica.

*Desarrollo profesional docente:* La enseñanza, en cuanto ejercicio profesional, ha sido caracterizada por unos rasgos que la diferencian de otras actividades no profesionales, como contar con un cuerpo de métodos y procedimientos derivados de la investigación y la teoría; estar orientada por principios éticos que velan por la calidad de la atención a los educandos; guiarse por el ejercicio autónomo de establecer colectivamente sus estatutos y regulaciones de sus prácticas, políticas y formas de organización. Si bien según los contextos socio-culturales estas condiciones se dan o no en la realidad de los grupos docentes, el acuerdo general es que la docencia ha de orientarse hacia ese horizonte de desarrollo si aspira a reconocerse y ser reconocida socialmente como profesión (Carr y Kemmis, 1988: 25-28).

Puede apreciarse cómo la idea de desarrollo aparece vinculada a la modificación de un estado existente de competencia hacia otro deseado inscrito en un gradiente de complejización y profundización de lo preexistente y de sustentación de esas nuevas formas pretendidas.

A la luz de estas ideas, la profesionalización del docente universitario se ha entendido enmarcada en una concepción particular de universidad y en ella, de lo que se entiende por modelo de formación docente; es decir, el desarrollo profesional docente, en buena medida, está ligado a contextos institucionales y en ellos a ciertas prácticas y concepciones de educación, enseñanza y formación.

En resumen, se destaca la práctica pedagógica del docente como profesional de la educación quien construye en su acción una visión pedagógica, desde la cual desarrolla competencias para elaborar discursos claros y coherentes, traducidos en acciones reales transformadoras, teniendo en cuenta valores que le permiten una docencia ética, creativa y autónoma.

*Reflexión:* la reflexión en cuanto proceso cognitivo y deliberativo, con el que se reconocen, analizan y se explican las propias actuaciones y pensamientos, ha sido un dispositivo empleado en el fortalecimiento del ejercicio docente. Reflexionar sobre las prácticas propias y concepciones de enseñanza ha estado vinculado en los últimos quince años al desarrollo de mejores comprensiones sobre enseñar y aprender (Calderhead, 1988). Se ha relacionado el empleo de la reflexión con el desarrollo del estilo docente de los profesores: "el maestro reflexivo es aquel que piensa y desarrolla razonamientos consecuentes con lo que hace y asume los resultados de sus acciones". Según lo planteado, este trabajo muestra una primera fase de acercamiento al estudio de los estilos pedagógicos de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, a través del análisis de sus concepciones y prácticas en un contexto comunicativo y ético.

## METODOLOGÍA

En el curso de las últimas décadas la formación de los educadores se ha centrado en la mejora de las

prácticas de nuestros discursos y de las formas de organización. Kemmis y McTaggart (1992) plantean que la investigación-acción es el método por excelencia para este propósito porque contribuye a la realización de análisis críticos y auto críticos de las actividades de los individuos y los grupos, al identificar la utilización cambiante del lenguaje y sus discursos, en las relaciones entre estudiantes y profesores, en las formas de organizar el trabajo escolar y de evaluar de manera más apropiada las nuevas relaciones.

Desde el paradigma crítico y emancipatorio se propone un modelo de la investigación-acción, que articula la teoría y la práctica, dando un carácter educativo a la investigación al integrar el conocimiento y la acción para desarrollar una práctica que está fundamentada y sobre la cual se reflexiona de manera crítica, se produce conocimiento y se reconoce que está comprometida con opciones valorativas y éticas. Desde lo educativo, considerar el currículo como una propuesta o hipótesis que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica, implica que profesores y comunidad deben adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, siendo la reflexión sobre la práctica la base del desarrollo profesional. En este sentido, el aula se convierte en un laboratorio (Stenhouse, 1998: 194-195) para someter a prueba, empíricamente, hipótesis y propuestas que son el currículo planificado y puesto en práctica.

Es esencial ver la investigación-acción como un estudio riguroso y sistemático que utiliza procedimientos científicos y se fundamenta en tres pilares: los participantes que experimentan el problema son los que mejor pueden estudiar e investigar su entorno natural; el comportamiento de las personas está influido por el entorno en que se produce y los métodos cualitativos son los más adecuados para investigar esos entornos naturales (McKernan, 1999: 25). Esto nos trae de nuevo, la con-

sideración de la investigación-acción como estrategia de desarrollo profesional docente, ya que los profesores deben percibir, primero que su propio papel incluye la tarea de investigación, y en segundo lugar, deben asegurar el apoyo de un grupo de investigación que desempeñe el papel de colaboradores críticos.

## POBLACIÓN

La investigación-acción implica un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión sobre un tema o una situación problemática. Se centra especialmente en la acción como base para aumentar la comprensión y mejora de las propias prácticas trabajando en grupos colaboradores, o equipos de investigación acción. Es así como se han conformado grupos de profesores participantes en la investigación:

- Once profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, que pertenecen a las Facultades de Ciencia y Tecnología, Educación Física, Educación y Bellas Artes.
- Seis profesores que son estudiantes de primer semestre de la Maestría en Educación, con quienes se realiza el Seminario de Tesis, pues ellos desarrollarán su trabajo de investigación en el marco de este proyecto sobre estilos pedagógicos.



## INSTRUMENTOS

Los participantes han decidido trabajar juntos sobre el análisis de los estilos pedagógicos, a la luz de la dimensión descritas. Para la planificación que llevará a la acción consistente en el desarrollo específico de proyectos, se ha comenzado por obtener evidencias del desempeño práctico de los participantes para lo cual se han utilizado los siguientes instrumentos: observación de clases, registros que incluyen grabaciones en audio y video, cuestionarios para profesores y estudiantes, diarios de campo y entrevistas.

*Grabaciones en video:* se grabaron entre tres y cuatro horas de clase a cada uno de los profesores. Al iniciar la clase se informaba a los estudiantes acerca de la grabación para no afectar el desarrollo normal de las actividades. Estas grabaciones fueron observadas y analizadas con el grupo de investigación.

*Entrevista grupal con los estudiantes:* para la entrevista con los estudiantes se tuvieron en cuenta las dimensiones del saber y el saber hacer. Por tratarse de una entrevista grupal con un número variable de estudiantes se elaboraron dos preguntas: una para la categoría de aprender de la dimensión del saber y otra para la categoría estrategias de la dimensión saber hacer, las cuales se consideraron como posibles generadoras de discusión y contraste de significados entre los estudiantes, y que además podían dar la oportunidad de formular preguntas complementarias. La entrevista se realizó a los grupos de estudiantes de los profesores del proyecto cuyos estilos se estaban caracterizando y que habían participado en las clases grabadas en video.

*Guía para la observación de las clases:* para orientar el trabajo de observación de los videos, tanto por el grupo de investigación como por el grupo de profesores en el seminario de investigación-acción y de manera individual con cada profesor, se propuso una guía que consideraba las

dimensiones del hacer, el comunicar y el ser, haciendo énfasis en las categorías de análisis propuestas para cada dimensión.

*Seminario de investigación-acción:* es una estrategia de grupo reducido, autodirigida y orientada al aprendizaje. Las reuniones se realizaron una vez a la semana y fueron grabadas en audio. Se caracteriza por la identificación, participación y análisis reflexivo de posiciones, casos y resultados. En este Seminario se observaban los videos, se exploraban las creencias de los profesores y se discutía con base en la lectura de los textos sugeridos.

## RESULTADOS

A medida que se desarrolla la investigación en esta primera fase de conformación de equipos y reconocimiento de los estilos pedagógicos de los profesores, se encuentra que estos comienzan a pensar sobre su desarrollo profesional, la responsabilidad de asumirlo y las implicaciones frente a los retos de la formación de educadores.

Durante los seminarios de investigación los participantes reflexionaron, discutieron y analizaron diferentes posturas sobre su desarrollo profesional. A continuación presentamos una síntesis de algunas de las ideas expresadas: Para algunos profesores de la Universidad Pedagógica Nacional el desarrollo profesional docente se entiende como: toda posibilidad de cualificación humana y profesional (docente y disciplinar) que redunde en el quehacer pedagógico; como mejoramiento en competencias pedagógico-didácticas, capacidad en áreas específicas del conocimiento y mejoramiento en competencias investigativas. Para otros es un proceso que apoya su crecimiento individual (personal, cultural y social), en su formación educativa-pedagógica y en el desempeño docente en su campo disciplinar. Varios hacen referencia a un proceso propio: es el constante mejoramiento personal



y profesional, con base en la autorreflexión del quehacer (profesional). En este mismo sentido, lo consideran como una actividad académica permanente que el profesor ejerce como estudioso de su hacer. Así mismo, se hace referencia a los diversos niveles de desarrollo que posee el docente en su área específica y en la pedagogía. Es una búsqueda de condiciones propicias para el ejercicio de la profesión en los diferentes contextos educativos en los que se puede desempeñar un docente. De manera formal, tiene que ver con la investigación, la cualificación y la profesionalización del profesor, reflejada también en intercambios bibliográficos y académicos del orden de especializaciones, maestrías y doctorados. De manera informal, hace referencia a las perspectivas de progreso y de evolución del saber de la educación, que de manera significativa apoya los procesos formativos de los educadores. Es visto como un recorrido en el que se han construido principios y valores (horizonte) para intentar un hacer profesional cada vez de mejor calidad. Es toda una historia de vida con relación al contexto socio-cultural y político del país. Es un proceso del quehacer docente, con referencia a las necesidades nacionales y los servicios que requiere el país, basado en la reflexión constante, aunada a la acción coherente con el pensar y el sentir individual proyectado al colectivo. Se refiere al desarrollo de habilidades y competencias, estructuradas en torno a tres dimensiones: acción, pensamiento y sentimiento. Dos factores lo favorecen: la reflexión constante sobre el propio quehacer y el sentido que le atribuye el mismo docente y retroalimentación permanente sobre ese quehacer.

Dos categorías emergen en esta reflexión: el reconocimiento del estado actual y la identificación del estado deseado, las cuales generan la necesidad de un "movimiento o modificación" argumentada y de profundidad y complejidad creciente.

## LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS DE LOS PROFESORES

Hasta el momento, el análisis de los estilos pedagógicos de los profesores se basa en la información que se ha recolectado y en las reflexiones realizadas en los Seminarios de investigación-acción con los profesores. A partir del concepto de estilos pedagógicos asumido en este proyecto han podido determinarse categorías dentro de las dimensiones consideradas que han servido para orientar el análisis de las grabaciones, entrevistas y cuestionarios trabajados con los profesores y los estudiantes. En la tabla 1 se presenta la síntesis de las categorías para cada una de las cuatro dimensiones.

La identificación de los estilos pedagógicos ha dado a los profesores la oportunidad de problematizar su práctica pedagógica al reflexionar sobre ella, cosa que casi ninguno había realizado hasta el momento en forma sistemática. Poder contrastar las cuatro dimensiones del saber, el saber hacer, el saber comunicar y

el saber ser les ha llevado a asumir una actitud crítica sobre las relaciones cognitivas, sociales y subjetivas inherentes a su acción docente.

## SITUACIONES IDENTIFICADAS POR LOS PROFESORES A PARTIR DE LA REFLEXIÓN INICIAL SOBRE LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS

A medida que los profesores avanzan en la reflexión y análisis de sus prácticas encuentran situaciones sobre las que desean trabajar con miras a avanzar en la planificación de las acciones que desarrollarán en los proyectos de investigación. Algunas de estas acciones se refieren a:

- Diseñar y utilizar formas de enseñanza que estimulen a los estudiantes al estudio y el aprendizaje de la materia y que le aporten a su formación como educador en un campo del saber.

TABLA 1. Categorías para cada una de las dimensiones del estilo pedagógico.

Dimensión	Categorías
Saber (concepciones)	Conocer
	Enseñar
	Aprender
	Evaluar
	Investigar
Saber hacer (práctica)	Actividades académicas, estrategias, tareas y recursos.
Saber comunicar	Interacciones
	Actores
	Participación
	Discurso
	Contexto y ambiente de aula
Saber ser (ética)	Desarrollo de valores: responsabilidad, respeto, autonomía, tolerancia, sensibilidad con el hacer.
	Creatividad
	Formación
	Actitud reflexiva y crítica

- En uno de los proyectos curriculares el reto planteado es la integración de las asignaturas con base en el desarrollo de proyectos de investigación a partir de problemas relevantes en el campo de formación, que involucran temas de las áreas disciplinares, pedagógicas y didácticas, con el fin de favorecer un aprendizaje con sentido en los estudiantes. Los problemas que son abordados dan a los estudiantes la oportunidad de manejar los aspectos conceptuales, metodológicos y éticos del proceso de investigación. Una de las dificultades es lograr la integración de todos los saberes y del discurso con la práctica.
- Las prácticas pedagógicas realizadas por los estudiantes constituyen otra situación que amerita análisis. Cuando un estudiante se enfrenta a la práctica hace un

aprendizaje. Lo que surge de la práctica no es un resultado de todo lo que enseña la universidad. Por ejemplo, cuando se enfrenta a las dificultades en la enseñanza del aprendizaje hay cosas que en la teoría no lo enseña la universidad. Pero, ¿cómo fortalecer esos espacios al articular la enseñanza disciplinar con lo pedagógico y lo didáctico? La práctica es el espacio en el que se permite que todos los elementos puedan ser tocados; en éste se ven todas las elaboraciones que los estudiantes hacen.

En síntesis, las situaciones problemáticas que se generan en la reflexión serán trabajadas en profundidad al iniciar la segunda fase del proyecto y permitirán formular los problemas para desarrollar los proyectos de investigación–acción por cada uno de los profesores.

## CONCLUSIONES

- Se favorece el surgimiento de temas problemáticos de la docencia de los participantes, sobre los cuales se van a construir los proyectos de investigación–acción en la siguiente fase, y se vincula la reflexión al desarrollo profesional docente.
- La diversidad de estilos pedagógicos que fueron encontrados en la identificación inicial muestra la complejidad y riqueza de las diferentes alternativas que orientan los procesos de formación en la universidad, las cuales, además de ser reconocidas, son susceptibles de cambio cuando se asume una perspectiva crítica y profesional que permita fortalecer de manera progresiva los procesos de formación de educadores en la Universidad Pedagógica Nacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- CALDERHEAD, J. (1988). The role of reflection in learning to teach. En: Valli, Linda. (1992). *Reflective teacher education*. New York: State University of New York Press.
- CALLEJAS, M. M. y CORREDOR, M. V. (2002). *La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad*. En: Revista Docencia Universitaria. Vol. 3, No. 1.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CRUZ, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No 38, pp. 19–35.
- ESCUDERO, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 34. pp. 133–157.
- FERNÁNDEZ PÉREZ (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Barcelona: Siglo XXI.
- FORERO, F. (2003). *Cambio de la formación del docente universitario*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_ y PARDO, A. (1993, 1999) *Mejorar la docencia universitaria*. Tomos I y II. Bogotá: Arfo.
- GALLEGO BADILLO, R. y PÉREZ MIRANDA, R. (2003). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GROS, B. y ROMANA, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- KEMMIS, S. y McTAGGART. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- McKERNAN, J. (1999). *Investigación–acción y Currículum*. Madrid: Morata.
- REYES, L.; SALCEDO, L. E.; PERAFÁN, A. y OTROS. (1999, 2001). *Acciones y creencias*. Vol. II, III y IV. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional–Colciencias.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L.S. (1987, febrero). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. En: *Harvard Educational Review*. Cambridge: Harvard University Press. 57 (1).
- STENHOUSE, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. 4ª. Edición. Madrid: Morata.
- VAN MANEN (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum inquiry*, 6 (3). pp. 205–228.
- WITTRICK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Vol. I, II y III. Madrid: Paidós.