



**María Mercedes Callejas R.**  
Universidad Pedagógica Nacional  
mcallejas@pedagogica.edu.co

**Leonor Gómez Gómez**  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia  
leogomez86@hotmail.com

**Martha Cecilia Gutiérrez**  
Universidad Tecnológica de Pereira  
mgutierrez@utp.edu.co

**Alberto Pardo Novoa**  
Fundación Universitaria  
Monserrate  
alberto.pardo@academia.fum.  
edu.co

Artículo de Investigación

Recepción: 30 de mayo de 2013  
Aprobación: 25 de noviembre de 2013

**Praxis  
& Saber**  
Revista de Investigación y Pedagogía  
Maestría en Educación. Uptc

## LA REFLEXIÓN SOBRE LOS ESTILOS PEDAGÓGICOS Y LA INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD

### Resumen

El siglo XXI plantea nuevos retos a las universidades y en el debate por la calidad de la educación hay exigencias para los profesores universitarios sobre la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y los currículos propuestos para la formación profesional y disciplinar en la universidad. En este marco, grupos de investigación pertenecientes a cuatro universidades colombianas, han desarrollado un proyecto con el propósito de articular las relaciones entre la formación de profesores universitarios a través de la investigación de sus prácticas y los procesos de innovación curricular, para lo cual se promueve la conformación de colectivos pedagógicos y se genera un proceso reflexivo sobre sus estilos pedagógicos (Callejas & Corredor, 2002). La investigación-acción se propone como metodología y estrategia de desarrollo profesional (McKernan, 1999) con sus fases de observación-reflexión, planeación-acción y, de nuevo, observación-reflexión. Se realizan grabaciones en video de clases, observación individual y en colectivo de las grabaciones,

entrevistas individuales y de grupo que favorecen procesos de reflexión sobre las dimensiones del estilo pedagógico. El análisis de la práctica, está orientado por una visión compleja, investigativa e integral del currículo que articula la teoría y la práctica. El reconocimiento crítico que hacen los profesores del propio estilo pedagógico favorece la evolución de sus concepciones y les orienta para iniciar un proceso de innovación curricular.

**Palabras clave:** innovación curricular, estilos pedagógicos, reflexión, investigación-acción, universidad.

## REFLECTION ON PEDAGOGICAL STYLES AND CURRICULAR INNOVATION IN THE UNIVERSITY

### Abstract.

The 21<sup>st</sup> century sets out new challenges to universities and university professors, who have to debate on the quality of education, the requirements on the teaching and learning, and the proposed curricula for the professional and disciplinary training in the university. In this context, research groups from four Colombian universities have developed a project in order to articulate the relationships within the training of university professors, through the research of their practices and processes of curricular innovation. With such a goal the conformation of pedagogical collectives is promoted, and a reflective process about their pedagogical styles is generated (Callejas & Corredor, 2002). Action research as a methodology and strategy of professional development is proposed (McKernan, 1999); observation-reflection, planning-action, and then back to observation-reflection. Video recordings of classes, individual and group observation of the recordings, and individual and group interviews that favor reflection processes about the dimensions of the pedagogical style are performed. The analysis of the practice is guided by a complex, investigative and comprehensive vision of the curriculum that articulates theory and practice. The critical recognition that teachers do about their own pedagogical style favors the evolution of their ideas and guides them to start a process of curricular innovation.

**Key words:** curricular innovation, pedagogical styles, reflection, action research, university.

## LA RÉFLEXION À PROPOS DES STYLES PÉDAGOGIQUES ET L'INNOVATION DU CURRICULUM À L'UNIVERSITÉ

### Résumé

Le XXIème siècle propose de nouveaux défis aux universités et, dans le débat pour la qualité de l'éducation, il y a des exigences pour les professeurs universitaires à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs et des curriculums proposés pour la formation professionnelle et disciplinaire à l'université. Dans ce contexte, des groupes de recherche appartenant à quatre universités colombiennes, ont développé un projet ayant pour but d'articuler les relations entre la formation des professeurs universitaire, au moyen de la recherche sur les pratiques et les processus d'innovation du curriculum, par laquelle la formation de collectifs pédagogiques est favorisée et un processus réflexif à propos des styles pédagogiques est généré (Callejas & Corredor, 2002). La recherche-action est proposée comme une méthode et une stratégie de développement professionnel (McKernan, 1999) avec ses phases d'observation-réflexion, planification-action et, à nouveau observation-réflexion. Des enregistrements de vidéos de classes sont réalisés, ainsi que des observations individuelles et collectives des enregistrements, des entrevues individuelles et groupales qui favorisent les processus de réflexion à propos des dimensions du style pédagogique. L'analyse de la pratique est orientée vers une vision complexe, de recherche et intégrale du curriculum qui articule la théorie et la pratique. La reconnaissance critique que font les professeurs du propre style pédagogique favorise l'évolution de leurs conceptions et les oriente pour démarrer un processus d'innovation du curriculum.

**Mots clés:** innovation du curriculum, styles pédagogiques, réflexion, recherche-action, université.

## A REFLEXÃO SOBRE OS ESTILOS PEDAGÓGICOS E A INOVAÇÃO CURRICULAR NA UNIVERSIDADE

### Resumo

O século XXI põe novos desafios às universidades e no debate pela qualidade da educação há exigências para os professores universitários sobre o ensino e a aprendizagem dos saberes e currículos propostos para a formação profissional e disciplinar na universidade. Neste palco, grupos de pesquisa de quatro universidades colombianas têm desenvolvido um projeto com o intuito de articular as relações entre a formação de professores universitários a través da pesquisa das suas práticas e os processos de inovação curricular, e para isso se promove a constituição de coletivos pedagógicos e se gera um processo reflexivo sobre os seus estilos pedagógicos (Callejas & Corredor, 2002). A pesquisa-ação se propõe como metodologia e estratégia de desenvolvimento profissional (McKerman, 1999) com suas fases de observação-reflexão, planejamento-ação e, de novo, observação-reflexão. Realizam-se gravações de aulas em vídeo, observação individual e em coletivo das gravações, entrevistas individuais e de grupo que favorecem processo de reflexão sobre as dimensões do estilo pedagógico. A análise da prática está orientada por uma visão complexa, investigativa e integral do currículo que articula a teoria e a prática. O reconhecimento crítico que fazem os professores do seu próprio estilo pedagógico favorece a evolução das suas concepções e lhes orienta para iniciar um processo de inovação curricular.

**Palavras chave:** inovação curricular, estilos pedagógicos, reflexão, pesquisa-ação, universidade.

## Introducción

La universidad como lugar de reflexión, crítica e innovación, ha de integrar los retos de un mundo cambiante, que exige encuentros y armonías entre lo racional y lo emocional, lo global y lo individual, y proporciona a los estudiantes la oportunidad de aprender con otros, de trabajar conjuntamente en contextos que favorezcan la construcción del conocimiento, de asumir un compromiso ético con la sociedad y enfrentar con iniciativa y responsabilidad su formación integral. Lo anterior compromete a los profesores, para que a través de la docencia, la investigación y la conformación de comunidades académicas, favorezcan aprendizajes críticos y reflexivos, propicien la relación de la universidad con el mundo externo y, de manera explícita y sistemática, lo articulen en los proyectos curriculares de formación. En otras palabras, *“los profesores deben ser conscientes de la necesidad de cambio, innovación y adaptación de las formas de enseñar y de aprender de los estudiantes”* (Villa, 2013: 17).

Estos retos, son una razón importante para pensar en la innovación pedagógica de los procesos de formación de los docentes universitarios, desde la investigación que involucra la reflexión sobre sus estilos pedagógicos. La articulación entre la teoría y la práctica produce conocimiento que orienta la comprensión y la acción en procesos de reflexión y permite a los profesores realizar cambios en su actividad docente para atraer, motivar y producir desafíos en los estudiantes.

El proceso de reflexión, como toma de conciencia de un estilo que han construido como profesionales docentes los profesores universitarios, hace posible el cuestionamiento frente a la forma como están desarrollando las prácticas y los retos que plantea la formación profesional en la universidad. La práctica considerada como “un acto y modo de hacer” (Restrepo & Campo, 2002), expresa un hacer cotidiano que da continuidad y regularidad a las acciones, las cuales son generadoras de hábitos que a su vez las prefiguran. Lo anterior hace necesario el proceso reflexivo-crítico sobre esas acciones y el conocimiento que las fundamenta para identificar lo que debe cambiar o transformarse.

Las reformas universitarias promueven el mejoramiento de la calidad de la formación integral que se ofrece, lo cual implica que esté orientada por nuevas visiones de los profesores para responder a la incertidumbre y al

incremento de la deserción por la no atención a las complejidades de los estudiantes. Si uno de los objetivos del sistema de educación superior en la sociedad del conocimiento es producir, más que simples graduados con habilidades académicas o profesionales, la importancia del profesor investigador como modelo a seguir (y líder intelectual) también gana en importancia, y por ello, los académicos deben estar comprometidos con sus profesiones y disciplinas para ser profesores eficaces y poder transmitir a sus estudiantes un estímulo intelectual (Scott, 2008).

Al hablar del saber y el vínculo entre la investigación y la docencia Elton se refiere a la idea central de Humboldt que, tanto en la docencia como en la investigación, *“las universidades deben plantear la docencia siempre como si constara de problemas todavía no resueltos y, por tanto, siempre en modo de investigación”* (Elton, 2008:148).

Por ello, la formación pedagógica de los profesores universitarios es desde hace varios años motivo de preocupación para algunos países, pues aceptan que las reformas universitarias implican, tanto la innovación pedagógica de sus programas como la formación de los docentes (Callejas, 2006). En esta perspectiva, toma fuerza propiciar el desarrollo profesional docente de los profesores, favorecer la reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza universitaria para proponer a los estudiantes nuevas formas de aprender (Bain, 2007) y apoyar la producción de conocimiento pedagógico y didáctico que transforme la docencia y fortalezca la calidad de la formación en la educación superior. La reflexión crítica les permite tomar conciencia de los problemas de la práctica que pueden ser mejorables, elaborar nuevas propuestas, ponerlas en práctica, reflexionar sobre las interacciones en el aula y el aprendizaje de los estudiantes, contrastarlas con sus colegas y generar un proceso permanente de autorregulación sobre la formación universitaria.

Hay que mencionar además la importancia de los procesos de innovación curricular, en respuesta a la necesidad de posicionarse en ámbitos actualizados y desarrollar currículos pertinentes a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y la globalización. La reflexión y la reflexividad relacionada con las prácticas docentes investigativas universitarias, está vinculada en buena forma con el carácter innovador de las experiencias. En este sentido, es esencial pensar seriamente en el estudiante como persona, con intereses y expectativas que deben considerarse al desarrollar prácticas innovadoras. La propuesta del profesor Barnett, muestra una

nueva identidad para el profesor en la medida que se considera “profesor para el mundo”, trabaja para lograr un mundo mejor, se compromete con la formación de los estudiantes en una perspectiva crítica y de autonomía responsable, y asume el reto de favorecer que cada curso, cada experiencia de los estudiantes, les permita desarrollar una serie de disposiciones para enfrentar un mundo incierto. Al respecto plantea que: *“el rol del profesor es el de transformar una multitud de estudiantes en una comunidad educativa, en la cual los estudiantes sean interactivos y participativos, se apoyen mutuamente y sean autocríticos”* (Barnett, 2001: 268).

Los anteriores retos pueden suscitar en los profesores la necesidad de preguntarse por las intencionalidades y acciones formativas que se ofrecen en los currículos de la universidad: ¿Qué relaciones se evidencian en el currículo entre la planificación, las metodologías y las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores? ¿Cómo se expresa en el currículo la concepción de ser humano y de sociedad sustentada por la comunidad institucional? ¿Cómo enfrentar los problemas teóricos y prácticos del desarrollo del currículo? ¿Qué puede aprender el profesor universitario sobre la planificación de su actividad docente en la cual pone en juego sus conocimientos científicos y didácticos y sus concepciones sobre enseñar y aprender? ¿Qué debemos hacer para que el currículo sea contemporáneo y responda a las demandas de nuevas competencias de la Sociedad del Conocimiento y, al mismo tiempo, fomente la comprensión y la crítica?

En esta perspectiva, debemos cuestionar además *“el asumir el currículo como un objeto fijo y determinado y el equiparar el currículo con la organización de conocimientos que se presentan en un plan de estudios, ya que estos los asumimos como una mediación, no como un fin de la educación”* (Restrepo & Campo, 2002: 51).

## Los procesos de formación docente para la innovación

*“Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad”.*  
(CMES, 2009:4)

Entre los retos que debe enfrentar la educación superior en el siglo XXI, está la formación de profesionales altamente calificados, que combinen

conocimientos teóricos y prácticos adaptados a las necesidades de la sociedad; promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y formar ciudadanos que participen autónoma y críticamente en la sociedad.

Interesa ahora subrayar que para responder a estos retos, la universidad requiere de una política clara y decidida de formación y perfeccionamiento de sus docentes. La compleja tarea de enseñar y formar en la educación superior, plantea al profesor universitario el reto de ser un profesional docente, lo cual implica que precisa de formación pedagógica y didáctica, además de la formación y actualización especializada en los saberes que enseña.

Hasta hace pocos años tener un título universitario bastaba para acceder a la enseñanza en ese campo disciplinar. Hoy no es suficiente. La docencia universitaria se ha transformado en sí misma en una profesión que requiere conocimientos y habilidades específicas. Simon Schwartzman analiza *“que existe una profesión formada por los profesores universitarios que es la Profesión Académica, de la cual surgen las demás profesiones”* (1993). El profesor universitario orienta la formación de médicos, ingenieros, abogados, economistas, administradores, educadores, entre otros, lo cual implica que el profesor universitario debe formarse en esta profesión.

Se comprende así, que para propiciar una formación pedagógica y didáctica pertinente, que responda a la incertidumbre y los constantes cambios de la actividad docente, debe partir de situaciones relacionadas con la actividad del profesor. En este sentido, articula la teoría y la práctica, el conocimiento muchas veces implícito que orienta la acción y la comprensión que se construye sobre la práctica y se hace explícita en el proceso de reflexión acompañado de otros colegas. Es la articulación de una acción que está sustentada por la teoría y una teoría que se contrasta con la intencionalidad de mejorar y fortalecer la práctica.

El alto grado de autonomía que tiene el profesor en el ejercicio de su profesión docente, lo hace el primer responsable de su formación y de las decisiones que de manera permanente tomará en diferentes momentos para responder a las necesidades identificadas en su interacción con los estudiantes.

Lo expuesto plantea que es necesario un proceso permanente de *“reflexión en la acción y sobre la acción”* (Schön, 1992) para tomar conciencia crítica



del conocimiento experiencial y académico que orienta la práctica docente y que le permite dar solución a los problemas habituales que emergen de ella, así como generar los cuestionamientos sobre las decisiones tomadas y las concepciones implicadas en la formación profesional y ciudadana.

Por lo anterior, es fundamental que el profesor asuma la cultura del cambio y la innovación para responder a los desafíos de la formación profesional y disciplinar para el futuro. Este cambio supone siempre un reto personal que debe ser acompañado por políticas institucionales y debe ser asumido de forma integral, desde su identidad personal y profesional, y sostenido en el tiempo, no puede ser mirado como algo puntual y fragmentado; adicionalmente, debe adecuarse de manera flexible a los cambios que se producen a lo largo de su trayectoria profesional docente y expresarse en proyectos permanentes como un elemento esencial de su profesión.

De aquí se desprende que el profesor debe investigar sobre su propia docencia, al igual que investiga en la ciencia que enseña. El conocimiento producido sobre lo pedagógico y lo didáctico de su disciplina, le permitirá mejorar de manera permanente su práctica y generar nuevo conocimiento aplicable en las prácticas con otros estudiantes y en otras situaciones y compartirlo con sus colegas profesores.

## Los estilos pedagógicos

El desarrollo de un proceso de formación docente fundamentado en la investigación, puede asumirse desde diferentes perspectivas. En este proyecto se inscribe en una perspectiva integral de desarrollo profesional docente, asumido desde la reflexión sobre los estilos pedagógicos de los profesores y orientado a la innovación curricular.

Por estilo se entiende una forma continua de hacer algo o de exhibir un comportamiento, una forma de actuar de alguna manera. Restrepo y Campo (2002) desarrollan ampliamente el concepto de “estilo” desde el origen del término, como huella, marca o impronta que dejan los diversos modos de hacer algo y que permiten ser reconocido por otros precisamente por el acto y modo de hacer, es decir por la práctica que exhiben. Estos autores plantean que los estilos agrupan rasgos característicos de los modos de hacer dando identidad a individuos o colectivos. Cuando nos referimos a los estilos pedagógicos, nos referimos a formas de hacer, maneras particulares que posibilitan el enseñar y el aprender en ambientes educativos específicos.

El estilo pedagógico tiende a ser un modo propio, pero no único ni inmodificable; puede decirse que presenta cierta estabilidad pero en relación con unas circunstancias particulares. En este sentido, la identidad que revela o manifiesta un estilo no es una configuración estática, perdurable; de ser así se estaría postulando y asumiendo a la persona, al docente, como alguien terminado y no con posibilidad de configuraciones histórico-culturales.

Para el proyecto, los estilos pedagógicos son la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica integralmente desde cuatro dimensiones: su saber, su práctica, la comunicación didáctica y la identidad docente, para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo, estético y político de sus estudiantes (Callejas & Corredor, 2001). En la conceptualización de estilo pedagógico asumida, sus componentes básicos son dimensiones, no partes aisladas, de un ser total. Estas dimensiones se focalizan en aspectos de la actuación profesional, sin fraccionarla:

**Saber disciplinar y profesional docente.** Situaciones relacionadas con el saber disciplinario, el tipo de conocimiento que intenta promover en los estudiantes, concepción del conocimiento científico, académico, cotidiano, pedagógico, didáctico, entre otros.

**El saber práctico.** Toma de decisiones sobre el uso de estrategias, realización de actividades, uso de herramientas diversas para desencadenar y armonizar procesos integrales de formación y motivaciones, adecuados a los contextos, las situaciones y las tareas.

**Comunicación didáctica.** Intercambio de significados, pensamientos, formas de estructurar los contenidos, adecuados, secuenciados y dinámicos, acorde con los esquemas de conocimiento de los estudiantes.

**Identidad docente.** Sentido y responsabilidad de lo que se hace, importancia de la automotivación, el autocontrol, la toma de decisiones y sus consecuencias y la necesidad de una formación integral.

## Características de los estilos pedagógicos

Los estilos pedagógicos son una construcción social, es decir, se elaboran en la interacción con otros y son susceptibles de renovarse en el proceso

de reflexión y acción sobre la práctica pedagógica, en la medida que el docente interioriza nuevas formas de concebir y realizar el proceso pedagógico. Dicho cambio depende también de las circunstancias, contextos y retos que tenga que enfrentar. Pueden ser diferentes según las situaciones educativas: naturaleza del saber cuyo aprendizaje se está orientando, niveles de formación, orientación teórica o práctica.

El estilo pedagógico como se indicó anteriormente, constituye un sistema de relaciones dentro del cual el docente da sentido y significa su quehacer. El estilo pedagógico representa así un mundo personal, idiosincrático que, al mismo tiempo, está conformado por dimensiones constantes en todos los individuos:

**El sí mismo del docente.** Tiene que ver con su decisión de ser maestro, con su personalidad global y sus características afectivas y volitivas que afectan su sentir, su actuar, su pensar y su vida social y con el sentido que le otorga a su quehacer. Desde ese sentido, fundamentado en el autoconcepto y autoestima, orienta su proceso de desarrollo personal, intelectual y emocional.

**La relación con el otro.** Pone en escena la responsabilidad del docente como ser social, su responsabilidad para formar ciudadanos que participen en el entramado social desde una perspectiva democrática. Tiene que ver también con la conformación y participación en colectivos pedagógicos, disciplinares e interdisciplinares y con el conocimiento de su realidad y de las transformaciones globales, para que su acción trascienda el aula de clase y permee los contextos tanto institucionales como regionales y mundiales.

**La relación con el conocimiento.** Se refiere a la capacidad de conceptualización y categorización, la cual se expresa en los procesos de elaboración y utilización de los conceptos, la interpretación de la información y la resolución de problemas. Involucra la actitud investigativa del docente y su papel en la formación del talento humano, para propiciar la construcción de mentalidades autónomas y creadoras que contribuyan al avance de la ciencia, especialmente cuando la sociedad del siglo XXI se ha constituido en la sociedad del conocimiento y la incertidumbre.

## Metodología

El enfoque de investigación-acción, con el cual se realiza este proyecto, favorece la producción de conocimiento sobre los estilos pedagógicos

de los profesores universitarios, al entender la práctica como un diálogo profundo entre la reflexión y la producción de conocimiento sobre ella y la transformación que se hace de la propia práctica con el apoyo de la teoría.

La investigación-acción contribuye a la realización de análisis críticos y autocríticos de las actividades de los individuos y de los grupos al identificar los cambios en: el lenguaje y sus discursos, las relaciones entre estudiantes y profesores, las formas de organizar el trabajo escolar y de evaluar de manera más apropiada las nuevas relaciones. El hecho de que los procesos de investigación se realicen en grupos, hace que la reflexión y su control se conviertan en una responsabilidad compartida y colaboradora.

El proyecto se enmarca en una perspectiva crítica (McKernan, 1999) con la finalidad de apoyar procesos de reflexión para innovar en la docencia universitaria. La investigación-acción es una indagación introspectiva colectiva relevante para el desarrollo profesional, personal y social de los profesores universitarios porque permite la comprensión y reflexión sobre las propias prácticas, fomenta la colaboración y el trabajo en equipo y permite generar otras alternativas frente a las didácticas de los saberes y profesiones. La investigación-acción como estrategia de desarrollo profesional docente implica que los profesores deben percibir, primero, que su propio rol incluye la tarea de investigación y, en segundo lugar, deben asegurar el apoyo de un grupo de investigación que desempeñe el rol de colaboradores críticos.

La creación de una comunidad de investigación con profesores de diferentes programas en cada una de las universidades, permite reflexionar sobre los problemas, compartir diferentes puntos de vista, experiencias y conocimientos desde la reflexión sobre sus estilos pedagógicos. Todo lo anterior es posible cuando se articula la teoría y la práctica en el desarrollo de la investigación en sus ciclos de planeación, acción, observación y reflexión.

Para el desarrollo del proyecto se proponen dos fases:

### **Fase 1. Análisis autorreflexivo sobre los estilos pedagógicos para llegar a su caracterización**

El profesor universitario necesita entender y comprender su estilo pedagógico de manera que pueda involucrarse en un proceso reflexivo-

crítico que lo lleve a problematizar su práctica docente con el fin de innovar en los procesos de formación en las instituciones de educación superior. Es importante vincular al profesor desde su espacio institucional en el cual realiza diversas actividades, para iniciar procesos de concientización de su labor, mediante una reflexión sistemática que le lleva a reconocer sus concepciones y creencias, las cuales ejercen un fuerte control sobre sus percepciones, pensamientos y acciones cotidianas.

Esta fase inicia con una serie de acciones que realizan los docentes que participan en el proyecto, las cuales van constituyendo un proceso investigativo:

**Conformar los grupos de investigación.** Se identifican los profesores que deseen participar en el proyecto. El ideal es que los profesores voluntariamente manifiesten su intención de participar. Una vez convocados los grupos de docentes que van a participar y trabajar conjuntamente, se les asigna un tutor que debe ser un docente-investigador con amplia experiencia en formación de profesores y conocedor del proyecto de estilos pedagógicos. En las primeras reuniones el trabajo consiste en preparar, motivar e ilustrar a los grupos sobre los objetivos y metodología del proyecto, las características de la investigación-acción y la autorreflexión para el perfeccionamiento pedagógico.

**Identificar concepciones.** Se promueve la explicitación del conocimiento pedagógico y didáctico de los profesores, de sus experiencias cotidianas, las cuales generan comportamientos en el aula. Con este fin se recolecta información y evidencias de sus prácticas y del contexto donde realizan sus acciones. Se proponen además ejercicios de reflexión que son compartidos entre los profesores del grupo a través de la realización de entrevistas y luego son socializados

**Grabar sesiones de clase en video.** Con el fin de obtener un registro de lo que acontece en el aula y que pueda ser utilizado en el proceso de reflexión como posibilitador de una evocación del recuerdo, se grabaron entre 2 y 6 horas de clase de cada uno de los profesores participantes, tanto en la fase inicial para la caracterización como durante el desarrollo de las propuestas de investigación-acción. Estas grabaciones fueron realizadas por estudiantes auxiliares del proyecto, previo horario acordado con los profesores. Al iniciar la clase se informaba a los estudiantes acerca de la grabación tratando de que no afectara el desarrollo normal de las actividades. Antes de la grabación de

cada sesión, el docente entregaba la planeación de su clase en un formato que contempla: la intención educativa de la actividad de clase, la importancia de la actividad, los contenidos o temáticas a desarrollar, las estrategias que va a utilizar, los medios educativos y el protocolo evaluativo. Una vez se tienen las grabaciones son observadas en cada grupo de investigación.

**Realizar los seminarios de investigación-acción.** En estos seminarios que se realizan en sesiones programadas cada quince días, se presenta y estudia la información obtenida en diferentes registros. Se propicia la reflexión al hacer la observación de los videos y se discuten criterios de interpretación que permitan codificar y proponer categorías para la caracterización de los estilos desde las dimensiones de los estilos asumidos por este proyecto.

**Entrevista grupal con los estudiantes.** Para la entrevista con los estudiantes se tuvieron en cuenta las dimensiones del saber disciplinar y didáctico y el saber práctico. Por tratarse de una entrevista grupal con número variable de estudiantes se elaboró un cuestionario con tres preguntas, una para la categoría aprender, otra para la categoría estrategias, y otra sobre la dimensión de la identidad docente, las cuales se consideró podían generar discusión y contraste de significados entre los estudiantes y dar la oportunidad de formular otras 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. Estas entrevistas se realizaron en las aulas de clase y fueron grabadas en video para ser discutidas en el seminario de investigación.

Con toda la información obtenida en el proceso, los participantes proceden a caracterizar sus estilos pedagógicos con base en las cuatro dimensiones analizadas, los identifican, se hacen conscientes de ellos, buscan sus debilidades y fortalezas en las diferentes dimensiones. Esto lleva además a que los participantes realicen indagaciones sobre el tema en diferentes fuentes de manera que durante el seminario de investigación se pueda dar una discusión racional e informada. Los participantes reciben bibliografía suministrada por el proyecto, además de la que ellos mismos puedan encontrar.

## **Fase 2. Diseño e implementación de propuestas de investigación para la innovación curricular**

Consecuencia de las anteriores actividades se espera que los participantes en cada grupo logren plantear problemáticas relacionadas con los estilos

pedagógicos. Cada grupo de investigación presenta un informe en el que se describen los resultados de las actividades realizadas por el grupo, concluyendo con la caracterización de los estilos de cada uno de los miembros.

Una vez explicitadas las problemáticas o las preocupaciones temáticas en cada grupo se inicia el desarrollo de proyectos de investigación en los que se sigue la metodología de la investigación-acción con sus cuatro momentos específicos: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Al comprender los participantes con claridad lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y con qué intencionalidad, se da inicio a reflexiones y análisis de sus justificaciones tanto a nivel teórico como práctico.

En esta fase de planificación, el profesor decide qué es lo que va a hacer para innovar su práctica a la luz de las problemáticas encontradas en la reflexión sobre los estilos pedagógicos. Los participantes planifican las estrategias a utilizar, las condiciones objetivas y subjetivas, o sea las posibilidades reales de cambios que se pueden dar.

Dado que la investigación-acción se preocupa por lo que piensan y dicen los docentes, por las acciones y actividades que despliegan, las relaciones en cada contexto y las formas de organización que utilizan, éstas constituyen categorías centrales desde las cuales se reflexiona y se discuten los temas, además sirven de evidencias para observar y reconocer el pensamiento, discurso y acciones de los docentes involucrados en el proyecto de investigación-acción. Por ello es necesario hacer registros de la utilización del lenguaje y los discursos de los participantes, de los cambios en las prácticas, en las relaciones sociales y en la organización institucional.

## **Análisis**

### **Fase 1. Reconocimiento y problematización de los estilos pedagógicos por parte de los grupos de profesores participantes**

Con base en las categorías de análisis propuestas para las cuatro dimensiones del estilo pedagógico, se plantean interrogantes que permitieron a los profesores leer e interpretar los videos y profundizar en la reflexión sobre las prácticas de formación de maestros, con una actitud crítica y cuestionadora, compartir fundamentos teóricos, tomar

conciencia de sus estilos e identificar problemas de la práctica relacionados con ellos. La Tabla N.º 1 muestra para cada una de las dimensiones, las categorías propuestas, los interrogantes formulados y los instrumentos que permitieron obtener la información: grabaciones en video de las clases de los profesores, la planificación de la enseñanza como proceso de toma de decisiones previo al desarrollo de la clase, las entrevistas a profesores y estudiantes y el seminario de investigación-acción.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	SABER DISCIPLINAR Y PROFESIONAL DOCENTE	SABER PRÁCTICO	COMUNICACIÓN DIDÁCTICA	IDENTIDAD DOCENTE
<b>CATEGORÍAS</b>	CONCEPCIONES	ACTIVIDADES ACADÉMICAS ESTRATEGIAS	DISCURSO PEDAGÓGICO INTERACCIONES	VALORES ACTITUD REFLEXIVA Y CRÍTICA
<b>INTERROGANTES</b>	¿Qué concepciones maneja el P sobre conocer, enseñar, aprender, evaluar e investigar en su campo disciplinar?	¿Qué decisiones toma el profesor en la planeación, desarrollo y evaluación de su práctica?	¿Qué formas de interacción se dan en el aula, cuál es su calidad y qué resultados logra?  ¿El clima y el ambiente del aula, qué tipo de relaciones generan entre P y E y entre los E?	¿El profesor favorece la construcción de una identidad profesional en los estudiantes?  ¿Expresa disposición y comprensión sobre su desarrollo profesional?
<b>INSTRUMENTOS</b>	Grabaciones en video Planificación Entrevistas Seminario I-A	Grabaciones en video Planificación Entrevistas Seminario I-A	Grabaciones en video Planificación Entrevistas Seminario I-A	Seminario I-A Reflexión sobre el desarrollo profesional Planificación

Tabla 1. Proceso de análisis de la investigación

Es necesario el proceso reflexivo-crítico sobre esas acciones y el conocimiento que las fundamenta para identificar lo que debe cambiar o transformarse. Para ello se propuso a los profesores en el seminario de investigación-acción un taller sobre la relación teoría y práctica en el currículo, con el propósito de realizar reflexión individual y grupal sobre la planificación de los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes.

Utilizando la herramienta de la UVE heurística, los profesores plantearon los conceptos fundamentales que los estudiantes deben conocer, las



habilidades y los espacios en los cuales llevan a la práctica los conceptos aprendidos y los valores y actitudes que construirán en su proceso de formación en la universidad. La presentación y discusión de las propuestas de los profesores aportó elementos importantes en relación con sus estilos pedagógicos al involucrar concepciones sobre lo disciplinar, lo pedagógico y didáctico de los saberes, los procesos de interacción y los valores y actitudes que dan identidad a los profesionales, y les permitió problematizar tanto sus concepciones como sus prácticas e identificar situaciones problemáticas a partir de las cuales formularon los problemas de investigación para el desarrollo de los proyectos.

El análisis de los diálogos generados en los seminarios de investigación-acción, permitió identificar elementos significativos para realizar una caracterización general de los profesores en cada una de las dimensiones del estilo pedagógico. Los interrogantes planteados orientaron la identificación de los rasgos más significativos y comunes al grupo de profesores.

## Problematización

Una condición fundamental en el proceso de investigación-acción es que los grupos que se conforman tengan la intención de constituirse como una comunidad crítica. En este proceso se va logrando la problematización de las prácticas y la elaboración de propuestas investigativas que pretenden dar respuesta a los problemas o situaciones identificadas.

Otro elemento que en este proceso de la investigación aportó a la problematización de la práctica de los profesores, fue el análisis crítico realizado sobre las decisiones que se toman en el aula, el diseño de programas, las actividades, las tareas, la forma en que se evalúa, cómo se propicia la participación de los estudiantes. La idea era “entrar” al aula con criterios de observación y con conceptos o interrogantes que permitieran formular preguntas a la realidad y dar cuenta de lo que es más significativo.

Se trataba de ir avanzando en la toma de conciencia por parte de los profesores, sobre el hecho de que muchas de sus decisiones didácticas generan situaciones problema y responden a regularidades o tendencias que dan cuenta de su forma de actuar. La caracterización de los estilos pedagógicos dio a los profesores la oportunidad de problematizar su práctica pedagógica al contrastar entre sí las cuatro dimensiones del *saber disciplinar y profesional docente*, el *saber práctico*, la *comunicación*

*didáctica* y la *identidad docente*, y asumir una actitud crítica sobre las relaciones cognitivas, sociales y subjetivas inherentes a su acción docente. Con base en la reflexión realizada se identifican los problemas que son abordados por los grupos de investigación.

## **Fase 2. Los proyectos de innovación curricular**

En el segundo ciclo del proceso de investigación- acción los profesores diseñan y desarrollan proyectos de investigación que responden a los problemas identificados (fases de planeación y acción). La información obtenida al realizar el seguimiento a la implementación de las propuestas de innovación propicia la reflexión en los seminarios de investigación-acción (fases de observación y reflexión), favorece el contraste de datos y experiencias y permite estructurar conocimientos pedagógicos y didácticos sobre la formación de los estudiantes. Las hipótesis curriculares que los profesores desarrollan en sus proyectos de investigación-acción son posibles alternativas a los problemas identificados en la reflexión sobre sus estilos pedagógicos.

El trabajo con los grupos de profesores favoreció un proceso de reflexión dialógica a partir de la explicitación del sentido que tienen las decisiones que toman los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que están orientando. Era necesario tomar conciencia de lo que se hace en el aula a partir de la observación de los videos y de las preguntas de los colegas y los investigadores, para identificar, tanto lo que consideraban respondía a sus expectativas, como lo que creían necesario cambiar. Se trataba de crear una comunidad crítica de profesores que reflexionan y actúan sobre su rol docente y los procesos que acompañan.

## **Resultados**

El proyecto propicia el enriquecimiento de la visión del profesor universitario como un profesional docente, que reconoce la profesión académica a la cual se articula su proyecto de vida, cuando orienta la formación profesional, y acepta que, como profesor universitario, debe formarse en esta profesión y construir a través de la investigación un saber pedagógico y didáctico.

La investigación sobre las prácticas docentes, implica a los profesores en la búsqueda de opciones para mejorar la docencia y asumirla en una perspectiva problematizadora y contextualizada, con una gran preocupación por promover la formación integral y el trabajo creativo e interdisciplinario con

el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje que favorecen la interacción y la construcción de conocimiento por los estudiantes. Por ello, se asumen como mediadores del conocimiento y expresan su compromiso con el proyecto curricular con una mirada crítica y propositiva, que promueve su análisis y reflexión en los seminarios de investigación- acción.

La docencia en la universidad se ejerce desde una compleja red en donde existen entrecruzamientos, en el centro de un campo de tensiones generado por la diversidad de posturas frente al conocimiento, la formación, la ciencia, el arte, la política, la ética, la enseñanza, el aprendizaje, la teoría, la práctica, por lo cual es necesario abordar el contexto institucional y los escenarios donde se ejerce, pues desde allí el profesor construye su identidad profesional y su proyecto de vida académica. Es por esto que reconocemos la importancia de proporcionar espacios de reflexión colectiva a los docentes que les permitan hacerse conscientes de sus estilos pedagógicos y generar un proceso permanente de autorregulación sobre sus prácticas, las concepciones que las orientan y los valores que pone en juego en una práctica ética orientada a la formación de docentes.

Reflexionar colegiadamente sobre el currículo, la práctica académica, las condiciones en que se da, permite a la comunidad docente compartir concepciones de docencia, formación, currículo, investigación y proyección social y reconocer los supuestos aceptados como válidos que hacen parte de los modelos institucionales y los *estilos* de los profesores.

De las observaciones y análisis realizados se puede inferir que los estilos pedagógicos que exhiben los profesores de la universidad que participan en el proyecto, se encuentran en un marco amplio de posibilidades limitado por dos posiciones extremas: uno de estos extremos estaría definido por concepciones y acciones ligadas a la idea del profesor como el actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje; en el otro extremo, se encuentra la posición de aquellos que asignan al estudiante libertad para sus procesos de aprendizaje. Entre estas dos tendencias se observa una gama de *estilos pedagógicos*.

De otra parte, la reflexión sobre los estilos pedagógicos favorece procesos de crecimiento personal no solamente en lo cognitivo sino en lo afectivo, valorativo, personal y social. La reflexión sobre la acción permite al profesor reconocer sus fortalezas y tomar decisiones para continuar trabajando por su mejora y darse cuenta de sus limitaciones, precisar sus necesidades de cambio y tomar decisiones concretas para mejorar su acción docente.

## Conclusiones

La acción de innovación promueve experiencias que implican el cambio a nuevas prácticas, a partir de la reflexión que propicia el cuestionar y modificar el curso de la tradición educativa. Las prácticas curriculares son escenario rico en y para experiencias novedosas en diferentes campos de la docencia (ambientes para el aprendizaje, metodologías, evaluación, investigación curricular, y otras), y cuentan, además, con la posibilidad de permanecer durante un tiempo considerable.

La reflexión debe cubrir diferentes aspectos relacionados con las problemáticas identificadas a partir de la reflexión sobre los estilos, las comprensiones o nuevas interpretaciones sobre los estilos pedagógicos, las contradicciones que se encontraron entre la teoría y la práctica, entre los discursos y la acción real, las reformulaciones que se hicieron, su planeación y puesta en práctica, los resultados logrados. Llegando a este punto se encuentran nuevas preocupaciones temáticas que los grupos de investigación podrán continuar desarrollando, de manera que comiencen nuevamente los ciclos de planeación, acción, observación y reflexión.

El reconocimiento crítico del propio estilo pedagógico permite fundamentar desde diferentes ámbitos la práctica docente y enfrenta al profesor con sus intereses y proyecciones. El diálogo entre pares es la base para la conformación y consolidación progresiva de comunidades académicas; ellas son, en buena parte, el sustento de las innovaciones en un programa e institución y constituyen la mediación fundamental para la vigencia de una cultura de desarrollo profesoral innovador.

Todo esto parece confirmar la evolución de los profesores en relación con sus concepciones y su forma de ver la práctica, lograda por la participación en un proyecto de investigación que les da la oportunidad de pensarse como profesores, construir conocimiento sobre su práctica e iniciar un proceso de innovación de la misma con base en los significados elaborados desde la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes saberes.

## Referencias

- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

- \_\_\_\_\_. [Ed.] (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- CALLEJAS, M. M. & CORREDOR, M. V. (2002). 'La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad'. *Revista Docencia Universitaria* [3, 1, 61-96]. Universidad Industrial de Santander (UIS).
- CALLEJAS, R. (2006). 'Los Estilos Pedagógicos de los profesores Universitarios'. [Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano sobre nuevos estilos de la educación: experiencias y propuestas]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- ELTON, L. (2008). 'El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia'. Barnett, R. *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* [145-148]. Barcelona: Octaedro.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y Currículum*. Madrid: Morata.
- PARDO, A. et ál. (2012). *Desarrollo profesoral: Del deber ser al ser docente*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- RESTREPO, M. & CAMPO, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- SALCEDO, L. E., CALLEJAS, M. M., PARDO, A. et ál. (2005). 'Los estilos pedagógicos y la investigación-acción: implicaciones en el desarrollo profesional docente de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional'. *Pedagogía y Saberes* [23, 39-44].
- SCHÖN, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SCOTT, P. (2008). '¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas'. Barnett, R. *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* [75-91]. Barcelona: Octaedro.
- SCHWARTZMAN, S. (1993). 'La profesión académica en América Latina'. [Conferencia en el seminario-taller sobre Educación Superior en América Latina: políticas comparadas, organizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADES), Lima, Perú 21-24 de junio, 1993]. Publicado en *Grades - Notas para el Debate* [10, 41-58].
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*.
- VILLA, A. (2013). *Las universidades como generadoras de la Innovación: investigación, iniciativa y responsabilidad social*. Costa Rica: Foro Internacional de Innovación Universitaria (FIIU).