



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Gómez Gómez, Leonor; Bustamante Parra, Andrea Catalina; Castiblanco Morales, Ingrid
Lorena; Antonio Murcia, Edwin Yamid

ESTILOS PEDAGÓGICOS DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UPTC EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS E INVESTIGATIVOS I Y II

Praxis & Saber, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2015, pp. 209-240

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

aula, grabaciones de video-clases consentidas por los docentes, cuestionario de categorías orientado a docentes, y cuestionario de categorías dirigido a los estudiantes de los doce grupos que cursaban los proyectos. Con buen sentido de aproximación a las cuatro dimensiones orientadas por Callejas (2005) —el saber, el saber hacer, el saber comunicar y el saber ser— se destacaron tres estilos pedagógicos: el crítico, el técnico y el práctico; predominó el primero y los dos últimos se evidenciaron en menor grado.

Palabras clave: estilos, pedagogía, reflexión, docente, aprendizaje.

TEACHING STYLES OF FACULTY OF EDUCATION TEACHERS AT UPTC IN PEDAGOGICAL AND RESEARCH PROJECTS I & II

Abstract

This article presents the findings of the research ‘Teaching Styles of Teachers at UPTC’, whose objective was to describe and characterize the teaching styles of teachers from the Faculty of Education at the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, when developing the Research Educational Projects I & II -subjects of the interdisciplinary area. The research was descriptive qualitative however quantitative data were also used in the application of tools for the characterization. This formative experience was based on sample teachers’ reflection and self-reflection about their knowledge and teaching practices; eleven teachers voluntarily joined the project whose target population consisted of twenty two. Methodologically speaking, some strategies and techniques such as direct classroom observation, video-lessons recordings consented by teachers, category questionnaires oriented to the teachers participating in the research and to the students of the twelve groups taking these subjects were used. Keeping in mind Callejas’ (2005) four dimensions -knowledge, know-how, know to communicate, and know how to be-, three teaching styles dominated: the critical, the technical, and the practical; the first prevailed and the others were found in a lesser degree.

Keywords: styles, pedagogy, reflection, teacher, learning.

STYLES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS DE LA FACULTÉ D'ÉDUCATION DE L'UPTC DANS LES PROJETS PÉDAGOGIQUES ET DE RECHERCHES I ET II

Résumé

Cet article présente les résultats de l'enquête 'Styles pédagogiques des enseignants universitaires de l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie', dont le but était de décrire et caractériser les styles pédagogiques des enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie, dans le déroulement des Projets Pédagogiques de Recherches I et II, matières du domaine interdisciplinaire. L'enquête était d'ordre qualitatif descriptif; lors de l'application de matériel pour la caractérisation il a également été tenu compte des données quantitatives. Cette expérience formative s'est basée sur la réflexion et l'autoréflexion des enseignants participant dans l'échantillonnage, selon leurs connaissances et leurs pratiques pédagogiques; onze enseignants d'une population cible conformée par vingt-deux enseignants se sont intégrés au projet de manière volontaire. La méthodologie comprenait, comme stratégies et techniques, l'observation directe en salle de classe, des enregistrements de vidéos faites en classes par les enseignants, un questionnaire de catégories destiné aux enseignants, un questionnaire de catégories destiné aux étudiants des douze groupes qui conformaient ces projets. Au moyen d'un bon sens de l'approche des quatre dimensions orientées par Callejas (2005) —le savoir, le savoir-faire, le savoir communiquer et le savoir être— trois styles pédagogiques ont été mis en évidence, soit: le critique, le technique et le pratique; le premier a prédominé et les deux derniers ont été moins observés.

Mots clés: styles, pédagogie, réflexion, enseignant, apprentissage.

ESTILOS PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UPTC NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS E INVESTIGATIVOS

Resumo

O artigo apresenta os resultados da pesquisa “Estilos pedagógicos em professores universitários da Uptc”, que teve por objetivo descobrir

e caracterizar os estilos pedagógicos de professores da Faculdade de Educação da Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, no desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos Investigativos I y II, disciplinas da área interdisciplinar. A pesquisa foi de ordem qualitativa descritiva; na aplicação de instrumentos para a caracterização trabalharam também dados quantitativos. A experiência formativa esteve baseada na reflexão e auto reflexão dos professores participantes na amostra, desde seus saberes e práticas pedagógicas; se vincularam ao projeto de forma voluntaria onze professores de uma população objeto conformada por vinte e dois. A metodologia incluiu como estratégias e técnicas a observação direta na sala de aula, gravações de vídeo de aula consentidas pelos professores, questionário de categorias orientado a professores, e questionário de categorias aos alunos dos doze grupos desse nível dos projetos. Com bom sentido de aproximação às quatro dimensões orientadas por callejas (2005) –o saber, o saber fazer, o saber comunicar e o saber ser– se destacaram três estilos pedagógicos: o crítico, o técnico e o prático; predominou o primeiro e os dois últimos se evidenciaram em menor proporção.

Palavras chave: estilos, pedagogia, reflexão, professor, aprendizagem.

Introducción

El presente estudio tuvo su origen en unos primeros contactos e intereses interinstitucionales entre la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el año 2009, a través del grupo de investigación ‘Estilos pedagógicos’ liderado por la investigadora María Mercedes Callejas Restrepo, docente de la primera institución, y el profesor Alberto Pardo Novoa, entre otros, quienes compartieron trayectoria y resultados de las experiencias investigativas en este campo, realizadas con otros docentes universitarios, en el año 1995 en la Universidad Industrial de Santander.

A partir del año 2010 surgen enlaces e intereses académicos e investigativos afines con docentes invitados a la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y, en articulación con el grupo de investigación ‘Rizoma’ de la Escuela de Psicopedagogía, se conforma y consolida un grupo de trabajo integrado por docentes y estudiantes del semillero; el desarrollo del proyecto tuvo una duración de 2 años (de julio de 2011 a julio de 2013).

La investigación pretendió identificar, describir y caracterizar el estilo pedagógico de los docentes que desarrollaban los proyectos pedagógicos e investigativos. El método de investigación fue cualitativo, descriptivo, con apoyo de herramientas cuantitativas, por la naturaleza de los cuestionarios aplicados. La metodología contempló como estrategias y técnicas la observación directa en el aula, grabaciones de video-clases consentidas por los docentes, cuestionario de categorías orientado a docentes y cuestionario de categorías a los estudiantes de los doce grupos que cursaban los proyectos (219 estudiantes). El mencionado instrumento para la categorización fue adaptado de los diseñados por los investigadores Callejas y Pardo.

En la praxis de la educación se presentan diversos procesos donde los actores en su esencialidad son los estudiantes y los docentes, sin desconocer los demás factores que holísticamente forman parte tanto del entorno como de los sistemas que establecen su estructura y desarrollo.

El quehacer del docente universitario está orientado al ejercicio de la docencia y la investigación, tal como lo refiere Elton basado en la idea central de Humboldt: “las universidades deben plantear la docencia siempre como si costara de problemas todavía no resueltos y por tanto siempre en modo

de investigación” (Elton, 2008: 148). Frente a esta misma concepción del desempeño del docente en la investigación y la docencia Pardo et ál. (2012) señalan que son: “Dimensiones e indisolubles [...] a veces se enfatiza la dimensión docente y en otras la dimensión investigativa; subyace siempre el supuesto de que son modos de ser, pero de un ser completamente integral. Quizá, por no haberse adoptado siempre esta consideración de referencia necesaria a la subjetividad del actor de esas operaciones, es por lo que se han considerado como objetivamente independientes y diferentes” (49).

Partiendo de la concepción de ‘estilo pedagógico’ que lo concibe como la manera, la forma propia y particular como generalmente el docente asume la mediación pedagógica para aportar al desarrollo intelectual, social, cultural, moral, afectivo y ético de sus estudiantes (Callejas & Corredor, 2002), y con base en el análisis de los estudios referidos en los antecedentes, se planteó para el desarrollo de la investigación la pregunta: ¿Cuáles son y cómo se caracterizan los estilos pedagógicos de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos e Investigativos I y II?

Como fundamentación y sustento para el desarrollo teórico se adoptó la postura sobre las dimensiones de los estilos pedagógicos propuesta y desarrollada por Callejas (2005), conocidas como «el saber» (concepciones), «el saber hacer» (práctica pedagógica), «el saber comunicar» (comunicación didáctica), y «el saber ser» (práctica ética).

El trabajo se enfatizó en propiciar la reflexión y autorreflexión de los docentes desde una perspectiva crítica, constructiva y dialogante con los investigadores y con los docentes orientadores del proyecto.

Antecedentes

A continuación se relacionan con breve reseña algunas de las principales investigaciones sobre estilos pedagógicos en docentes universitarios realizados en diferentes universidades del país (rastreo adelantado por el grupo semillero ‘Rizoma’ de la Escuela de Pedagogía).

Tabla 1. Investigación en universidades

| Universidad | Proyecto |
|--|---|
| Universidad Industrial de Santander 'La renovación de los estilos pedagógicos: colectivo para la investigación y la acción de la universidad' (2001) | El proyecto inicia con la caracterización de los estilos a través de la reflexión de los profesores sobre sus concepciones y prácticas, la cual permite en una perspectiva crítica, identificar aspectos problemáticos de las mismas y desarrollar propuestas de investigación-acción que favorezcan la renovación de estos estilos. Este proyecto reconoce la investigación como un recurso básico para la transformación de las prácticas pedagógicas universitarias, el replanteamiento de las relaciones entre el conocimiento, la universidad y la sociedad, y el punto de partida hacia la conjugación de esfuerzos que articulen los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la sociedad. |
| Universidad Sergio Arboleda 'Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos'. Grupo de investigación INVEDUSA (2002) | La investigación hizo una clasificación de los diversos estilos pedagógicos, de acuerdo con la agrupación de características diferenciadoras de la interacción docente-alumno, clasificación que sintetizó los estilos pedagógicos en cuatro estilos: directivo, tutorial, investigativo y planificador. Se optó por una metodología de carácter cualitativo etnográfico enriquecida por métodos de análisis cuasi-experimental que comprende: encuestas, entrevistas a profundidad y observaciones. |
| Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – FESAD 'Estilos pedagógicos de los docentes de la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD) y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes' (2009) | Se enmarca dentro de la línea educación, cultura y sociedad del grupo de investigación en gestión administrativa, económica y pedagógica con sentido social (GIGAS), el cual parte de un interrogante o pregunta problema, ¿Cuáles son los estilos pedagógicos de los docentes de las escuelas de la FESAD y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes? A partir de esta pregunta se formula el objetivo general de identificar y analizar los estilos pedagógicos de los docentes de las escuelas de la Facultad de Estudios a Distancia y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. |

| | |
|---|--|
| Universidad Pontificia Bolivariana ‘Caracterización de los estilos pedagógicos en la Universidad Pontificia Bolivariana’ (2009) | La investigación ‘Caracterización de los estilos pedagógicos en la Universidad Pontificia Bolivariana’ se basa en un enfoque micro etnográfico y busca identificar las características del estilo pedagógico de los docentes mejor evaluados en el primer semestre académico de 2009 en cada una de las escuelas que administrativamente conforman la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Medellín. Para ello considera las evaluaciones de desempeño docente, observaciones durante las interacciones pedagógicas y entrevistas a docentes y directivos de la institución mencionada. |
| Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2009-2011) | En esta investigación se define el estilo pedagógico como la manera propia y particular en que el profesor asume la mediación pedagógica integralmente desde su saber disciplinar, pedagógico y didáctico, sus prácticas, las interacciones comunicativas, y su identidad docente para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo, estético y político de los estudiantes universitarios. Se considera la investigación-acción educativa una estrategia relevante para el desarrollo profesional, personal y social, en la medida que fomenta la colaboración con otros profesores para construir, a partir de la reflexión sobre sus prácticas, comprensión y conocimiento que permita generar otras alternativas frente a las didácticas de los saberes que enseñan. |
| Fundación Universitaria Monserrate ‘Desarrollo profesoral: del deber ser al ser docente’ (2012) | El libro tiene como propósito dar a conocer el proceso y resultados del proyecto de investigación ‘Los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes de la universidad’, que se llevó a cabo de agosto de 2009 a noviembre de 2011 en la Fundación Universitaria Monserrate. Los docentes aceptaron el reto de investigar sobre sus propias prácticas con la orientación del investigador principal, Alberto Pardo Novoa, y la coinvestigadora Sonia Rincón Rodríguez P. |

Fuente: Elaboración propia.

Referentes teóricos

Abordar una temática como los estilos pedagógicos desde una perspectiva conceptual y práctica es interesante por su actualidad e impacto en el campo de la pedagogía y la educación. Interrelacionar y llevar al diálogo la pedagogía, la didáctica, la investigación, la formación, el docente, la práctica pedagógica y el educando como elementos participantes y constitutivos en el rol del docente y su práctica, es establecer una interacción entre objeto y sujeto en contexto de una realidad social.

La definición de ‘pedagogía’ la acompaña Luzuriaga (1991) analizando la educación y dice que la pedagogía es a la vez un arte, una técnica, una ciencia, una filosofía y una teoría, pero insiste en que la pedagogía, como toda ciencia, constituye un conjunto organizado y sistemático de conocimientos y posee una estructura propia. Esta estructura se encuentra constituida por tres partes esenciales: «Pedagogía descriptiva», que estudia los hechos, factores e influencias de la realidad educativa, tanto en el aspecto biológico, como el psicológico y social. «La pedagogía normativa», que investiga los fines e ideales de la educación, tanto en su evolución, como en su estado actual, así como su estructura íntima. La «pedagogía tecnológica», que estudia los métodos, organización e instituciones de la educación” (Luzuriaga, 1991: 33).

Emile Durkheim (1976), padre de la sociología francesa, define la pedagogía como una teoría práctica de la educación, lo que significa la existencia de unos saberes y conocimientos, pero, además, de una relación con un sujeto educable.

Olga Lucía Zuluaga (1987) define la pedagogía como “la disciplina que conceptualiza y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (192).

Flórez Ochoa (1997) expresa: “En sentido estricto, por pedagogía entendemos el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha venido validando y sistematizando en el siglo XX como una disciplina científica en construcción, con sus campos intelectuales de objetos y metodología de investigación propios según cada paradigma psicológico” (395).

Ricardo Lucio (1989) propone el desarrollo moderno de la pedagogía como un saber científico sistematizado en sus métodos y procedimientos. Es una

disciplina teórico-práctica. Y se convierte en una ciencia prospectiva de la educación.

Armando Zambrano (2005) concibe la pedagogía:

[...] como una forma variada del discurso cuyo epicentro son las relaciones entre los profesores, alumnos, ambiente escolar y social. En este nivel se podría complementar que ella es un concepto cuya finalidad radica en el esfuerzo que realiza el pedagogo para develar las diversas condiciones que tienen lugar en el marco de la relación sujeto, escuela y sociedad. Así mientras educar consiste en brindarle a los sujetos un ambiente cultural favorable para su desarrollo, adecuando para ello ambientes socio-escolares más apropiados, la pedagogía velará por que el educar sea, en permanencia una realidad [...] la pedagogía no puede reducirse, en exclusivo, a las formas prácticas de la enseñanza, aunque propicie sus condiciones (148).

Henry A. Giroux (2003) afirma: “La pedagogía es, en parte, una tecnología del poder, el lenguaje y la práctica que produce o legitima formas de regulación moral y política que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo” (317).

Para Freire (1969): “La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis de su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (35).

En las definiciones abordadas se pueden observar una gran variedad de expresiones para determinar el concepto de pedagogía: puede ser una ciencia, un arte, una filosofía, una práctica, una técnica, un saber o discurso, una reflexión con una base científica, inclusive, una praxis transformadora y liberadora.

En todo caso lo importante es concentrarse en la consideración de la pedagogía con tres objetos de estudio: la educación, la enseñanza y la formación. No se puede reducir el término solamente a la enseñanza, pues el profesor no solo es un transmisor de contenidos sino que es un intelectual que piensa e investiga sobre su labor cotidiana en la escuela, pero además se compromete con la formación que supone ‘construcción’.

Se entiende así la formación como el proceso incesante de edificación propia, de asimilación crítica de la cultura en búsqueda constante de ser “sí-mismo-en-relación” (Restrepo & Campos, 2002: 50).

Didáctica

El término didáctica desde su origen estuvo relacionado con la enseñanza, pero posteriormente con el aprendizaje, principalmente cuando ingresa de la psicología conductista donde la pedagogía, para Skinner (1982), se convierte en un gran recetario de actividades pautadas; el aprendizaje entonces requiere metodologías didácticas basadas en la repetición y memorización para obtener resultados observables, donde la importancia la asume la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación.

Juan Amos Comenius, en su obra *Didáctica Magna* (1922), concibe la didáctica como la “técnica de la enseñanza”, pero una enseñanza que tiene que ver con la “asimilación consciente” como condición primordial para el aprendizaje. El profesor es el encargado de garantizar que el estudiante reflexione sobre lo que debe hacer, de ahí la importancia, su papel protagónico: debe tener en cuenta la organización de los conocimientos (un método) y unos instrumentos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y la condición de ser guía del estudiante para que asimile el conocimiento de manera coherente. Comenius no solamente pensó en un solo método, él hizo referencia a una didáctica en general, y a unas didácticas específicas: métodos de las ciencias en particular, método de las artes, método de las lenguas, métodos de las costumbres, método para inculcar la piedad.

Nerici (1970) expresa: “la didáctica es un conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza; para ello reúne con sentido práctico todas las conclusiones que llegan a la ciencia de la educación” (57).

De Latorre (1993) pensó la didáctica como una disciplina reflexivo-aplicativa, interesada en los procesos formativos y el desarrollo personal, organizados intencionalmente en contextos específicos.

Benedito (1987) define la didáctica como: “Ciencia y tecnología que se construye desde la teoría y la práctica en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno” (56).

Para Zambrano (2005) “La didáctica es una disciplina praexeológica puesto que trabaja, al mismo tiempo, sobre dos registros: el de la teoría y el de la acción [...] crea situaciones experimentales, organiza instrumentos de observación, reflexiona sobre los aprendizajes y algunas prácticas contractuales de la enseñanza, le explica a otras ciencias sus avances y le facilita una mayor comprensión del hecho escolar en su parte de saber y saber hacer” (Zambrano, 2005: 57).

La *Pedagogía del oprimido*, de Freire, se constituyó en un texto de didáctica, pues ofrecía las bases de una teoría pedagógica como dimensión teórica y práctica traducida en un contenido para la reflexión y para la organización de la enseñanza.

De la misma manera como en los conceptos sobre la pedagogía, en la didáctica se hace referencia a ella como ciencia, disciplina, arte, tecnología e investigación.

El docente

Para muchos el maestro, el educador o el profesor, cualquiera que sea su denominación, es quien enseña o es el encargado de iniciar procesos, mostrar mundos y abrir horizontes, el líder y la figura protagónica en la orientación de procesos formativos.

Para Restrepo y Campo (2002) la práctica docente depende, pues, de su postura ante sí mismo y ante el mundo, y de los procesos simbólicos que utilice para expresarse, por eso nunca acaba de aprender ni de enseñar, debe estar continuamente examinando las palabras que da y las que recibe; éstas son aparentemente las mismas, pero en realidad son distintas, y la diferencia le obliga a buscar en ellas un sentido más profundo.

Cuando el maestro, docente, educador, enseña, muestra y se muestra; se expone, se hace testimonio vivo de lo que quiere mostrar; a su vez permite al otro ser lo que es, preocupándose por él, impulsándolo y exigiéndole dar lo mejor de sí mismo.

No se puede olvidar que a lo largo de estas consideraciones teóricas se ha expuesto un eje principal que convoca «la formación». En ese sentido el docente es actor protagónico del proceso docente que posibilita la construcción y el estudiante actor del proceso de formación.

Michel de Certeau (1976) muestra cómo:

[...] el maestro es ante todo un hombre del encuentro de confrontación. Es al mismo tiempo solidario, promotor y víctima de la renovación y se encuentra entre el pasado y el futuro, sirve a la causa de la tradición por lo que enseña y a la causa de la renovación en aquellos que debe contribuir a formar. Está, en fin, encargado de iniciarlos en el sentido que su existencia tiene en la comunidad y, ser posible, de enseñarles un lenguaje que sea tan auténtico para él como para ellos. ¿Qué espera de todo esto? Que un día, instalados en su propia voz, hablen en términos nuevos, distintos a los que él quería enseñarles (120).

Zambrano se pregunta ¿Qué requieren los docentes para ser buenos pedagogos? En primer lugar que aprendan a mirar la realidad y que se la apropien en la virtud de la exigencia. Que vuelvan a soñar como lo hacían en su primera infancia, que se dejen apasionar por las preguntas y descarten toda verdad como absoluta, que no abduquen la formulación del sentido por el otro, que se constituyan en hacedores de pedagogía y no en fabricantes de silencios, que conviertan la irracionalidad en libertad, de tal forma que al trabajar con el otro, este les pueda ayudar a encontrar el sentido de la historia y de su historia primera, “que logren cautivar la sensación por lo grupal y renuncien a la presunción de sabiduría ya que en el encuentro con los otros nos hacemos grandes, que vuelvan a mirar cada instante como medio para volver a la historia y que deseen ser maestros antes que horrendos tecnócratas de la educación” (Zambrano, 2002: 164).

Para Giroux (2003):

Los docentes deben definirse como intelectuales transformadores que actúan como docentes y educadores radicales. Como categoría el docente radical define el papel pedagógico y político que tienen los docentes dentro de las escuelas, mientras que la noción de educación radical se refiere a una esfera más vasta de intervención en la que el mismo interés en la autoridad, el conocimiento, el poder y la democracia redefine y amplía la naturaleza política de su misión pedagógica, que es enseñar, aprender, escuchar y movilizar en beneficio de un orden social más justo y equitativo (168).

Freire (1998) menciona que:

El maestro debe enseñar. Es preciso que lo haga. Solo que enseñar no es «transmitir» conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de «aprender» sea

precedido del, o concomitante al, acto de «aprehender» el contenido o el objeto cognoscible, con el que «el educando también se hace productor del conocimiento» que le fue enseñado. Solo en la medida que el educando se convierta en sujeto cognoscente y se asuma como tal, tanto como el maestro también es un sujeto cognoscente, le será posible transformarse en sujeto productor del significado o del conocimiento del objeto. Es en este «movimiento» dialéctico en donde «enseñar y aprender» se van transformando en «conocer» y «reconocer», donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador «reconociendo» lo antes sabido (132).

Estilo pedagógico

Dar clase genera un proceso de relación entre maestro y estudiante especialmente en su carácter de acompañamiento. Acompañar significa, como dicen Restrepo y Campo (2002), estar dispuesto a tener algo en común, a dar y a recibir, a mostrar caminos, el otro estar atento a lo que se muestra para dejarse guiar, para que ojalá comprenda nuevos sentidos que permitan su transformación permanente. Este acompañamiento o guía no significa necesariamente siempre acuerdos, seguramente vendrán confrontaciones y desacuerdos, proceso indispensable para que dicha relación pase del mero adiestramiento instrumental a un proceso de construcción del sí-mismo-en-relación.

Por eso es un desafío acercarse al modo de hacer de los docentes, a la observación de las actividades y procesos que el docente construye en la práctica de su docencia, con el fin de comprenderlas e interpretarlas:

«*Estilo*», viene del latín «*stilus*», que denominaba primero al tallo con el que se hacen las marcas, luego al punzón con el cual se escribían los antiguos en las tablas enceradas. De ahí su significado derivado como ‘modo, manera o arte de escribir’ que fue extendiéndose a las diversas expresiones humanas, especialmente a las artes. Este origen del término nos subraya la condición de ‘marca’, de la impronta que dejan los diversos modos de hacer. [...] podemos entender el estilo como la *MARCA CARACTERÍSTICA* dada por una determinada manera de hacer-práctica que por consiguiente configura un particular modo de ser, una identidad que, a su vez, se despliega en los modos del hacer y allí es reconocido por otros. Cuando mostramos cierto estilo nos vamos haciendo visibles a los demás; nos descubrimos ante el otro al ser reconocido el estilo que vamos imprimiendo en nuestras prácticas, en nuestra Forma de Hacer (Restrepo-Campo, 2002: 37).

Tyler (1973) señala: “Los estilos se refieren a la modalidad como los educadores se apropian de lo que para ellos es la opción, la correcta formación” (47), además considera que los estilos se entrecruzan en diferentes grados de semestre.

Shapiro (1973) define estilo como “la forma constante, y, en ocasiones, los elementos y las expresiones constantes que se encuentran en el arte de una persona o grupo” (127).

Para Sthenhouse (1998) es el repertorio de comportamientos pedagógicos repetidos o proferidos que caracterizan la forma de enseñanza.

Bennett (1999) afirma que es la forma peculiar que tiene cada maestro de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase; complejo entramado de comportamientos instructivos y gestión del aula.

Erika Himmel (2011) presenta el estilo pedagógico como la interrelación docente-estudiante que media el proceso educativo, a partir de actitudes y comportamientos asumidos por los actores principales del acto educativo, reflejados en la praxis y en el perfeccionamiento de la misma. Para tal efecto caracteriza la forma de enseñanza en cuatro categorías: estilo magistral, planificador del proceso, de pensamiento racional y crítico y estilo innovador e investigativo.

Según Callejas (2005) es la forma como el docente responde a su compromiso, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas personales y sociales propias de los estudiantes dentro de un contexto específico. Por esta razón es posible hablar de variedad de estilos pedagógicos ya que cada persona lo construye y lo expresa de manera diferente al de sus pares. En los estilos pedagógicos se expresan virtudes morales como la honestidad, el respeto, la fiabilidad, la amplitud de criterio, e intelectuales como la humildad, la creatividad, la actitud reflexiva, la imparcialidad, todas las cuales son propias del proceso educativo.

Para Callejas el estilo pedagógico da cuenta de la manera particular del docente para vincularse con los alumnos, entendiendo que pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos, y donde la práctica moral, en cuanto ética de la misma práctica, se construye en una relación que expresa como cualquier otra los vínculos solidarios, respetuosos, de las diferencias y de los contextos en los cuales las prácticas se inscriben.

Con cierta afinidad a la perspectiva de Callejas, Pardo (2012) señala en su libro:

Estilo Pedagógico no es otra que la forma propia y particular en la que el profesor realiza sus prácticas de enseñanza, donde se pone en juego, tanto su saber disciplinar, como también su saber pedagógico y didáctico. En este sentido, reflexionar sobre su estilo pedagógico, permite al docente acceder a su propia práctica. Como señala Campo (2000), práctica es aquello que se vuelve un hacer cotidiano y que trae consigo unos modos particulares de hacer y que, en relación con el hacer del maestro en el aula, se denomina la práctica de la enseñanza (21).

Retomando a Callejas (2002) los estilos pedagógicos involucran cuatro dimensiones fundamentales: el saber (concepciones), el saber hacer, (prácticas), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética).

El **saber** hace referencia al dominio de la disciplina que se enseña y al desarrollo de capacidades para investigar y construir conocimiento en el campo específico en el que realiza la labor docente. El estilo forma parte del contenido que es compartido con los estudiantes, tanto como los hechos, teorías, argumentaciones e ideas del tema que se enseña.

El **saber hacer** significa la capacidad para utilizar el saber en contextos específicos, para interactuar con la realidad en la que vive, para interpretarla, descubrirla, posibilitar su consolidación y transformación.

El **saber comunicar** tiene que ver con la interacción dialógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que sus actores se reconocen como interlocutores válidos y se apoyan en los acuerdos, en el intercambio de significados y experiencias y en su participación crítica y activa en contextos comunicativos.

El **saber ser** se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir en la formación integral del estudiante, al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias.

Callejas (2005) propone tres estilos pedagógicos relacionados con cada uno de los intereses humanos: estilo 1 desde el interés emancipatorio, estilo 2 desde el interés técnico y estilo 3 desde el interés práctico. En el capítulo de metodología, articulado con análisis y resultados, se describirán las cualidades y características de cada uno de ellos.

Restrepo y Campos (2002) señalan que “las diversas pedagogías implican la reconstrucción de formas de hacer que permiten reconocer estructuras latentes que marcan y caracterizan una forma propia de ser, estilo” (71). De la misma manera se refiere a la didáctica “como las formas inagotables en que se despliega la Forma de la Docencia”

Esto es la interlocución en el proceso enseñanza-aprendizaje, la dirección, orientación y supervisión de tareas y el papel de las preguntas, las formas de organización y métodos de enseñanza, las relaciones didácticas, la organización y presentación de la información, las metas educativas y los propósitos pedagógicos, la interacción con los alumnos, el clima de la clase, las concepciones ideológicas personales para juzgar los procesos de enseñanza, y el aprendizaje que el docente realiza.

Como se puede ver los estilos pedagógicos, que inicialmente son singulares, articulan factores de tipo social y cultural, según el contexto donde se realiza la práctica, y hacen del salón de clase un escenario complejo y diverso.

Desde una perspectiva pedagógica, Freire (2008) expone como resultado de uno de sus ejercicios intelectuales, hechos que para el caso se pueden compaginar y asociar a la orientación de la tarea del docente; plantea la existencia y el pensar de una situación educativa:

La situación que llamamos **situación educativa**, que no es cualquier situación [...] tiene un primer elemento constitutivo que es **la presencia de un sujeto, el educador** o la educadora, que tiene la tarea de educar. Implica también **la presencia de los educandos**, de los alumnos, como segundo elemento [...] tercer elemento de la situación educativa, el **espacio pedagógico**, y como no hay espacio sin tiempo, entonces **el tiempo pedagógico** es otro elemento y que lamentablemente educadores y educadoras pocas veces nos preguntamos qué hago con mi tiempo pedagógico y cómo puedo aprovecharlo más eficazmente (42-43).

Esto nos invita también a la reflexión con preguntas como ¿qué se hace con este tiempo?, ¿al servicio de quién está?, ¿cuál es su utilidad?

Finalmente suma otro elemento, los «contenidos curriculares», programáticos, también denominados «objetos cognoscibles», los cuales deben ser conocidos por los estudiantes haciendo énfasis en que éstos deben ser en su momento percibidos a través de una dinámica de **la curiosidad**. De sus sabias reflexiones recordamos aquella de que **“quien enseña aprende y quien aprende enseña a aprender”**.

Metodología

La investigación estuvo enmarcada en la teoría, características y principios de los paradigmas cualitativos, se desarrolló como cualitativa, descriptiva, en concordancia con los objetivos propuestos, y permitió generar lecturas flexibles y aportantes en la realidad social común y particular, del grupo interdisciplinario de docentes participantes, en cada aula o escenario pedagógico.

También se desarrolló el trabajo de investigación con estrategias e instrumentos de tipo cuantitativo (Sampieri et ál., 2006). El proceso de indagación cualitativa es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría; su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

En cuanto a los programas de las licenciaturas participantes se contó con siete de ellos y con once docentes, como se relaciona a continuación:

Tabla 2: Docentes por proyectos

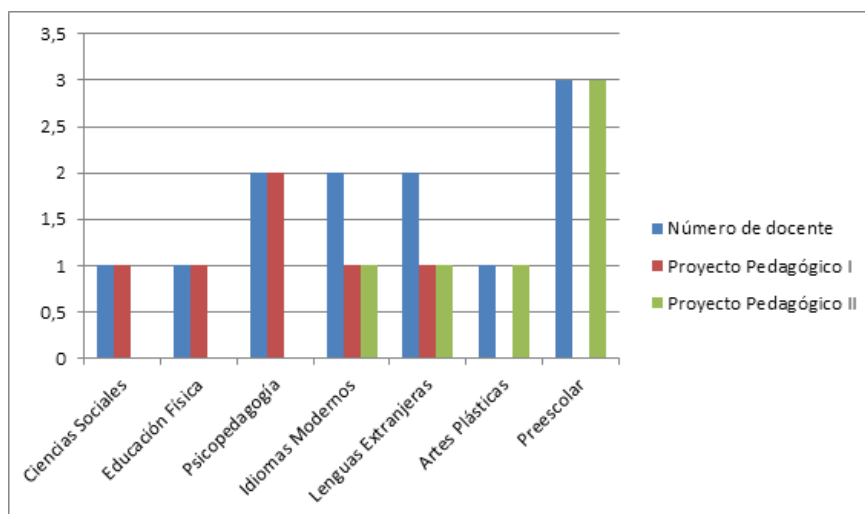
| Escuela | Docente | Formación | Proyecto |
|---|---------|--|----------|
| Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes | LE | Licenciado en Psicopedagogía - Magíster en Docencia Universitaria | I |
| Licenciatura en Ciencias Sociales | DF | Licenciado en Sociales - Especialista en Planeación y Gestión del Desarrollo Territorial Magíster en Geografía | I |

**ESTILOS PEDAGÓGICOS DE DOCENTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UPTC
EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS E INVESTIGATIVOS I Y II**

| | | | |
|--|-----|--|------|
| Licenciatura en Psicopedagogía con énfasis en Asesoría Educativa | ML | Licenciada en Educación Especial - Especialización en Desarrollo Intelectual Magíster en Educación | I |
| | YT | Licenciada en Psicopedagogía Magíster en Educación | I |
| Licenciatura en Idiomas Modernos español-inglés | SM | Licenciada en Ciencias de la Educación español-inglés Magíster en Docencia Universitaria | I |
| | DC | Licenciada en Idiomas Modernos Estudios Maestría en literatura | II |
| Licenciatura en Lenguas Extranjeras | NE | Licenciada en Ciencias de la Educación español-inglés Especialista en Literatura Semiótica Magíster en Docencia de Idiomas | I-II |
| Licenciatura en Artes Plásticas | PA | Licenciado en Artes Plásticas Magíster en Educación | II |
| Licenciatura en Preescolar | FJ | Licenciado en Preescolar Especialista en Evaluación Educativa | II |
| | LMA | Licenciada en Preescolar Especialización en Pedagogía Escolar Doctorado en Educación | II |
| | LML | Licenciada en Preescolar | II |

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Población de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico muestra la población de estudio, número de docentes de las diferentes licenciaturas: seis de los docentes que desarrollaban proyecto pedagógico I y seis de los docentes proyecto pedagógico II (un docente desarrollaba curso en los dos proyectos).

El estudio se adelantó en cuatro fases:

La primera fase comprendió la exploración y el estado del arte de las últimas investigaciones que se han desarrollado sobre los estilos pedagógicos en docentes universitarios a nivel nacional desde su caracterización y la formulación del problema.

Se delimita el estudio al área interdisciplinar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la cual forman parte los proyectos pedagógicos investigativos ya que su naturaleza permite relacionar las diferentes disciplinas del saber (Acuerdo N.º 086 de 2009); se tomaron en primera instancia los Proyectos Pedagógicos e Investigativos I y II.

La segunda fase se inició con la «cualificación de docentes y estudiantes del semillero»; se trabajó inicialmente sobre las teorías, posturas y categorías de estilos pedagógicos, fundamentados en la pedagogía y la didáctica desde las dimensiones del perfil docente universitario. Esta actividad en la modalidad de seminario taller estuvo orientada por los investigadores Callejas y Pardo, e incluyó también una etapa de

«sensibilización» con los docentes de los Proyectos Pedagógicos I y II; de los veinte invitados y consultados desde el grupo de investigación 'Rizoma', a través de los investigadores, se configuró la muestra con once docentes que mostraron interés y aceptación voluntaria, quienes se mantuvieron durante todo el proceso investigativo (se tuvo dificultad en un par de casos relacionados con la falta de autorización desde las unidades académicas para participar).

La tercera fase correspondió al desarrollo metodológico del «trabajo de campo», se realizaron registros de aula, grabación de video-clases aceptadas por los docentes —entre dos y cuatro horas semanales por docente— durante el primer semestre académico del año 2013. Las grabaciones fueron realizadas siempre por los investigadores. Los estudiantes conocieron de manera previa y objetiva la intencionalidad del proyecto y se contó con espontaneidad y actitud receptiva. Se utilizó el protocolo de observación de Elsy Bonilla (1997).

Aplicación del instrumento a docentes y estudiantes (cuenta con 27 preguntas de las cuales nueve ítems apuntan a la identificación y caracterización de cada uno de los tres estilos pedagógicos.)

Fuente: Doctora María Mercedes Callejas R., coordinadora cátedras y redes, Centro de Investigaciones Pedagógicas (CIUP) - Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Jefe del programa de educación de Colciencias.

En la última fase de la investigación se llevó a cabo la tabulación, interpretación y análisis de la información, describiendo y categorizando los estilos pedagógicos predominantes en correspondencia con las perspectivas teóricas trabajadas. Finalmente en algunos encuentros programados se trabajaron y compartieron acciones de reflexión y auto-reflexión sobre su saber, hacer y quehacer, desde la práctica, teniendo como base sus propias videograbaciones; se adicionó un ejercicio de preguntas direccionadas (5) con cada docente para reafirmación y cruce de información.

Descripción de los estilos pedagógicos

Este aparte se aborda con la concepción y descripción de las características de los estilos pedagógicos basados en la teoría de las dimensiones **saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser**, buscando una mayor proximidad entre teoría-práctica.

Según Callejas y Vitalia (2002) los estilos se enmarcan por intereses y concepciones desde su quehacer:

En el **estilo 1, interés crítico emancipatorio**, el concepto de praxis es fundamental para explicar el saber del profesor. Como la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural, el currículo se considera una forma de praxis y el aprendizaje se considera como un acto social.

Esto implica la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, creativos y transformadores, que favorezcan las interacciones y el diálogo entre profesores y estudiantes en la construcción de significados. Los estudiantes se asumen entonces como constructores activos de su propio conocimiento, así como críticos y problematizadores del saber. Por otra parte para Freire (1972) “el profesor deja de ser meramente —quien enseña—, para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, al tiempo que son enseñados, también enseñan” (53).

Es un estilo que favorece la autonomía y la creatividad en la medida que los participantes establecen sus propias reglas, deciden por sí mismos, prefieren problemas no estructurados de antemano, diseñan proyectos innovadores, inventan, crean. Lo anterior implica formar para la incertidumbre, la responsabilidad, y fortalecer la capacidad de argumentación y la confianza en sí mismo. Los profesores que manejan este estilo valoran los estudiantes originales preocupados por temas generales que cuestionan la forma de hacer las cosas y se expresan con fluidez

Lo anterior resalta el carácter dialógico del proceso de enseñar en el cual, tanto el profesor como el estudiante, proponen contenidos y estrategias. Evaluar implica reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, tanto en lo individual como en lo cooperativo, emitiendo juicios sobre su calidad bajo criterios de comprensión, de verdad y de autenticidad. Si el saber es construcción social es necesario favorecer la construcción de comunidades críticas de aprendizaje, dentro de las cuales de manera colaborativa se construyen conceptos, competencias, actitudes, valores y procedimientos.

Respecto al saber hacer las estrategias que favorecen la construcción de autonomía y creatividad deben ser no directivas: tutoría, trabajo con dilemas, lluvia de ideas, preguntas que requieran producción creativa, resolución de problemas que enfatizan el proceso más que el resultado y realización de proyectos.

A través de la experiencia investigativa en este campo, Callejas & Corredor (2010) reconocen que en este estilo, el ser del profesor se expresa en: su responsabilidad con la construcción, el diálogo y la veracidad; la autonomía desde la cual apoya la creatividad, da libertad para intervenir en las actividades y tomar decisiones, y posibilita los disensos; la tolerancia expresada en el reconocimiento de la diferencia, el respeto por los puntos de vista ajenos, el ambiente de convivencia y el interés por el logro de aprendizajes; la autoridad expresada igualmente en ausencia de imposiciones teóricas y prácticas, la confianza, la seguridad, el interés por el aprendizaje del grupo, el dominio complejo del saber y un equilibrio en la orientación del trabajo individual y de grupo; y el respeto que permite valorar a los otros, reconocer las dificultades individuales, la capacidad de comprensión, y la aceptación de conocimientos previos de los estudiantes y de sus condiciones sociales y culturales.

El **estilo 2, interés técnico**, aprovecha las inquietudes de sus estudiantes profundizando los temas de clase según su experiencia como docente. Muestra la ciencia como único saber, desde la lógica y la objetividad que son fuente de conocimiento.

El docente a través de su formación profesional elabora ideas acerca del enseñar, aprender y evaluar su saber específico, que constituyen un pensamiento docente espontáneo, es decir, construido desde la experiencia, no explicitado, no formalizado, que orienta su práctica docente.

En esta perspectiva enseñar es transmitir un saber elaborado como un conjunto de reglas y procedimientos que son verdades absolutas, no cuestionables; aprender es reproducir el saber transmitido y evaluar significa medir la retención mecánica del saber a través del uso intensivo de pruebas, controles cortos y proyectos guiados, lo cual implica considerar el aprendizaje un producto que puede valorarse en relación con criterios predeterminados.

El currículo es visto como un producto que se elabora de acuerdo con la imagen que se tiene de una persona que haya aprendido lo enseñado, lo cual implica controlar tanto el ambiente del aprendizaje como a la persona que aprende, con el fin de asegurar que se produzca el aprendizaje deseado. El diseño de la enseñanza desde este interés técnico implica planificar actividades y contenidos en detalle con énfasis en objetivos muy específicos que privilegien resultados más que procesos y que permitan una cobertura completa del contenido.

De igual manera, en relación con el saber comunicar, los escenarios de aprendizaje muestran una concepción positivista de la ciencia como única fuente de saber verdadero; el profesor es un académico, no cree en recursos didácticos, por lo que sus discursos pueden aparecer planos y monótonos, muy enciclopedistas, sin interacción con los estudiantes, producto del no reconocimiento de sus contextos culturales y sus motivaciones, intereses y elaboraciones previas.

Se espera que el alumno educado a través de la ciencia desarrolle actitudes de objetividad e independencia de juicio, así como capacidad para el uso riguroso de métodos y habilidades para el aprendizaje independiente en su profesión y en su vida.

El **estilo 3, interés práctico**, se orienta más a generar una acción entre sujetos que sobre objetos. En este sentido lo importante es ejercitar el juicio a través de la deliberación, lo que incluye procesos de interpretación de la situación y de dar sentido a la misma para poder actuar de manera apropiada.

En esta perspectiva el currículo es visto como un proceso en el cual juegan un papel central la deliberación, el juicio y la atribución de significados, los cuales constituyen la base para las experiencias de aprendizaje tanto del alumno como del profesor. En la enseñanza el profesor no actúa desde objetivos ni contenidos predeterminados como resultados que hay que lograr, pues lo importante es ir construyendo en el proceso, a través de la mirada crítica de algunos supuestos que han sido aceptados, los acuerdos sobre las acciones que deban ser realizadas.

En relación con el aprendizaje el interés del profesor no está en los productos de la situación de aprendizaje sino en el significado de la experiencia para el alumno, pues aunque pueden lograrse resultados aceptables sin tener en cuenta la experiencia, ello no significa que esta haya sido significativa para el estudiante. De acuerdo con lo anterior, la evaluación es fundamental, pues implica elaborar juicios sobre las experiencias de aprendizaje desarrolladas y sobre lo que estas significan para los participantes; exige que ellos sean como los jueces o evaluadores de sus propias acciones.

Los profesores que asumen este estilo son personas críticas que evalúan reglas y procedimientos, prefieren problemas donde se evalúen y analicen objetos, hechos, fenómenos e ideas ya existentes; les gusta escribir críticas, dar opiniones, juzgar personas y su trabajo, evaluar textos, programas y proyectos contrastando otros puntos de vista.

En relación con el saber hacer enfatizan la resolución de problemas para la generación de nuevo conocimiento. La estrategia interrogativa privilegia el uso de la pregunta de análisis y reflexión y la deliberación como una de las estrategias más utilizadas, hace posible el análisis, la crítica y la evaluación para tomar decisiones desde diversas posiciones. Actividades como la lectura y escritura de textos y de acciones estarían orientadas a favorecer la interpretación y la construcción de significados o sentido sobre ellos.

En la dimensión del saber comunicar la acción docente genera procesos de interacción, deliberación y negociación, lo que supone cierta igualdad entre los participantes. Sin embargo la desigualdad o diferentes niveles de comprensión y de elaboración de significados deben ser reconocidos y tenidos en cuenta.

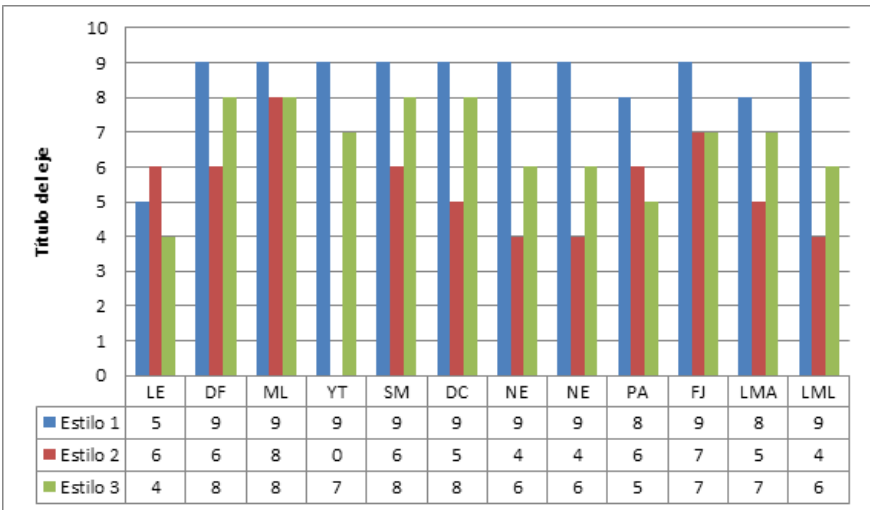
La dimensión del ser del profesor en esta perspectiva resalta la responsabilidad, autonomía, tolerancia, autoridad y respeto. La responsabilidad como capacidad de dar cuenta de los propios actos se expresa en la claridad de las explicaciones u orientaciones del trabajo y la relación con los aprendizajes previos; la autonomía como relación con la norma hace que el profesor cree condiciones para que los estudiantes superen la heteronomía, da libertad para intervenir de forma argumentada en las actividades y posibilita el desacuerdo; la tolerancia como aceptación del otro con sus creencias, capacidades e intereses, se expresa en el respeto por las opiniones ajenas y el reconocimiento de las diferencias, la disposición a escuchar y el ambiente de convivencia necesario para la deliberación y la crítica, y la aceptación del error y del equívoco de los estudiantes; la autoridad ligada al dominio del saber y a la posibilidad para que otros aprendan, que implica ausencia de imposiciones teóricas y prácticas, confianza en sí mismo, seguridad y modestia; y el respeto por el cual se reconoce a sí mismo y a los otros, permite valorarlos, muestra comprensión hacia los demás y acepta sus prejuicios.

En esta perspectiva el currículo es visto como un proceso en el cual juegan un papel central la deliberación, el juicio y la atribución de significados, los cuales constituyen la base para las experiencias de aprendizaje tanto del alumno como del profesor. En la enseñanza el profesor no actúa desde objetivos ni contenidos predeterminados como resultados que hay que lograr, pues lo importante es ir construyendo en el proceso a través de la mirada crítica de algunos supuestos que han sido aceptados, y los acuerdos sobre las acciones que deban ser realizadas.

Análisis y resultados

La organización de la información se realizó por sistema inductivo, se fue construyendo desde la información de campo obtenida durante todo el proceso y partiendo de las categorías preestablecidas de la teoría de los estilos pedagógicos; se procedió así a clasificar y analizar los estilos de los docentes, en primera instancia, desde la percepción y juicio de cada docente (cuestionario a docentes, Callejas, 2002).

Gráfico 2. Auto-caracterización de docentes por estilo pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

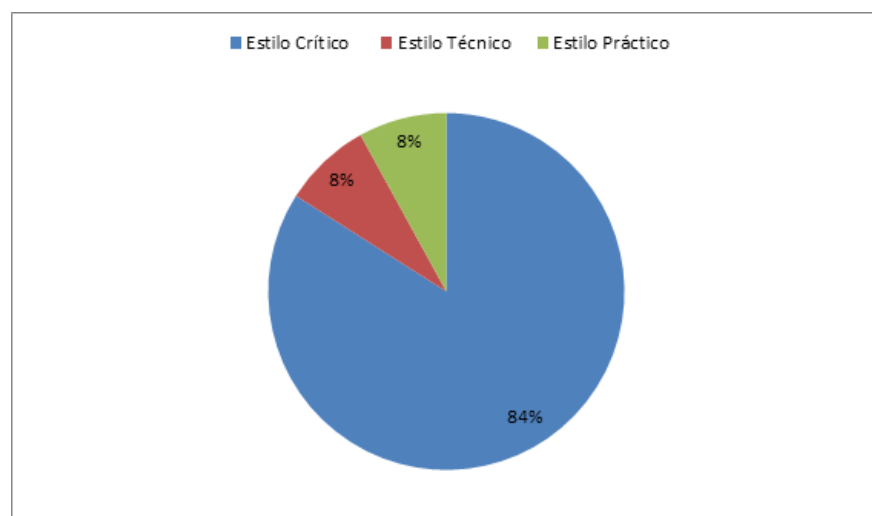
Este gráfico muestra los resultados de la auto-caracterización de los docentes de acuerdo al instrumento aplicado. La tendencia fue a enmarcarse en el estilo 1 (crítico), seguido del estilo 3 (práctico), y en menor grado en el estilo 2 (técnico). Siendo el estilo 1 ser creativos, autónomos, promotores del diálogo dentro del aula, constructores de los propios conocimientos, así como críticos y problematizadores del saber.

Es de resaltar las cualidades que también aplican para el estilo 3 (práctico), aquí el docente tiene en cuenta los puntos de vista planteados por los estudiantes, enfocado en el análisis, síntesis y evaluación: propicia espacios de deliberación y debate. En cuanto al estilo 2 (técnico), orienta la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes desde los elementos y contenidos curriculares puntuales,

es formal en normatividad y reglas, es un planificador detallista más por objetivos que por procesos.

Son comunes en buena parte las metodologías y las didácticas de trabajo de los docentes en el aula. En cinco docentes fue relevante el buen uso y manejo de la pregunta como herramienta pedagógica (Freire 1998). Ejemplo: la docente YT, licenciada en Psicopedagogía, con Proyecto I en el programa de Ciencias Sociales, expresa a manera de indagación: “Qué pregunta, tu pregunta”, solicitando a los estudiantes escribir algo que alguna vez se preguntaron y querían saber en ese momento (grabación video-clase), ¿y qué es más fácil, responder o preguntar? El interés de la pregunta se pierde si se hace siempre desde el maestro.

Gráfico 3. Caracterización de los docentes por estilo pedagógico, según estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

En el resultado global de los 219 estudiantes encuestados se encontró que para ellos prevalece en sus docentes el estilo 1 (crítico), con el 84%, mientras que los estilos 2 y 3 (técnico y práctico) registran un 8,3%. Se observa cómo los estudiantes ven al docente en sus prácticas de saberes, en su responsabilidad, en la construcción del diálogo y en generación de espacios de participación. El proceso de análisis cuantitativo y cualitativo dentro de la investigación se muestra con tres gráficos estadísticos por docente, una para cada estilo (en

total 36 gráficas), como se encuentra en el trabajo de investigación. A manera de ilustración para comprensión:

Docente DF, Escuela de Sociales: estilo 1 = 9, estilo 2 = 6 y estilo 3 = 8 (con tope nueve por estilo). Lo anterior permitió interpretar, para este caso, la prevalencia del estilo 1 conjugado también con características del estilo 3 y parte del estilo 2.

Docente PA, Escuela de Artes: estilo 1 = 8, estilo 2 = 6 y estilo 3 = 5, con prevalencia del estilo 1 (crítico) y con cierta proximidad también al estilo 2 (técnico).

Acciones comunes de los docentes en las diferentes dimensiones de los estilos pedagógicos

Desde el saber de los docentes se apreció, en la mayoría, que tienen la temática de clase programada con anticipación, favoreciendo su labor como mediadores activos en el proceso enseñanza-aprendizaje, enriqueciendo tanto los conceptos teóricos como los procesos metodológicos desde la práctica.

Desde el saber hacer los docentes, según la categorización del estilo 1, dimensionan una perspectiva autónoma en el estudiante, donde la responsabilidad viene en el acompañamiento y cuestionamiento por resolver los problemas presentes en la cotidianidad, analizando y creando conocimiento, enfrentándolos a los retos educativos del presente, construyendo la práctica desde una mirada más crítica, emancipadora.

Desde el saber comunicar los docentes dan la posibilidad a los estudiantes de construir opiniones propias desde el conocimiento teórico-práctico, lo que lleva a un debate dentro de las clases, para profundizar más los saberes desde la libertad de expresión frente a las opciones dadas. Desde el análisis de sus clases cuestionan la jerarquización del salón, se preguntan el papel del hablante con el oyente, la interacción y la apropiación de la pregunta como herramienta para crear un proceso mediático de diálogo.

Desde el saber ser del docente según el estilo 1 y 3, los docentes utilizaron estrategias en la automotivación del estudiante según las temáticas dadas en clase, estimulándolos a transmitir sus saberes con herramientas didácticas, en un ambiente de confianza desde el trabajo individual y grupal.

Conclusiones

La investigación llevó a cierta diversidad en la categorización de un estilo en particular, cada uno de los docentes lo asumió desde su práctica pedagógica, y de allí se pudo inferir que el estilo pedagógico de los docentes, en alto grado, está asociado y caracterizado por el estilo 1, **crítico**, relacionado en parte con el dominio de la disciplina que enseña, el desarrollo de la capacidad para investigar y construir conocimiento en un campo específico, visible desde su acción pedagógica, en la relación teoría-práctica. Las acciones en el marco de este estilo son afines con el desarrollo de las clases, en lo referido a las teorías, los hechos, las argumentaciones y contenidos curriculares. Se aprecia en segunda instancia el estilo 3, **práctico**, el cual enfatiza hacia la interacción dialógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde los estudiantes se pudo analizar y concluir que el «ser» no solamente hace parte del educador, sino también del educando, ya que él es herramienta y mediador de comunicación para el desarrollo de metodologías que intervengan de manera innovadora en el proceso de aprendizaje. En cuanto al clima de trabajo escolar, en la mayoría de los docentes se evidenció un ambiente de confianza, espontaneidad y afectividad con los estudiantes.

Desde la dinámica de la interdisciplinariedad docente y docente surgieron algunas inquietudes desde y para la reflexión, al interior de la misma praxis: La naturaleza del perfil de formación del docente frente al proceso teoría-práctica en lo pedagógico, didáctico e investigativo para el enfoque y desarrollo de los cursos. La fortaleza o dificultad para el docente desde su disciplina, la orientación con grupos significativamente interdisciplinarios. Ejemplo de grupo de estudiantes observado en la Escuela de Idiomas conformado así: Ciencias Sociales 7, Matemáticas 6, Psicopedagogía 2, Informática 2, Idiomas 2. La interdisciplinariedad enriquece y favorece el conocimiento, la formación profesional, cultural, social, pero desde la práctica la diversidad temática de las propuestas de proyectos pedagógicos, inquieta y compromete al docente, con perfil de cualquiera de los tres estilos.

Concluyendo, esta experiencia investigativa permitió una primera aproximación y ejercicio a la reflexión sobre sus propias posturas críticas, también generó autocuestionamientos frente al compromiso del docente en su «saber», «saber hacer», «saber comunicar» y «saber ser» en el cotidiano ejercicio de su praxis educativa.

Proyección de la investigación

Se recomienda dar continuidad de manera institucional a este proyecto de investigación con cobertura a los Proyectos Pedagógicos e Investigativos III y IV y, a través de un estudio de investigación acción participación, lograr consolidar y legitimar unos resultados que permitan hacer visible una propuesta interdisciplinaria de innovación pedagógica desde la reflexión y «autorreflexión» de sus propias prácticas.

Referencias

- BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- BENNETT, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Buenos Aires: Editorial Morata.
- BONILLA, E. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. CEDE. Facultad de economía. Bogotá: Editorial Universidad de Los Andes.
- CALLEJAS, R. (2006). *Ponencia Congreso Iberoamericano sobre nuevos Estilos de la Educación: Experiencias y Propuestas*. Ibagué.
- CAPELLA-PIERA, J. (1983). 'Educación, planteamientos para la formulación de una teoría' [tomo I] [242-244]. Lima: Editorial Zapata Santillana.
- CALLEJAS, M. (2005). *Estilos Pedagógicos de los profesores Universitarios*. Universidad Industrial de Santander. Recuperado el 25 de octubre de 2014 <http://www.universia.net.co/docentes/articulosdeeducacionsuperior/losestilospedagogicosdelosprofesoresuniversitarios.html>
- CALLEJAS, R. & CORREDOR, M. (2002). 'La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción de la universidad'. *Revista Docencia Universitaria, UIS* [(1)].
- COMENIO, J. (1922). *Didáctica Magna*. [Versión directa del latín por Saturnino López]. Madrid: Editorial Reus S.A.
- DE LA TORRE, M. (1993). *Didáctica*. Buenos Aires: Editorial Génesis.
- DE CERTEAU, M. (1976). *Dar la palabra, experiencia pedagógica en la soledad*. España: Editorial Bilbao.
- 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
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- ____ (1998). *Cartas a quien quiere enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- ____ (1999). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- ____ (2008). *El grito manso Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- FLÓREZ, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc-Graw Hill interamericana, S.A.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GRUNDY, S. (1972). *Producto o Praxis del Currículo* [3ªed.]. Madrid: Editorial Morata
- HERBART, J. (1935). Bosquejo para un curso de pedagogía. Madrid, editorial, Espasa-Colpe.
- HERNÁNDEZ, S. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc-Graw Hill.
- HIMMEL, E. (2011). 'Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria'. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, [33 (2) 199-211].
- INVEDUSA (2008). *Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos* [maestría en docencia - proyecto de investigación en procesos pedagógicos]. Bogotá: Editorial Universidad Sergio Arboleda.
- LUZURIAGA, I. (1991). *Pedagogía* [17ª ed.] Buenos Aires: Lozada S.A.
- LUCIO, R. (1989). 'Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones'. *Revista de la Universidad de La Salle* [(17)].
- NERICI, I. (1969). *Hacia una didáctica general y dinámica*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A.
- PARDO, A (s.f.) 'La actitud investigativa: un horizonte para la formación profesional'. *Los estilos pedagógicos y la investigación acción. Implicaciones en el desarrollo de los docentes universitarios. Art Revista pedagogía y saberes*.
- PARDO, A. & RINCÓN, S. (2012). Desarrollo profesoral: del deber ser al ser docente. Fundación Universitaria Monserrate: colección investigación.
- RENDÓN, M. (2005). 'Los estilos de enseñanza de la Universidad de Antioquia'. *Revista pedagogía y saberes* [(23)] Universidad Pedagógica Nacional UPN - Facultad de Educación Universidad de Antioquia - Facultad de Educación.
- RESTREPO J. M. & CAMPO, R. (2002). *La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Educación.
- SAMPIERI R. & COLLADO F. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc-Graw Hill.
- SEVILLANO, M. L. (2001) [coord.] 'Didáctica- adaptación'. *El currículo: fundamentación, desarrollo y evaluación* [tomo I]. Madrid: UNED.
- STENHOUSE, L. (1998). *Investigación y desarrollo curricular* [4ª ed.] Londres: Editorial Morata.
- SHAPIRO, M. (1973). *The social bases of art. 1936 social realism: art as a weapon* [edited and introduced by David Shapiro]. EEUU: Frederick Ungar Publishing Company.

- SCHON, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- TYLER (1973). *Principios básicos del Currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) (2005). Resolución N.º 32 del 21 junio 2005. Consejo Académico Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- ____ (s.f.) Visión y misión de la Escuela de Psicopedagogía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Facultad de Ciencias de la Educación.
- VASCO, E. (1996). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- VASILACHIS, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* [1ª ed.] Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- ZAMBRANO, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica Zambrano S. en C.
- ____ (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ZULUAGA, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional de Colombia.