

Resignificación de la práctica docente universitaria. Reflexión y acción en la Universidad de Medellín*

Constanza Botero**

Juvenal López***

Recibido: 28 de julio de 2011

RESUMEN

El proyecto *Los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* surge, por un lado, en un entorno de exigencias de calidad en la educación superior y, por el otro, en un contexto en donde parte de la planta docente no tiene formación en pedagogía. Es imperativo, por lo tanto, que la formación y cualificación docente se aborde desde diferentes instancias y de diversas maneras. Se plantea, entonces, la pregunta: ¿qué aporta el reconocimiento de los estilos

pedagógicos de profesores universitarios, al mejoramiento de sus prácticas docentes?, y establece como su objetivo general "Comprender los aportes que el reconocimiento de los estilos pedagógicos de profesores universitarios hace al mejoramiento de sus prácticas docentes". Para resolver la pregunta y alcanzar el objetivo, se utilizan estrategias cualitativas, hermenéuticas y de investigación-acción-participación.

Palabras clave: Educación Superior, estilo pedagógico, práctica docente, reflexión.

* Este texto se deriva del proyecto de investigación denominado *Los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* inscrito en la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. Los autores de este artículo actuaron como maestrandos co-investigadores en formación, por lo tanto es importante aclarar que el proyecto de investigación tiene alcances más amplios que los reflejados en este texto. Para conocer los resultados finales el lector puede consultar el informe definitivo.

** Comunicadora en Lenguajes Audiovisuales de la Universidad de Medellín. Docente de cátedra de la materia Estética de la imagen en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. Magister en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: cbotero@udem.edu.co

*** Ingeniero de Sistemas de la Universidad de Antioquia (1993). Especialización en Desarrollo de Software de la Universidad Eafit. Arquitecto de Software en Empresas Públicas de Medellín. Profesor de cátedra del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Magister en Educación de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: juve.lopez@gmail.com

Redefining university teaching practice. Reflection and action in the University of Medellín.

ABSTRACT

The research project *Pedagogic styles and the improvement of teaching practices in the University of Medellín* arose out of, on the one hand, a series of demands and needs in respect of the quality of higher education and, on the other, a context in which some of the teaching staff have no formal pedagogic training. It was therefore imperative to approach teacher training and qualification from a variety of angles and in diverse ways. The central research question posed was: how does the

recognition of different pedagogic styles amongst university teachers contribute to the improvement of their teaching? To answer this question was the overall objective of the research. In order to set about answering this question and achieve the research objective different qualitative and hermeneutic methods were used along with participatory action research.

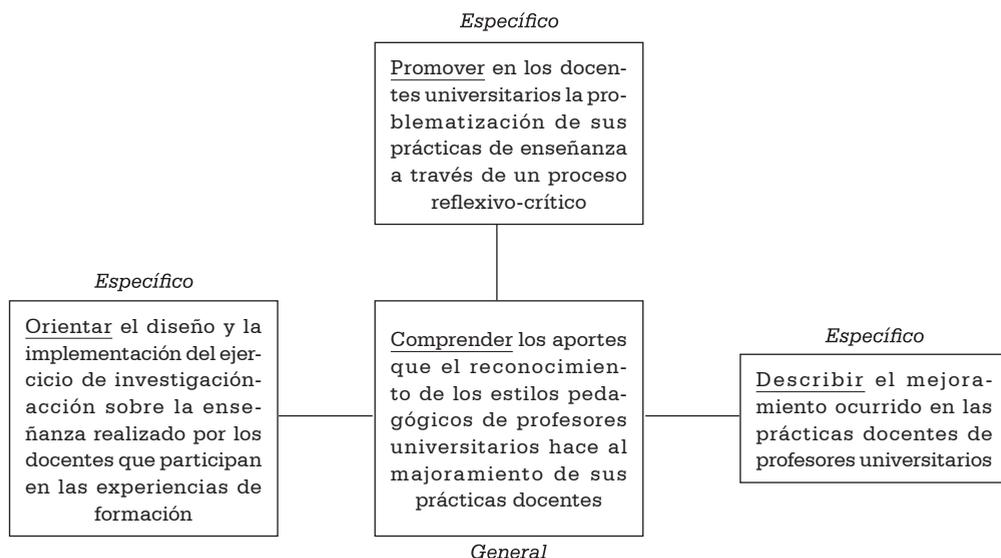
Key words: Higher Education, pedagogic style, teaching, reflection.

Introducción

Nuestro proyecto de investigación: *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* inició su ejecución en el año 2010 ante la necesidad de comprender los aportes que el reconocimiento de los estilos pedagógicos de profesores universitarios hace al mejoramiento de sus prácticas docentes, necesidad que enfocamos como objetivo general del proyecto.

Vale aclarar que si bien el proyecto fue planteado en el año 2008, múltiples motivos retrasaron su ejecución. Entre ellos la consolidación del grupo de docentes participantes, debido al carácter de participación voluntaria.

Centrados en la idea de un acercamiento cualitativo a los fenómenos humanos los objetivos específicos de la investigación se desprendieron de la idea general de estilos pedagógicos y prácticas docentes, como puede observarse en el siguiente gráfico:



El proyecto expone como problema de investigación el desconocimiento por parte de los docentes de sus estilos y la ausencia de reflexión sobre su práctica pedagógica y es por ello que se plantea la pregunta: ¿qué aporta el reconocimiento de los estilos pedagógicos de profesores universitarios, al mejoramiento de sus prácticas docentes?

La falta de reconocimiento de estilo pedagógico propio hace que se manifiesten en nuestro contexto de investigación fisuras entre formación y enseñanza. Asimismo, encontramos que los docentes de la Educación Superior, si bien cuen-

tan con avances y conocimientos en sus saberes específicos y profesionales, en pocas ocasiones cuentan con formación didáctica y pedagógica para asumir los retos de formar en la integralidad. Se observa como una realidad cotidiana que muchos profesionales deben recurrir a la docencia como la única posibilidad de ejercer su profesión y obtener una remuneración económica.

Sin embargo la problemática observada se convierte en una posibilidad de mejoramiento de las prácticas docentes, ya que nuestra investigación: *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* se encuentra en un momento en el cual se está prestando gran importancia a la educación y a la reflexión docente como formas de combatir y suplir la poca formación pedagógica de los maestros universitarios. Esta problemática y sus implicaciones en los estilos y las prácticas docentes en la educación ha sido estudiada en diversos contextos.

Si bien la investigación: *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* no busca fundamentalmente caracterizar las prácticas de los docentes participantes (ya que lo que pretende es describir el cambio ocurrido por el reconocimiento de los estilos), en el curso de esta investigación se hacen explícitas y surgen las descripciones que ayudan a entender el cambio. Por otro lado, conocer las caracterizaciones que se han realizado en otras investigaciones permite una mejor comprensión de los estilos.

En el ámbito internacional investigaciones como la de A. Vincenzi plantea varios modelos explicativos de la práctica docente universitaria: el modelo instrumental, en el cual el docente es un técnico, el modelo mediacional en el cual la práctica docente se configura a partir de la manera como el docente “piensa su intervención”, y el modelo de “intercambios socioculturales. En este último se reconoce el contexto de la clase, en el cual ocurren construcciones de significados que afectan las actuaciones del docente y del estudiante (Vincenzi, 2009, p. 89).

En nuestro proyecto se han evidenciado estos modelos, en ningún caso de manera pura y exclusiva. Cada docente combina diferentes modelos, a veces de manera no consciente, de acuerdo con la situación particular a la que se enfrenta. El factor diferenciador del proyecto es que promueve en los docentes la revisión de cada modelo aplicado en cuanto a su eficacia para lograr los objetivos de calidad y para lograr el aprendizaje de parte de los alumnos.

Otros de los hallazgos de esta investigación muestran que el profesor sigue siendo el ordenador de las relaciones docente-estudiante, que la magistralidad es la característica más relevante y reconoce la comunicación en el aula como la base para el consenso y el disenso (Patino-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 98).

El rasgo distintivo de nuestro proyecto con respecto a otros es que en aquellos el esfuerzo ha estado en describir y en algunos casos en comprender

las prácticas docentes. En su lugar, *los estilos pedagógicos y el mejoramiento de las prácticas docentes en la Universidad de Medellín* busca describir el impacto sobre las prácticas cuando los docentes reconocen sus estilos pedagógicos.

Pero no solo internacionalmente se ha dado importancia al tema; en el ámbito nacional investigaciones como las de Murcia y Correa (2000) y Aristizábal, Barbosa, Castaño y Useche (2001) ambas realizadas en Bogotá en la Universidad Católica de Colombia, se centran en investigar sobre las características de los estilos pedagógicos de docentes universitarios. Encontrando diferencias entre el estilo del docente, su práctica pedagógica y las interacciones generadas en el aula de clase. Asimismo Suárez, Burgos, Molina y Corredor (2005) dictaminan en la Universidad Sergio Arboleda el predominio de estilos pedagógicos directivos, tutoriales, planificadores e investigadores.

Por su parte, los investigadores Grisales y González llaman la atención sobre las concepciones de los docentes desde las cuales no hay construcción de saber, solo hay transmisión. Desde estas concepciones no se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje de los estudiantes, no hay un fundamento que avale la práctica docente, la magistralidad es el modo imperante y la evaluación se utiliza como un instrumento de poder enseñar (Grisales y González, 2009, p. 80). Estos autores denominan “transparentar la clase” el hacer consciente la práctica pedagógica de parte del docente universitario. Desde ese “transparentar” se puede plantear un soporte pedagógico para la práctica pedagógica, y allí cobran importancia las formas de enseñar (Grisales y González, 2009, p. 81). Con respecto a este transparentar, algunos investigadores ya han concluido que para implementar cambios en la actuación del docente es necesario que se dé un proceso por medio del cual se haga consciente la práctica y se explique la trayectoria pedagógica del docente. Solo después de este proceso puede darse una reflexión desde donde se modifique la práctica pedagógica (Brockbank y McGill, 2002, p. 81-82) D. Feldman dice que *este tipo de conocimiento [conocimiento incorporado en la acción] no es inmediatamente accesible y requiere procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica* (Feldman, 1999, p. 75). Desde este distanciamiento el docente puede hacer explícitas sus intenciones, y su visión de la educación, del estudiante y de su propio rol.

Asimismo, en la Universidad de Medellín, en asocio con la Pontificia Universidad Javeriana, se realizó la investigación *Características atribuidas a los maestros reconocidos como los mejores por sus estudiantes en la Universidad de Medellín. Una lectura desde el ser, el hacer y el saber* de Acevedo y otros (2001), investigación enfocada en las acciones de los docentes universitarios, la cual tuvo entre sus hallazgos el identificar como fin de la educación la formación, por lo que se hace necesario un ejercicio intencionado de formación permanente

por parte de los docentes, es decir, la necesidad de plantear proyectos de corte investigación-acción en el mundo pedagógico.

Por todo ello, encontramos en nuestra investigación un camino a seguir en la educación, innovando en el trabajo con docentes de la ciudad de Medellín donde algunos de ellos, si bien, poseen grandes conocimientos frente a sus profesiones, es poca su formación en pedagogía.

Por los motivos anteriormente mencionados, es necesario que los docentes del siglo XXI reflexionen sobre sus prácticas mediante el análisis crítico, el cual permite a los profesores encontrar las contradicciones y aciertos en las decisiones que toman desde sus estilos pedagógicos, al integrar concepciones, prácticas, interacciones e identidad docente. La reflexión pedagógica busca involucrar a los docentes en el mejoramiento continuo de su quehacer.

He aquí un llamado a los docentes para que observen y analicen sus estilos de enseñanza, ya que es el profesor quien debe reflexionar e investigar sobre ellos. La reflexión crítica permite tomar conciencia de los problemas de la práctica que pueden ser mejorables, elaborar nuevas propuestas, ponerlas en práctica y generar un proceso permanente de autorregulación sobre la formación universitaria.

Nuestro proyecto plantea como sus justificaciones la producción de conocimiento que enriquezca los procesos de formación y desarrollo profesional docente de profesores de Educación Superior en Colombia. Demostración de por qué la investigación cualitativa en educación con énfasis en reflexión es un recurso básico para la formación de profesores universitarios y el análisis crítico como una forma de permitir a los profesores identificar contradicciones y aciertos en las decisiones que toman desde sus estilos pedagógicos, al integrar concepciones, prácticas e interacciones.

Y en el desarrollo investigativo hemos encontrado como beneficios el mejoramiento de las prácticas docentes, lo cual se constituye en un imperativo para alcanzar los estándares de calidad que demanda la Educación Superior. Por ello es necesario la puesta en marcha de un proceso que permita el acercamiento del maestro y del alumno en el acto educativo, a fin de favorecer la calidad de las interacciones en términos de aprendizaje, y la generación de grupos interdisciplinarios en la universidad, que permanentemente dinamicen procesos de debate alrededor de los estilos pedagógicos.

Los resultados de esta investigación permitirán atenuar los efectos que en la calidad de la educación superior puede tener la incorporación cada vez mayor de profesionales sin formación en el ejercicio de la docencia para formar en la integralidad. Facilitará también la autoformación permanente, el trabajo en equipo para el desarrollo profesional de los docentes y procesos continuos de auto-regulación.

Conceptos construidos

Durante la investigación construimos un conjunto de conceptos que guiaron el trabajo de campo, la recolección de información y el análisis de la misma. Incluimos acá los conceptos más relevantes para el desarrollo de este artículo¹.

a. Práctica

Actividades realizadas para ejecutar lo planeado, logrando una aplicación de la teoría para la resolución de problemas. La práctica es la puesta en escena de la planeación para una clase o el momento en el cual se vuelve realidad lo planeado para esta. Una práctica es reflexionada cuando se convierte en un hábito con argumentaciones.

La práctica alude a los modos de hacer o ejecutar una acción, es decir, a las actuaciones de los sujetos. El ideal es actuar según se piensa, aunque en ocasiones puede existir una desviación entre la práctica y la ideología o el pensamiento. Pero más allá de la coherencia entre pensamiento y práctica, esta última precisa de modos, procedimientos y métodos para llevar a cabo la realización de las actividades.

La práctica pedagógica hace referencia a la acción realizada por el docente antes, durante y después de llevar a cabo las actividades planeadas para un contexto específico. Es su intención la formación de seres humanos y la propiciación de aprendizajes útiles, trascendentales e importantes para la vida de las personas.

b. Profesor reflexivo

El profesor reflexivo busca mejorar la calidad de sus actos educativos. El juicio y la valoración de sus momentos de verdad en la interacción con los estudiantes y con los conocimientos le permiten un proceso de toma de decisiones y de transformación de su propia práctica, en un ambiente de cambios e innovaciones permanentes. Los aspectos por mejorar surgen de la problematización que el mismo docente realiza, definiendo acciones alternativas. La reflexión le permite implementar diferentes experiencias de aprendizaje de acuerdo con la situación particular.

La reflexión puede originarse ante la necesidad de innovar en la práctica educativa. Y solo se llega a trabajar la innovación si se problematiza algún elemento del acto educativo.

¹ La construcción de los conceptos fue resultado de discusiones al interior del proyecto de investigación a partir de la lectura de autores como los observados en la bibliografía de este artículo. Referentes consultados: Gimeno Sacristán, J. (2005), Grundy, S. (1998), Elliott, J. (2000), Feldman, D. (1999), Gimeno Sacristan, J. (2002).

La reflexión es también un proceso de autoconocimiento personal.

Una actitud reflexiva con la visión de mejorar es una aptitud investigativa, a partir de la cual se posibilita la autoformación y el desarrollo del docente. El profesor investigador trabaja colaborativamente con otros docentes y con otros expertos creando un ambiente interdisciplinario. Desde la experiencia del docente se puede generar conocimiento (sólo si se da la reflexión intencionada y sistemática).

c. Estilo pedagógico

Un modo de ser destilado, decantado, refinado, que conjuga el ser y el hacer en la acción didáctica. Es una huella, marca o impronta que se reconoce en el actuar del sujeto. El estilo pedagógico alude a las formas particulares de hacer, las cuales posibilitan enseñar y aprender en ambientes educativos específicos.

El estilo pedagógico es la singularidad del profesor en su práctica docente. Es el conjunto de comportamientos predominantes y sistemáticos que enmarcan y caracterizan la forma como el docente se relaciona con los contenidos y los estudiantes, los medios utilizados y el ambiente del aula que promueve. El estilo expresa y exterioriza la visión de sí mismo en la misión de favorecer la construcción de sujetos, la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Refleja las actitudes del docente para propiciar o dificultar ese proceso y también el tipo de comunicación y diálogo que establece y quiere establecer con los alumnos. El manejo del lenguaje y la creación de interacciones en el aula son parte inherente del estilo pedagógico, también el manejo de la incertidumbre propia de cada sesión de clase y de la heterogeneidad representada en los estudiantes. Estos rasgos también expresan la concepción y el manejo de la autoridad, de los errores de los alumnos y los errores propios.

d. Interacción

La interacción supone el reconocimiento de la individualidad de cada interlocutor y del rol de los otros agentes presentes en el aula de clase. Es una conexión con las subjetividades de otros; en el caso de la educación son las relaciones establecidas tanto entre estudiantes como entre ellos y los docentes. Genera ambientes y puede ser tanto constructiva como destructiva según las acciones y actuaciones que se emprendan.

e. Construcción de ambiente

Acciones intencionadas para crear la atmósfera que facilite el logro de objetivos. Utilización de los recursos para crear escenarios que potencien y maximicen

los resultados esperados. Conjunto de condiciones creadas y convenidas entre los actores en cuanto a la confianza, el respeto y la aceptación mutua.

Metodología

La investigación se inscribe en la línea de investigación “Educación, cultura y sociedad” del *Grupo de Estudios en Ciencias Sociales y Educación* que apoya al Departamento de Ciencias Sociales y Humanas y a la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín. El proyecto cuenta con la participación de dos investigadoras y de dos estudiantes pasantes de la cohorte III de la Maestría en Educación.

Es una investigación de corte cualitativo en donde priman los significados de los actos humanos y de los fenómenos sociales y desde la cual se busca comprender y en alguna medida transformar esa realidad que se configura en las relaciones y subjetividades humanas. Se utiliza una estrategia comprensiva o hermenéutica para este abordaje metodológico.

Este abordaje permite enmarcar los procesos en la tradición de las ciencias sociales dando importancia a aspectos no cuantitativos de la realidad, producto de las interacciones sociales y culturales de los seres humanos². La investigación cualitativa otorga primacía a “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Bogdan, Robert y Taylor, 1992, p.20). Así pues, en la investigación priman la observación del trabajo de los docentes de pregrado de la Universidad de Medellín y el estudio de los fenómenos de la cultura que allí se presentan.

El proyecto de investigación se ampara bajo los criterios de cooperación y reflexión de todos sus participantes. Una intención pedagógica de mejoramiento continuo y la necesidad de desarrollar pensamientos críticos y reflexivos tenía como norte la aplicación de los principios de la investigación-acción-participación ya que “Cuando la investigación-acción opera de modo emancipador, constituye una expresión de la práctica pedagógica crítica, proporcionándonos un marco en el que puede desarrollarse la conciencia crítica” (Grundy, 1998, p. 185).

² Si bien para el término cultura hay diversidad de definiciones, proponemos la siguiente: la cultura puede concebirse como un tejido constituido de significados individuales que se entrelazan para generar sentido a través de normas, costumbres, creencias, valores y concepciones compartidos; como nemotecnia de la memoria colectiva se transmite socialmente. Si bien la cultura es producción humana, también el ser humano es producto de la cultura: La cultura humaniza. La cultura son los significados que compartimos y los productos “culturales” que conservamos (la nemotecnia) que nos dan identidad y pertenencia. Pero también hay significados, visiones y valores que no compartimos. Y es allí en donde el docente es el llamado a crear canales de intersubjetividad y de comunicación entre los diferentes actores del acto educativo, reconociendo el valor de cada individuo. Finalizamos esta definición con una de J. Gimeno Sacristán: “Cultura son los “productos” de la misma que conservamos, los significados que compartimos y que nos relacionan con unos más que con otros, es la visión del mundo, lo que construye el espíritu o la subjetividad” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 27).

Resulta importante anotar que en el transcurso de nuestra investigación no se ha mantenido constante la participación de los docentes. Inicialmente, siete docentes atendieron la convocatoria que hizo el proyecto. Sin embargo, solo tres docentes asistieron a la primera entrevista grupal, y estos permanecieron hasta el final. Esta situación no es exclusiva de esta investigación. Algunas investigaciones parten del supuesto de que “[...] todo docente está naturalmente interesado por sus propias prácticas”, aunque esto no es necesariamente cierto (Patino-Garzón y Rojas-Betancur, 2009, p. 96). Una investigación realizada en una universidad argentina³ muestra como uno de sus hallazgos la dificultad para que los docentes participen en proyectos de investigación-acción. De ahí la importancia de definir mecanismos que comprometan y motiven a los docentes a tener continuidad en los diferentes proyectos que buscan mejorar su práctica, y que tengan sentido para ellos y presenten beneficios prácticos.

Los tres docentes de la Universidad de Medellín que permanecieron en el proyecto se constituyeron en una muestra significativa, puesto que lo importante para el proyecto no era la cantidad de participantes, sino el compromiso e interés en hacer parte de un proceso de reflexión con un sentido verdadero. Fue el deseo de mejorar y reflexionar sobre sus prácticas docentes lo que los motivó a hacer parte del proyecto. La muestra se conformó específicamente con docentes de las áreas de Derecho, Física y Matemáticas.

Según las investigadoras de la Universidad Nacional de La Pampa (Argentina) Dubrovsky, Iglesias y Saucedo (2003) la aplicación de la investigación-acción genera espacios de problematización para los docentes, logrando mayor autonomía y transformaciones de sus prácticas pedagógicas.

Desde autores como Shirley Grundy puede comprenderse el estrecho nexo que se establece entre la investigación en el campo de la educación y la reflexión propuesta por el enfoque de la investigación-acción. Como lo plantea Grundy la investigación-acción promueve un compromiso personal y reflexivo por parte de quienes deseen mejorar sus prácticas pedagógicas; por ello se hace necesario hacer énfasis en el desarrollo de una conciencia crítica. “El paso de la falta de crítica a la postura crítica, de ser ahistórico a sujeto que contempla su trabajo dentro de un marco histórico, requiere, no el crecimiento, sino la transformación de la conciencia” (Grundy, 1998, p. 257).

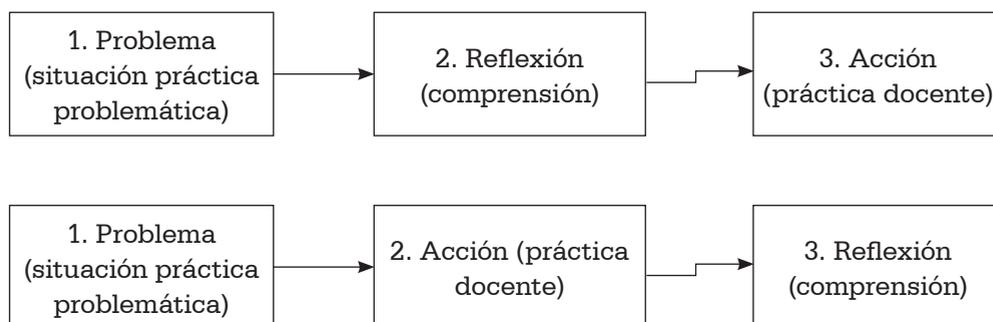
Aplicando la investigación-acción, el docente puede partir de la acción cambiando la manera como pone en escena los planes y la forma en que responde a las diferentes situaciones que se presentan en su quehacer educativo, y a partir de allí reflexionar sobre los cambios en el proceso y sobre los resultados

³ Esta investigación trabaja el tema de la subjetividad, la interacción simbólica y los imaginarios culturales para entender desde dónde los actores del aula de clase toman sus decisiones y crean las relaciones entre ellos y con el conocimiento (Patiño & Rojas, p. 94).

obtenidos. Y así, en una actitud de permanente acción y reflexión, cualifica la práctica, impactando la calidad de la educación. O puede iniciar con la reflexión crítica y luego implementa modificaciones en sus conductas pedagógicas. J. Elliott lo expresa de la siguiente manera:

1. El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes. En otras palabras, la reflexión inicia la acción.
2. El profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión (Elliott, 2000, p. 37).

Gráficamente, se pueden ver los tipos de desarrollo de la siguiente manera:



Ambas vías pueden convivir de tal manera que la auto-reflexión crítica que permanentemente realice el docente, lo conduzca a implementar cambios en sus prácticas pedagógicas. Y a la vez, el docente puede incorporar maneras de mediar entre el conocimiento y los estudiantes a partir de los cuerpos de conocimiento y de las experiencias de otros docentes, siempre reflexionando sobre el proceso y los resultados.

Sin embargo, el proyecto no sólo promueve la investigación-acción, sino la hermenéutica como la forma de interpretar y leer la cultura en medio de un contexto socio-temporal. Un gran interés por la interacción comunicativa y simbólica en el aula de clase guía este proyecto. La acción se comprende como un texto, en nuestro caso mediante la visualización de vídeos y de las entrevistas, para llegar mediante la observación y el análisis a la construcción de significados.

El reconocimiento de sus estilos pedagógicos gracias a la reflexión por parte de los docentes aporta a su constitución y formación pedagógica. La interpreta-

ción y el análisis de las propias prácticas en el aula de clase es un camino que permite la confrontación, reflexión y problematización por parte de los docentes de la muestra. El diálogo, las lecturas y la participación en el proyecto generan pautas que funcionan como catalizadores de la reflexión.

Para el acercamiento a los fenómenos sociales y educativos que se pretendían comprender se configuraron dos momentos: el primero se da alrededor de una entrevista grupal semiestructurada en donde participan los tres docentes, las dos investigadoras y los dos maestrandos co-investigadores. Previo a esta entrevista, y dentro de este momento, se le suministraron algunos textos sobre fundamentación didáctica, pedagógica y curricular a los docentes, se grabó la primera sesión de clase, se analizaron los videos (tanto por parte de los participantes como de las investigadoras y los maestrandos), se diseñó una pauta para la entrevista (que consistía en un conjunto de temas y conceptos que consideramos debían ser abordados: temas como la relación con el estudiantes o los estudiantes, la disposición física en el aula, la relación con los contenidos, el privilegio del contenido o del método o de otros elementos, las particularidades de los estudiantes, las intenciones, el uso de recursos, la evaluación, la preparación de la clase, la dinámica de cada encuentro, la retroalimentación de los estudiantes hacia el docente, etc.), y, por supuesto, se desarrolló la entrevista.

La información generada y recolectaba en esta fase se transcribe, se analiza y se categoriza. Y partir de allí se pide a los docentes que elaboren un guion para una sesión de clase que será grabada en video y se conversará sobre ella en una segunda entrevista semi-estructurada, que esta vez será de manera individual.

El segundo momento, entonces, representa la transformación y la movilización de la práctica de cada uno de estos tres docentes. Se realizan las tres entrevistas individuales que mencionamos antes. En ellas los docentes observan fragmentos de los dos videos, identificando cambios, las razones para esas modificaciones, los resultados obtenidos, las respuestas de los estudiantes y la interacción con otros elementos del acto educativo. En estos diálogos surgen temas referidos a la formación de los mismos docentes, su trayectoria, la de los estudiantes, la formación integral, la formación de ciudadanos, la fundamentación pedagógica, la distribución de responsabilidades entre docente y estudiante, la diversidad de estudiantes, etc.

La información generada y recolectaba en esta fase también se transcribe, se analiza, se categoriza, y se compara con lo identificado en el momento inicial.

Algunas de las pautas empleadas para las entrevistas grupales fueron:

- Interacción docente-estudiante
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje

- Creación de ambientes de aprendizaje
- Finalidad de la evaluación en relación a lo enseñado y al aprendizaje
- Formación permanente del docente: alternativas de formación, conocimiento en contexto
- Preparación del guión de clase, creación de discursos que reconozcan el contexto de la clase y la diversidad de sus participantes
- Aspectos positivos de sus sesiones de clase
- Prácticas que considera efectivas en el desarrollo de su clase
- Cuáles prácticas pedagógicas podría optimizar
- Concertación de evaluaciones
- Revisión de logros versus resultados de la evaluación
- Autoevaluación del docente
- Qué considera debe mejorar en su ejercicio de evaluación de estudiantes.
- ¿Revisa el docente sus intervenciones y negociaciones con los estudiantes?

En la entrevista grupal, además, se pusieron en común los ejercicios de lectura y análisis propuestos con anterioridad para los docentes. Asimismo, se buscó que los docentes reconocieran en su quehacer potencialidades pedagógicas de sus estilos docentes. Para ellos se indagó por las características de las sesiones que los docentes consideraban “plenamente satisfactorias” y “totalmente insatisfactorias” para el mejoramiento de sus prácticas docentes.

Para el tratamiento de la información se utilizaron herramientas informáticas genéricas (Microsoft Word y Microsoft Excel). Se elaboraron matrices y se utilizaron diferentes colores para clasificar la información de acuerdo con el objetivo específico con el cual identificamos alguna relación y teniendo en cuenta el fundamento que nos da el marco teórico. Esta información se codificó y categorizó. Se contrastó entre momentos para indagar sobre los cambios ocurridos, y en algunos casos descartar algunos elementos, fortalecer otros, otorgarles mayor importancia a algunos, o lograr mayor poder descriptivo. Se trianguló entre diferentes mecanismos. Es decir, lo visto en la segunda grabación, con lo dialogado en la entrevista individual y con el guion elaborado. Igualmente, triangulamos entre investigadores para llegar a consensos. Se llevó a cabo un proceso iterativo y de refinamiento progresivo y de mayor abstracción para lograr explicar y comprender los fenómenos educativos en donde se desenvuelven los docentes de la muestra.

Hallazgos

Enfocados en la pregunta o problema de investigación y guiados por los objetivos específicos, desarrollamos las pautas de entrevista y análisis, que nos permitieron llegar a un sistema categorial, el cual nos llevó a desvelar los hallazgos de la investigación.

Mediante la categorización de las entrevistas realizadas y continuando con un riguroso proceso de interpretación y análisis de la información recolectada, encontramos tres dimensiones esenciales de la participación de los docentes en el proyecto de investigación. Cada una de las dimensiones, enfocadas desde los objetivos específicos de investigación, identifica la mirada de los participantes hacia su quehacer, su estilo pedagógico y sus prácticas docentes.

A. Creencias y realidades

Orientados desde el objetivo específico *“Promover en los docentes universitarios la problematización de sus prácticas de enseñanza a través de un proceso reflexivo-crítico”* encontramos un primer grupo de categorías emergentes, cuyo norte es la problematización y confrontación vivida por los docentes frente a sus prácticas, al participar del ejercicio de investigación acción.

Es importante destacar que cuando hablamos de prácticas docentes, lo hacemos desde autores como Shirley Grundy, para quien las prácticas de enseñanza o pedagógicas son observadas como las formas de actuar en ambientes educativos por parte de los docentes. Prácticas que son observables en los sistemas de creencias, interacciones, metodologías y formas de ver el mundo educativo por parte de los docentes. Así pues, cuando hablamos de problematizar las prácticas, se está enunciando un proceso de reflexión y cuestionamiento de los aspectos anteriormente mencionados.

En la investigación, los docentes problematizaron, reflexionaron y se cuestionaron sobre varios componentes de sus prácticas. De esta forma un primer hallazgo consistió en una confrontación entre las creencias y la realidad. Los docentes pensaban en su quehacer de cierta forma, pero al verse confrontados por los vídeos y entrevistas observaron diferencias entre **su sentir y su hacer** con los estudiantes. Los docentes cuestionaron entonces su postura corporal, la cercanía al tablero y su observación no consciente de los estudiantes.

Es así como los participantes comienzan a reflexionar sobre aspectos de los cuales no eran conscientes antes de observarse en la primera videograbación de sus sesiones de clase y contrastarlas con los documentos leídos y trabajados.

Docente participante: *“En la parte personal en sí del proceso yo creo que hay que mejorar muchas cosas, siempre uno debe considerar*

que uno [...] mira un vídeo y dice ¿pero ese sí es uno? A veces se pasan algunos detalles que uno dice vea, esto no se dice así, o esto tiene un nombre más refinado” (Testimonio de la muestra).

Los docentes se interesaron entonces por detalles como la relación entre **contenidos y tiempos**, especialmente sobre cuáles contenidos eran privilegiados en su sesión de clase, cómo los entregaba y qué impacto tenían sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes reconocieron la importancia que daban al desarrollo de los contenidos en relación con el tiempo de clase. Las preocupaciones por el **factor tiempo** demuestran un inicio de reflexión sobre las materias que sirven los participantes mediante el juego de lo ideal (más tiempo) y lo real (clases cortas), como lo expresa uno de los docentes participantes al hablar de su práctica:

Docente participante: “Hay que tener en cuenta que el tiempo para esa materia es demasiado corto. La idea es que sea una materia para dictarla en todo un año, pero normalmente en muchas facultades, esa materia ya la están resumiendo a dos meses y la dan de manera intensiva pero en módulos” (Testimonio de la muestra).

Resulta importante resaltar la gran preocupación en los docentes por el desarrollo de contenidos en lugar de centrar sus principales preocupaciones en el manejo del tiempo. Los docentes se preguntan en un primer momento sobre cómo entregar el contenido suficiente o todo el contenido que creen deben entregar a los estudiantes en un tiempo de clase limitado.

Sin embargo, para los participantes de la investigación también resulta importante el cuestionarse, no solo sobre los objetos de aprendizaje o conocimiento, sino sobre el **sujeto de aprendizaje**. Los docentes se preguntan y reflexionan sobre la proximidad física hacia los estudiantes y entre estos, y sobre el rol de las partes comprometidas durante el encuentro en el aula de clase. Cuestionan hasta qué punto es el docente el único que enseña en la clase y el estudiante se limita a aprender sin cuestionar. Incluso resulta importante la pregunta por las intenciones que guiaban las sesiones de clase y si los estudiantes eran partícipes o al menos conocían estas directrices. La pregunta finalmente hace eco en ese otro ser que se encuentra en el aula de clase, en el ser que da sentido al encuentro: el estudiante.

Este hecho puede observarse en el testimonio de uno de los docentes al reflexionar sobre la pasividad de los estudiantes en el aula de clase:

Docente participante: “Si el centro del proceso lo tiene el profesor que está explicando, los otros son agentes ahí pasivos [...] es muy poco lo que le aportan al desarrollo de la clase, al desarrollo de los ejercicios que se están trabajando” (Testimonio de la muestra).

Los docentes se preguntan finalmente cuál es el rol del estudiante en la clase, y por ende cuál es el rol que desempeñan ellos mismos. Enlazando la pregunta por el otro, los docentes no dejan de lado su interés por el **diseño y la ejecución**, es decir, que se preguntaron y cuestionaron por procesos que pensaban resultarían de cierta forma en el aula de clase. Reflexionaron sobre la previsión de lo que podía ocurrir en el aula y cómo podía planearse desde antes de su ejecución, además de cuestionar la utilización de recursos para la promoción y asimilación de conceptos desde el aprendizaje.

Por último, pero no menos importante, los docentes comenzaron preguntarse por las **necesidades** de los estudiantes. Pregunta que enfocaron desde las maneras que utilizaban para evaluar el aprendizaje, esbozando un reconocimiento de las diferencias y singularidades de los mismos, hecho que implicó un reconocimiento de la heterogeneidad estudiantil.

Docente participante: *“Hoy, por ejemplo, me pregunto si el asunto es entregarles a los estudiantes un montón de conocimientos o más bien, mirar cuáles son los conocimientos que realmente ellos como ingenieros van a necesitar para su práctica y su trabajo. Pienso que es importante que los profesores reflexionemos sobre eso, también sobre la importancia de ver al ser humano, a la formación, por encima de los contenidos”* (Testimonio de la muestra).

B. Práctica reflexiva

Desde el objetivo específico de investigación: *“Describir el mejoramiento ocurrido en las prácticas docentes de profesores universitarios.”* Encontramos que para los docentes la práctica reflexiva es necesaria para poder problematizar y llegar transformaciones en sus prácticas, pero debe partir de un proceso voluntario.

Lo importante de reflexionar y comenzar a problematizar se observa mediante la puesta en práctica de ejercicios de **Investigación-acción** los cuales favorecen el desarrollo profesional al hacer énfasis en la importancia del juicio personal en las decisiones para actuar por el bien de los protagonistas del sistema educativo. La investigación acción, para autores como Shirley Grundy, busca que los participantes desarrollen procesos reflexivos, ya que son esenciales para el desarrollo de la conciencia crítica y la comprensión de las experiencias docentes. Se promueve entonces la idea del profesor como aprendiz a través de la práctica y el reconocimiento de su estilo docente.

Así pues, cuando se problematiza y reflexiona sobre las prácticas docentes se pretende buscar cambios en cuanto a lo que pueda mejorarse y afirmar lo ya exitoso. A la luz de los planteamientos de Gimeno Sacristán entre los individuos de grupos educativos se encuentran relaciones de interdependencia, pero los

lazos que los atan, al igual que el estilo y las prácticas pedagógicas, no son imposibles de modificar. Hablamos entonces en este tercer apartado de los cambios experimentados, gracias a la reflexión, por los docentes participantes. Los docentes entonces cambiaron preguntas y actitudes, pasando de un primer estado a un segundo estado de consciencia de sus actos.

Un primer cambio tuvo relación con el paso del **paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje**. Los docentes en un comienzo se preguntaron y preocuparon por saber si habían enseñado lo suficiente, pero gracias a la actitud reflexiva y de observación de sus prácticas pasaron a preguntarse si los estudiantes estaban aprendiendo y comprendiendo los temas y contenidos de la clase. Asimismo, al iniciar la investigación los docentes se preguntaban si sus exposiciones habían sido claras, para preguntarse, en cambio, al final de la misma, por estrategias de aprendizaje centradas en los estudiantes y en su participación.

Docente participante: *“Para la segunda sesión, para mí no fue tan importante salir con todos los ejercicios para solucionar. Fue más importante de pronto mirar la forma en que los estudiantes asimilaban el contenido y la forma en que ellos mismos planteaban la posible solución, para poder observar en la parte conceptual cómo estaban, en la solución de problemas cómo estaban”* (Testimonio de la muestra).

Los docentes declararon entonces haber dado un paso del paradigma de la enseñanza (donde hay un docente único poseedor de todo el saber y el conocimiento, jerárquico y dueño de su discurso o monólogo) al paradigma del aprendizaje (donde hay un docente guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, quien no sólo permite el diálogo, sino que promueve la interacción como una parte esencial del encuentro en el aula de clase) como lo afirma uno de los docentes:

Docente participante: *“Aunque desde el comienzo planeaba la clase, la verdad es que pensaba más en lo que iba a enseñar que en lo que los estudiantes podían aprender por ellos mismos. Para mí era muy importante que los estudiantes completaran las flechas que dejaba indicadas porque eso me decía a mí si habían logrado o no el aprendizaje. Pero después entendí que eso no era suficiente sino que la comprensión era fundamental, más que el hecho de completar”* (Testimonio de la muestra).

En cuanto a la comprensión, los docentes pasan de dar importancia a la **memorización**, para otorgarla a la **comprensión**. De dar prioridad al dominio de los contenidos a favorecer la expresión y participación de los estudiantes, permitiendo incluso la expresión de incomprendiones y desacuerdos por parte de los estudiantes.

Docente participante: *“Ha sido muy importante que ellos se expresen acerca de lo que no entienden, de qué les gustaría hacer, acerca de cómo conciben la solución de un problema matemático, acerca de cómo entendieron una teoría”* (Testimonio de la muestra).

Los docentes pasan de la búsqueda de respuestas basadas en la memorización de los contenidos vistos en clase, a encaminarse hacia la promulgación de ejemplos, argumentos y consultas y el trabajo en equipo por parte de los estudiantes. Cambios que se observan en la visión de la evaluación:

Docente participante: *“Primero era muy dado a evaluar los contenidos pero ahora le doy también mucha importancia a la participación”* (Testimonio de la muestra).

Asimismo los docentes pasaron de **la administración de contenidos a la participación**, es decir, que cambiaron su forma de acercarse al tablero y a la tiza, para vincularse con estudiantes, promoviendo el encuentro mediante el uso de diversos recursos. Resulta importante destacar que en un primer momento los docentes se preocupaban por administrar los contenidos de clase según el factor tiempo, ahora los docentes se interesan más por la singularidad y las necesidades de los estudiantes, así que prima el interés por la comprensión más que por la administración de conocimientos.

Pero todo lo anteriormente mencionado no tendría sentido si no se reconoce el espacio de clase como un elemento esencial para los procesos de aprendizaje y comprensión. Los docentes dejan de observar el **aula como un simple espacio físico**, para ver el **aula como un espacio comunicativo**, el cual permite la interacción y la participación de los estudiantes.

Docente participantes: *“Es que de alguna manera el espacio de la clase se forma en un escenario donde ellos también puedan apostar a que se están formando como profesionales y que es ese espacio en donde tenemos que empezar a colocar nuestros puntos de vista, aun si son claros o no muy claros, a veces, por lo que tengamos que retrasar algunas cosas. Pero ha sido muy importante que ellos se expresen acerca de lo que no entienden, de qué les gustaría hacer, acerca de cómo conciben la solución de un problema matemático, acerca de cómo entendieron una teoría”* (Testimonio de la muestra).

Los docentes avanzan hacia el reconocimiento de los aportes de los estudiantes desde su singularidad y hacia la búsqueda de alternativas de acompañamiento, atendiendo a la comprensión, tiempos y particularidades de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Y si bien los docentes reconocen que antes enseñaban lo que sabían (formación profesional o disciplinar), ahora consideran la formación pedagógica como una herramienta esencial para el aprendizaje, como lo expresan:

Docente participante: *“Creo que se debe fortalecer el componente pedagógico en todos los docentes, independientemente de las áreas en que ellos trabajen, [...] Y en cada uno de esos espacios debe haber fortaleza en el docente en cuanto al componente pedagógico, porque creo que si el docente no tiene fortalezas en ese componente realmente se está perdiendo el tiempo en clase, no se está elaborando, aprovechando de una manera eficiente el tiempo de clase”* (Testimonio de la muestra).

Así pues, para los docentes, participar de la investigación se convirtió en una oportunidad para comprender y reconocer sus estilos pedagógicos y, por ende, sus prácticas.

A partir de la reflexión de los docentes se obtienen nuevas formas de planear la clase, cambios en su desarrollo, uso de recursos, evaluación e invitación a la participación, son algunas de las propuestas que los docentes generan ante la problematización de sus prácticas docentes. Reconocer sus estilos de enseñanza les ha permitido observar sus potencialidades, fortalezas y situaciones a mejorar. Y es que “Posiblemente, la reflexión permita al sujeto resignificar ideas, asumir nuevas implicancias o considerar otras alternativas. Pero, en ese caso, más que un acto de descubrimiento de lo que tenía y no sabía que tenía, se trata de un acto de invención mediante un activo proceso de diseño de posibilidades y búsqueda de alternativas disparado por el proceso reflexivo” (Feldman, 1999, p. 100).

Sobre su participación en la investigación los docentes expresan finalmente:

Docente participante: *“Es algo muy valioso porque eso ayuda a los estudiantes en su reconocimiento como personas que realmente son valiosas, y también ayuda al docente con el reconocimiento de cada una de las personas como seres que también merecen su espacio, que también tienen sus capacidades y lleva al docente a reconocer a cada uno de los estudiantes como personas [...] hay un mejor entendimiento de esas cualidades humanas”* (Testimonio de la muestra).

C. Fundamentación educativa: Asimismo, a partir del objetivo ya mencionado (describir el mejoramiento ocurrido) se desglosan hallazgos referentes a avances en la fundamentación educativa de los docentes participantes.

Frente a la **supuesta en escena**, los docentes lograron ser conscientes de la manera de ponerse en escena ante los estudiantes y considerar alternativas de

transformación respecto a las formas como inicialmente lo hicieron (de ubicarse cerca al tablero y lejos de los estudiantes, de no darle importancia a la ubicación, a todo lo contrario). Asimismo, dieron un paso de dejar de ver al estudiante como un contenedor o receptor, a verlo como un ser humano en desarrollo.

Docente participante: *“Entendí la importancia de ver al ser humano por encima de los conocimientos y de los contenidos. Empecé a dejar de ver a los estudiantes ‘como números’ y empecé a verles el rostro y por ahí derecho a reconocermelo yo”* (Testimonio de la muestra).

Desde la **variedad metodológica** los docentes lograron cambios hacia la vinculación con los estudiantes y entre ellos. Dar importancia al trabajo en equipo y a la interacción en el aula de clase como una forma de dar participación en la clase. Todo ello desemboca en estudiantes activos, participativos, quienes entran a formar parte del espacio de clase, como lo expresa uno de los docentes al contrastar el trabajo en equipo realizado en la segunda videograbación con la clase magistral de la primera sesión:

Docente participante: *“En este momento se ve que todos los estudiantes están concentrados, están prestando atención, están atentos al trabajo que se está haciendo, mientras que en la primera sesión, los estudiantes podían estar dispersos, incluso puede que... que ni siquiera hayan estado presentes en clase, en la sesión, eso era algo que yo no podía percibir”* (Testimonio de la muestra).

El uso de metodologías como el trabajo en equipo entre estudiantes permitió a los docentes promover la interacción en el aula de clase y, por ende, un carácter activo entre los ya no asistentes, sino participantes de la sesión y del proceso educativo.

En cuanto a la **magnitud del ejercicio docente**, los participantes lograron reconocer la dimensión humana de su trabajo. Los docentes, gracias al ejercicio de la investigación-acción, fueron conscientes de los estudiantes como seres humanos con vidas, problemas, pensamientos, sentimientos, no simplemente como unos contenedores de información. El hecho anterior llevó a los docentes a identificar el respeto como uno de los asuntos centrales en el encuentro con los estudiantes.

Docente participante: *“La principal cualidad que reafirmo en mí para relacionarme con los estudiantes es el respeto. Siempre he sido, además, de tímido, muy respetuoso y lo sigo siendo. Para mí es muy importante respetar a la otra persona tal como es, entender que está en un proceso de formación y que por lo tanto, mi papel como docente es respetar su proceso”* (Testimonio de la muestra).

Así pues los docentes lograron observar la magnitud de su ejercicio y pensar otras formas de llevar a cabo las sesiones de clase, diseñándolas hasta ajustarlas lo más posible a las intencionalidades de la formación y los intereses de los grupos con los cuales interactúan, ya que el rol del docente modifica en muchas ocasiones el rol del estudiante.

Los docentes también lograron **promover cambios** al analizar entre varios una misma situación a partir de la cual expusieron su experiencia y ahondaron en la importancia de comunicar con los pares las situaciones vividas. El trabajo colaborativo con otros docentes en la investigación promovió la posibilidad de reconocer el colegaje como una forma de reflexión grupal que pocas veces es llevada a la práctica conscientemente.

Asimismo, el dimensionar la importancia de la fundamentación educativa para el ejercicio de la docencia se convirtió en un aspecto esencial para dar un paso de un paradigma tradicional de la enseñanza, al paradigma del aprendizaje durante el proceso de llevar a cabo la investigación.

Pero los logros de los docentes no se quedan en la investigación o en los grupos con los que trabajaban en aquel momento, sino que el gran avance es el continuar la reflexión sobre los cambios logrados hasta el momento y proyectar transformaciones sucesivas con todos los grupos de estudiantes. Asimismo, los docentes destacaron la promoción de los cambios vividos con otros colegas a partir de la divulgación de sus experiencias en la investigación acción-participación, como lo expresaron en las entrevistas finales:

Docente participante: *“Yo a nivel profesional y desde mi vida lo he valorado muchísimo, por eso manifiesto que sería muy rico que muchísimas personas pudieran vivir esta experiencia. De alguna manera lo he compartido con [...] profesores de aquí de la universidad y de otras universidades. Les he dicho que [...] que realmente lo llena a uno de satisfacción, y ojalá que ellos [...] puedan sentir esta felicidad que se siente cuando uno da una clase, o da, no, cuando uno comparte con los estudiantes que es realmente muy satisfactorio”* (Testimonio de la muestra).

Los hallazgos anteriores servirán como punto de partida para próximos proyectos de investigación, que surjan de las propias inquietudes de los docentes, bajo la modalidad de la investigación-acción-participación.

Recomendaciones

La actuación del docente no es un acto aislado que depende exclusivamente de él. El otro polo es la actuación del estudiante. Son dos polos que accionan y reaccionan afectándose mutuamente. De allí que las modificaciones en los es-

tilos pedagógicos que implemente el docente universitario no necesariamente conducen a un resultado predecible o exitoso. Y también es posible que para un grupo de estudiantes funcione adecuadamente y para otro no. Es importante tener en cuenta que la innovación en los métodos del docente en donde los estudiantes pasan al centro del proceso y el profesor ocupa la periferia, tienen resistencias de parte del alumnado ya que están acostumbrados a la tradicional clase magistral y no están dispuestos ni preparados para ser ellos mismos co-directores de su proceso formativo (Rodríguez Izquierdo, 2007, p. 7). Por tanto, es necesario que en futuros proyectos de investigación se incluyan también a algunos estudiantes, además de los profesores, que reconozcan que sus estrategias de aprendizaje pueden ser revisadas y modificadas en conjunto con cambios en las prácticas con los docentes. Una investigación relacionada con este tema en la Universidad de Valencia en la cual indagaron sobre la influencia de los modos de enseñar y evaluar de los docentes en los modos de aprender de los estudiantes (Gargallo López, 2008, p. 428) concluye, entre otras cosas, que los estudiantes ajustan sus estrategias de aprendizaje principalmente en función de lo que hacen los docentes. Aunque también plantea en coincidencia con Rodríguez-Izquierdo, que no todos los estudiantes responden adecuadamente a estrategias centradas en el aprendizaje (Gargallo López, 2008, p. 441).

Si hemos de ser coherentes con la idea que ha tomado predominancia en cuanto a que el estudiante debe ser el centro del proceso y que debe protagonizar su dinámica formativa, es necesario entonces, que en la universidad se lleven a cabo proyectos de investigación en donde los participantes sean los estudiantes. Estos proyectos pueden ayudar a describir y comprender las maneras como el estudiante universitario se adapta (o no) a las diferentes estrategias pedagógicas que usa el docente. Ante el pre-supuesto de que las estrategias orientadas al aprendizaje (en lugar de estrategias orientadas a la enseñanza) implican mejores resultados, es importante explorar lo que realmente sucede con el estudiante, preguntándonos sobre las transformaciones que ocurren en sus maneras de relacionarse con el saber y de abordar su propio proceso formativo.

En relación con lo anterior, si bien no se trata de buscar responsabilidades en las etapas pre-universitarias, resulta interesante indagar qué se está haciendo en la educación media para preparar a los estudiantes en estrategias de aprendizaje, en aprender a aprender y en ser copartícipes de su proceso formativo. Se esperaría que una de las metas centrales de la enseñanza básica y media sea desarrollar habilidades y/o competencias en los estudiantes para que sean eficaces en el aprendizaje.

Al finalizar esta investigación surgen preguntas como estas: ¿Un estilo docente problematizador e investigador de su propia práctica requiere u obliga a que los estudiantes también tengan esas mismas actitudes? ¿Puede un docente

incorporar estrategias orientadas al aprendizaje y tener actitudes críticas frente a su quehacer, con estudiantes pasivos, no dispuestos a ser protagonistas de su proceso educativo?

En la investigación se logra visibilizar la tensión que se da entre la teoría generada desde los ámbitos científicos y el saber práctico de los docentes universitarios. Igualmente se logra ver el “desencuentro” que hay entre lo institucional y la realidad cotidiana del aula de clase. J. Elliott llama la atención sobre la importancia del conocimiento basado en la propia experiencia práctica de los docentes, que en ocasiones se ve sometido a la teoría y amenazado por la generalización de esa teoría en cuanto desconoce la complejidad y las particularidades de las situaciones a las que se ven enfrentados los docentes. De allí que surjan resistencias de parte de los maestros frente a iniciativas que pretenden introducir la teoría (la teoría pedagógica y didáctica) en sus prácticas (Elliott, 2000, p. 64). La investigación-acción cumple entonces un papel importante para salvar esta distancia (entre la teoría generada desde los ámbitos científicos y la práctica cotidiana de los docentes) al buscar mejorar la práctica de los profesores en lugar de crear cuerpos de conocimiento (Elliott, 2000, p. 67).

En la investigación realizada observamos un comienzo o esbozo de trabajo en equipo o colegaje por parte de los docentes participantes en la investigación, mediante la puesta en marcha de entrevistas grupales. Sin embargo es válido hacer énfasis en que el trabajo en equipo no suele ser una actividad usual en la docencia universitaria. Son pocos los espacios que permiten un intercambio comunicativo entre docentes, al menos de una forma organizada o como parte de un currículo o plan de estudios; es por ello que la mayor parte de las reflexiones parten de lo individual pero allí parecen quedarse, su divulgación es poca.

El trabajo en equipo ya sea mediante foros, reuniones, entrevistas permite la creación de espacios de trabajo interdisciplinar entre diferentes agentes de la educación superior para mejorar la práctica pedagógica. ¿Existe realmente un nosotros en la reflexión docente más allá del trabajo individual, el cual permita reconocerse en el otro y buscar estrategias de mejoramiento desde lo colectivo?

Por los motivos anteriormente expuestos y ante la pregunta que surge frente a nuestro trabajo, recomendaríamos a las instituciones de Educación Superior la creación de espacios de reflexión y trabajo en equipo para docentes universitarios. Desde nuestra investigación y el desarrollo de la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín proponemos la implementación de Propuestas de Acción Educativas que promuevan el diálogo y la interacción entre docentes.

En un comienzo justificamos la necesidad del tipo de investigaciones acción-participación en el mundo educativo, debido a la falta de formación pedagógica de los docentes universitarios; sin embargo, consideramos que esta carencia

puede ser observada por la IES como una oportunidad. Si bien los docentes participantes no tienen una formación pedagógica o didáctica, al menos no de forma académica, los docentes reconocen y valoran la reflexión como una forma de pensarse como educadores y de formarse en correlación con otros creando o generando una propuestas para superar la anterior situación.

El término investigación-acción se convierte para los docentes de la muestra significativa en una posibilidad para mejorar. La reflexión se observa como un medio de adquirir nuevos conocimientos y fortalezas sobre sus formas de actuar y prácticas docentes.

Conclusiones

Los docentes justificamos nuestra manera de actuar desde discursos que elaboramos a partir de nuestras creencias y visiones, y desde nuestra misma experiencia como estudiantes. Solemos mantener nuestra práctica docente sin variaciones porque estamos convencidos de que son eficaces. Las maneras vigentes de “evaluar a los estudiantes” no permiten poner en duda fácilmente nuestras prácticas. Por ello son necesarios ejercicios como el realizado en el presente proyecto en donde los docentes tuvieron la oportunidad de observarse a sí mismos en acción, en un antes y un después que les permitió descubrir otras maneras de interactuar con los demás actores y componentes del acto educativo. En este tipo de investigación, la evaluación tal como se realiza actualmente queda una vez más en entredicho. La evaluación que se da en términos cuantitativos, que examina resultados y no procesos, y que se orienta a constatar adquisición de conocimientos está en una dirección opuesta a prácticas educativas centradas en el aprendizaje.

Reconocer el estilo pedagógico por parte de cada docente significó para la investigación la posibilidad que tienen los docentes de ser conscientes de su práctica. Asumir y reconocer el propio estilo posibilita el reconocimiento de aciertos y desaciertos en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo, ya que el estilo es una construcción cotidiana, modificable según aspectos como la dialéctica del propio pensamiento. Destilarlo en ciertas condiciones, expresa un toque de convicción por la práctica, de comprensión del contexto y respeto hacia los otros.

Los docentes participantes reconocieron tanto la importancia del saber específico, como el pedagógico, los cuales al complementarse cualifican el quehacer del docente. Si bien, la mayor parte de los docentes considera que su formación disciplinar es bastante buena, también reconocen que no poseen formación en pedagogía, ante lo cual afirman que el trabajo en equipo, la reflexión, las lecturas y la participación en proyectos de investigación acción-participación permite consolidar una fundamentación educativa esencial para su quehacer.

Sin embargo, más allá de la formación disciplinar y pedagógica, los docentes se interesan y preguntan sobre la relación con el otro (el estudiante) y su proceso de aprendizaje, comprensión y asimilación de conocimientos, hechos que implican el reconocimiento de las diferencias y el carácter heterogéneo de los estudiantes en el aula de clase.

La reflexión fue el elemento central que permitió a los docentes reconocer sus estilos y problematizar sus prácticas de enseñanza. Fue gracias al proceso reflexivo que se abonó el camino para comprender el aula como conjugación cultural, dadas las singularidades humanas y los múltiples intereses de los participantes. Ser conscientes de su hacer y cuestionarse sobre este permitió a los docentes generar cambios positivos en sus prácticas educativas.

El trabajo mediante videos que fueron observados y analizados por los docentes participantes fue una herramienta esencial para desencadenar la problematización por parte de los docentes. Como ellos mismos lo plantearon la evocación de la puesta en escena, la planeación de la sesión y la posibilidad de verse grabados, promovieron en ellos la reflexión, con diferencias expresadas en el papel de las creencias, el conocimiento de sí mismos, el dominio del saber y el paradigma en el cual se sitúan.

Como lo expresábamos en el anterior apartado, para los docentes fue crucial generar diferencias ideológicas, metodológicas y de planeación entre el paradigma tradicional de la enseñanza y el paradigma del aprendizaje.

Problematizar la práctica de enseñanza y problematizarse, dejó como apreciación común en los docentes participantes, la apuesta por el desarrollo de las personas, principal fin del proceso educativo. De aquí la invitación a implementar estrategias para formar sin asfixiar, orientar sin conducir y acompañar sin rotular.

Es importante resaltar como parte de las conclusiones un hallazgo no esperado como parte de la investigación, pero el cual fue trascendental para quienes realizaron la pasantía de investigación, puesto que la experiencia aportó a los maestrands pasantes su propio protagonismo, en tanto reflexionaron sobre sí mismos, cuestionaron sus posturas pedagógicas, enriquecieron sus discursos y también alcanzaron a saber qué destilan en sus prácticas.

La toma de distancia por parte del docente que le permite observarse en la videograbación de una sesión de clase y observar la interacción con los estudiantes y entre ellos, moviliza la reflexión acerca de su práctica y de su relación con los diferentes aspectos del proceso formativo, le permite resignificar concepciones y replantear roles y responsabilidades tanto del mismo docente como del estudiante, y abre un campo de innovación y experimentación de nuevas prácticas pedagógicas en un escenario de altas y constantes exigencias de calidad en la educación superior en función de la formación integral de los estudiantes.

Los saberes específicos y pedagógicos son privilegiados y valorados de diferentes maneras por docentes; de hecho el saber pedagógico está ausente de las preocupaciones y del discurso de algunos docentes. Sin embargo, el reconocer las dinámicas y las necesidades del otro que aprende y que hace sus propias construcciones permite al docente reconocer la importancia del saber pedagógico y de su incorporación en la configuración del acto educativo.

Bibliografía

- Acevedo, J.C. et al. (2001). Características atribuidas a los maestros reconocidos como los mejores por sus estudiantes en la Universidad de Medellín. Una lectura desde el ser, el hacer y el saber. Medellín, Colombia: Maestría en Educación Universidad de Medellín en convenio con la Pontificia Universidad Javeriana.
- Bogdan, R. & Taylor, S.J. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona, España: Paidós.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). El aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid, España: Morata.
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid, España: Morata.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Gargallo López, B. (2008, Septiembre-Diciembre). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de los estudiantes. Revista Española de Pedagogía, LXVI, No. 241, pp. 425-446.
- Jimeno Sacristán, J. (2002). Educar y convivir en la globalidad. Madrid, España: Morata.
- Grisales, L. M. & González, E. M. (2009, Agosto). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. Educación y Educadores, Vol. 12, No. 2, pp. 77-86.
- Jimeno Sacristán, J. (2005). La educación que aún es posible. Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículo. (3a ed.). Madrid, España: Morata.
- Patiño, L. & Rojas, M. (2009, Abril). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. Educación y Educadores, Vol. 12, No. 1, pp. 93-105.
- Rodríguez, R. M. (2007, Agosto). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 10, No. 1, pp. 1-8.
- Suárez et al. (2005). Estilos Pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos Universitarios. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Vincenzi, A. D. (2009, Agosto). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio de profesores universitarios. Educación y Educadores, Vol. 12, No 2, pp. 87-101.