

ESTILOS PEDAGÓGICOS Y TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS EN UN PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL

Autor

Claudia Milena Correa Otálvaro (co_milena@hotmail.com)

Título en inglés

Pedagogical styles and transform the university's educational practices in teaching children program.

Tipo de artículo

Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado

Eje temático

Prácticas docentes

Resumen

Este artículo presenta una propuesta de transformación de las prácticas educativas universitarias, desde el marco teórico de los estilos pedagógicos. El ejercicio investigativo inicia con la caracterización e identificación de los estilos pedagógicos predominantes en la praxis docente, permitiendo una mirada crítica, a sus acciones pedagógicas e identificar aspectos problemáticos, con el propósito de desarrollar propuestas de investigación - acción que posibilite la transformación de los estilos.

La investigación sigue un ciclo de espiral ascendente, de reflexión - acción - reflexión. Los resultados obtenidos apuntan a reconocer la importancia que tiene la autoreflexión de la práctica docente para transformarla en prácticas educativas reflexivas y determinar la variabilidad de estilos pedagógicos posibles en un mismo docente.

Abstract

This article presents a proposal to transform the university's educational practices from the theoretical framework of pedagogical styles. Our research's exercise begins with the characterization and identification of predominant teaching styles on teaching practices, allowing a critical look at their actions and identifying pedagogical problematic features, in order to develop research proposals. This specific action enables the transformation of the styles.

The research also follows a spiraling cycle of reflection - action - reflection, and the results point to recognize the importance of self-reflection of teaching practice in order to transform reflective educational practices and determine the variability of possible teaching styles in the same teacher.

Palabras clave

Educación, estilo, pedagógico, práctica, reflexiva.

Key words

Education, practice, reflexive, style, teaching.

Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Este artículo es resultado del macroproyecto "Estilos pedagógicos y transformación de prácticas universitarias" del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Trayectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Licenciada en pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, Magíster en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira; Investigadora de Colciencias en el marco de la convocatoria 525 de Jóvenes Investigadores. Docente en la Corporación de Estudios Tecnológicos del Norte del Valle.

Referencia bibliográfica completa

Correa-Otálvaro, C. (2013). Estilos pedagógicos y transformación de prácticas educativas universitarias en un programa de pedagogía infantil. (Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado) Revista Q, 7 (14), 19, enero - junio. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

19 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

5 de marzo de 2013 – 4 de abril de 2013

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

Introducción

El problema desde el cual, se aborda esta investigación se concreta en la pregunta: ¿Qué aporta el reconocimiento del estilo pedagógico de una profesora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad Tecnológica de Pereira, al mejoramiento de sus prácticas educativas?

A partir de esta pregunta, se hace necesario la reflexión sobre los estilos pedagógicos que los docentes asumen en su práctica educativa, con el fin de construir alternativas didácticas que lleven a su transformación a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación

(TIC) y la investigación-acción educativa, como método relevante para el desarrollo profesional, personal y social del docente (Gisbert et al, 1997; Salinas, 1997; Pérez y Garcías, 2002; Salinas, 2004).

De esta manera, el maestro al cumplir una función de investigador e investigado, sostiene una dualidad de roles, que lo llevan a reflexionar su accionar en el aula, como espacio propio donde se pone en escena su esencia como docente, desde su ser, desde su saber, desde su hacer y desde su comunicar, llevándolo a proponer acciones de transformación a situaciones problemáticas de sus propios estilos pedagógicos. (Mora, 2000; Callejas y Corredor, 2002; Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

Los estilos pedagógicos son concebidos como el criterio fundamental para transformar las prácticas reales de aula. Este es definido por Weber (1976) como el "rasgo esencial, común y característico, referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenecen a una misma filosofía". Por su parte Beltrán et. al. (1990), afirma que los estilos de enseñanza son: "ciertos patrones de conducta que el profesor sigue en el ejercicio de la enseñanza, iguales para con todos los alumnos y externamente visibles a cualquier observador. Por otro lado, Restrepo y Campo (2002) lo definen como "el sello característico plasmado por una determinada forma de ejecutar la práctica pedagógica, que por ende configura un modo de ser, una identidad que a su vez se despliega en los modos del hacer".

Fernández (2003), relaciona el estilo pedagógico con las características que diferencian dos grupos de profesores, los "rutinarios" que permanecen imperturbables en sus rutinas didácticas y los que él llama profesores en "cuestión", para designar a quienes se cuestionan, investigan, desean optimizar su trabajo y sus hábitos pedagógicos. De esta manera, el estilo docente crea el clima en el aula o en la institución donde labora.

Finalmente, Callejas y Corredor (2002) define estilo pedagógico, como "la manera propia y particular como el docente asume la mediación, cómo se relaciona consigo mismo, con los demás y con el saber, y desde allí responde a su compromiso profesional, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas, personales y sociales con los estudiantes en su contexto, para diagnosticar su propio estilo y desde allí conducir reflexiones y acciones racionales

que le permitan replantear aspectos de su quehacer docente". Reconoce cuatro dimensiones o ámbitos como propios del quehacer educativo en los procesos de enseñar y de aprender: el saber, el saber hacer, el saber comunicar y el saber ser.

Por otro lado las prácticas educativas en el aula responden a dos grandes referentes (Zabala, 2008): el aula es un microcosmos social en el que se condensan los enfoques educativos y se configuran las relaciones pedagógicas a partir de la organización de los contenidos curriculares, los tiempos, espacios, recursos y todas las actividades de enseñanza y aprendizaje, que ayuden a comprender la pertinencia educativa reconociendo dos grandes referentes: la función social de la enseñanza y el conocimiento del cómo se aprende, que tenga en cuenta factores y variables que definen y configuran propuestas pedagógicas específicas. Zabala distingue como unidad de análisis para el estudio de la práctica educativa, la secuencia de actividad o secuencia didáctica, entendida como "el conjunto de actividades ordenadas estructuradas y articuladas para unos objetos educativos que tiene un principio y un final, conocidos tanto por el profesor como por el alumno".

En la función social de la enseñanza, esta explicitada en los objetivos o finalidades educativas. Al respecto Coll (1986) agrupa los objetivos de esta función en: cognitivo, motrices, de equilibrio y autonomía personal, que procuran aportar a la formación de los ciudadanos y ciudadanas que requiere el siglo XXI. Segundo propone la revisión de la función de la enseñanza y los procesos de aprendizaje, desde la vinculación de los contenidos sin reducirlos a asignaturas, sino a todas las habilidades, destrezas, técnicas y actitudes enseñables, por lo que se clasifican los contenidos desde la visión integral de la formación en conceptuales (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudinales (ser). Tercero la acción pedagógica, tiene que ver con las relaciones pedagógicas en la clase, es decir, los vínculos y relaciones entre los profesores y los estudiantes con relación a los contenidos donde se generan distintas formas de comunicación.

Para que se de estos procesos de transformación y mejoramiento continuo, es necesario trascender, del análisis de lo que es y compone una práctica educativa, y visualizar en ella el papel que el docente desempeña en esa práctica, con el fin de problematizarla, pretendiendo, a través de la reflexión acción del docente sobre su quehacer, la generación de cambios en la manera como enseña y como aprenden sus alumnos.

Desde una revisión histórica sobre la reflexión del docente, de su propia práctica educativa, se encuentran aportes de John Dewey (1987) quien habla sobre necesidad del pensamiento reflexivo, allí plantea la necesidad de reflexionar de una manera crítica y analítica, sobre nuestra práctica.

Grandi et al. (2007) han señalado las tres actitudes básicas en una docencia reflexiva desde Dewey: Mente abierta, Responsabilidad y honestidad. Por su parte Schön (1998) identifica diversos niveles y dimensiones del proceso reflexivo: manifiesta la existencia de una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción, la primera se da sobre la marcha, es un diálogo que se da en solitario en la acción misma; la segunda se da un diálogo con otros sobre la acción realizada, implica describir o nombrar lo ocurrido. Estos ciclos de reflexión llevan al docente a analizar su ser y quehacer educativo revelando nuevas imágenes de la práctica. El ser un docente reflexivo implica una actitud de cuestionamiento, de continuo crecimiento, es decir, convertirse en investigador/a de su propia práctica.

Para los profesores universitarios, tiene sentido la reflexión sobre sus prácticas, en la medida que permite tomar conciencia crítica del conocimiento experiencial o académico, los fines que lo orientan y sus consecuencias. Para Schon (1992) y Perrenoud (2005) los profesionales operan como prácticos reflexivos, es decir, como sujetos que tanto antes y después, como durante su actividad, pueden activar procesos de reflexión sobre la acción, en los cuales involucran tanto el pensamiento intuitivo y creativo como el racional, lógico y sistemático. En este sentido, la reflexión es utilizada en varios programas de formación de docentes (Connelly y Clandini, 1995).

Por lo tanto, la generación de un pensamiento reflexivo y autónomo que oriente los procesos colectivos de construcción conceptual, permite superar el pensamiento rutinario al cuestionar concepciones y prácticas. Esta reflexión que afecta el diálogo consciente con uno mismo o con los demás, es una estrategia compleja que permite caracterizar y problematizar estilos pedagógicos coherentes con saberes y contextos educativos diferentes.

Metodología

La investigación tiene un diseño crítico social, desde la cual se pretende una acción transformadora de los problemas identificados con la población a investigar desde la participación de la comunidad misma (Habermas, 1987; Popkewitz, 1988; Escudero, 1999). El método utilizado en el proceso investigativo corresponde a la investigación acción educativa, desde la cual se permite a los docentes ser sujetos de su propio cambio, en la medida en que participan en la identificación de un problema educativo, en este caso el estilo pedagógico y la posibilidad de transformarlo en su práctica educativa a través de propuestas didácticas.



Figura 1. Diagrama metodológico. (Elaboración propia)

Elliott (2000), define la investigación acción educativa como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma". La entiende como una reflexión

sobre las acciones y situaciones vividas por el profesor, para ampliar la comprensión de los problemas emergentes de su práctica educativa y transformarla. Kemmis (1988) afirma que la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para el autor la investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva de quienes participan, para mejorar sus propias prácticas sociales o educativas. En este sentido, la investigación-acción educativa utiliza procedimientos científicos con el fin de contrastarlos en la comunidad educativa.

El proceso inicia con la comprensión por parte de los docentes de su propia práctica, donde se analiza críticamente y se reflexiona sobre ella, caracterizando los estilos pedagógicos e identificando aspectos de dichos estilos, que los participantes consideren en la problematización de su quehacer docente y que permita planear acciones y propuestas pedagógicas que lleven a su transformación.

El ciclo investigativo se evidencia como una espiral ascendente, la cual inicia con el reconocimiento y problematización de los estilos pedagógicos de los docentes, haciendo uso de técnicas de observación (grabación en video), que favorezcan procesos de reflexión, sobre las dimensiones del estilo pedagógico y la identificación de problemas en relación con su práctica docente. A continuación se presenta el procedimiento en cada una de las fases del ciclo espiral: fase de sensibilización y caracterización de la población, fase de problematización y diagnóstica, planeación y desarrollo de la unidad didáctica.

La propuesta didáctica resultante está compuesta por seis (6) sesiones de clase, desarrolladas en una unidad didáctica completa, en la asignatura que se orienta en el tercer (3) semestre de la licenciatura: desarrollo cognitivo, cuya temática es la teoría psicogenética de Piaget. Por cada sesión están planteados objetivos generales y específicos, contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, así como la descripción de las actividades desarrolladas presenciales y virtuales con el apoyo del edublog, se contemplan la evaluación la tare y los recursos necesarios por sesión.

Evaluación: Es procesual y permanente, puesto que pretende dar cuenta de todo el proceso investigativo, desde el cual se hace análisis e interpretación de lo ocurrido y registrado en los diarios de campo, en los audios y videos, auto informe docente y

producciones físicas y digitales de los estudiante.

Grupo de Estudio: se seleccionó una profesora voluntaria del programa de licenciatura en pedagogía infantil que quiere transformar su práctica educativa.

La unidad análisis e interpretación corresponde a una unidad didáctica completa elaborada mancomunadamente entre la docente titular y la docente investigadora, a partir de los problemas caracterizados en los estilos pedagógicos, durante la observación de la práctica educativa.

Técnicas para la recolección de información

La técnica privilegiada en la investigación acción educativa es la observación participante, definida por Denzin y Lincoln (1989) como la: "estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista, la participación directa y la observación y la introspección"; donde el investigador se mete de lleno en el campo y observa desde la perspectiva de miembro. Para acceder a la observación participante se necesita claridad del objetivo de la investigación y naturalidad en el ambiente de la comunidad.

Bergmann (1985) sostiene que el observador participante debe anotar los acontecimientos sociales de los que es testigo de un modo tipificador, compendiador, y reconstructivo. Por su parte, Flick (1992) sostiene que en la observación participante es crucial, obtener una perspectiva interna del campo estudiado y "sistematizar" la categoría del extraño, permitiendo ver lo particular de lo que es cotidiano y rutinario en el campo.

El instrumento de recolección de información es el diario de campo donde la docente registra tal cual lo que se hace y se dice en la clase, además se realiza grabaciones audio y video de la práctica educativa de aula. Referente al diario de campo Porlán (1999), dice que es "proceso donde podemos resaltar momentos y fases relativamente diferentes" por lo tanto este se convierte en una herramienta de registro donde permite al investigador reflexionar los hechos relevantes y significativos que ocurren en el contexto inmediato de la investigación con el objetivo de planear y desarrollar eficazmente un accionar pertinente para la comunidad de estudio.

Técnicas e instrumentos de análisis de información: Después de organizado el corpus documental,

se inicia la fase de análisis e interpretación, para lo cual se hace un procedimiento de codificación y categorización de la información recogida durante el proceso en las diferentes fuentes documentales, que permita sistematizar la experiencia. Este proceso está diseñado desde la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (1990) en la cual se pueden identificar tres momentos: abierta, axial y selectiva.

La codificación abierta es un proceso analítico donde se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones tiene como base la ubicación de fenómenos que son las ideas centrales que aparecen en los datos y que se representan como conceptos. La codificación axial es el proceso en el que se relaciona las categorías a las subcategorías, ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. La codificación selectiva busca integrar las categorías principales para formar un esquema teórico mayor y los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría.

Los resultados de este proceso permitirán analizar los significados construidos sobre los estilos pedagógicos en la práctica docente y generar transformaciones significativas en su enseñanza.

Resultados

Teniendo en cuenta lo anterior se presenta el proceso de reflexión, análisis e interpretación de la información obtenida a través de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección como diarios de campo, las grabaciones de audio y video, producciones escritas de los estudiantes y el blog, usando la técnica de análisis de codificación de Corbin y Strauss (2001).

Con estos insumos se realiza una categorización inicial, en la cual se empieza a vincular a los códigos en vivo, códigos teóricos que sustenten las expresiones en campo de la docente y estudiantes participantes y con esto se llega al eje axial denominado: Del Estilo Pedagógico a la Transformación de las Practicas Educativas de los Docentes Universitarios (Ver Figura 2, Codificación Inicial).

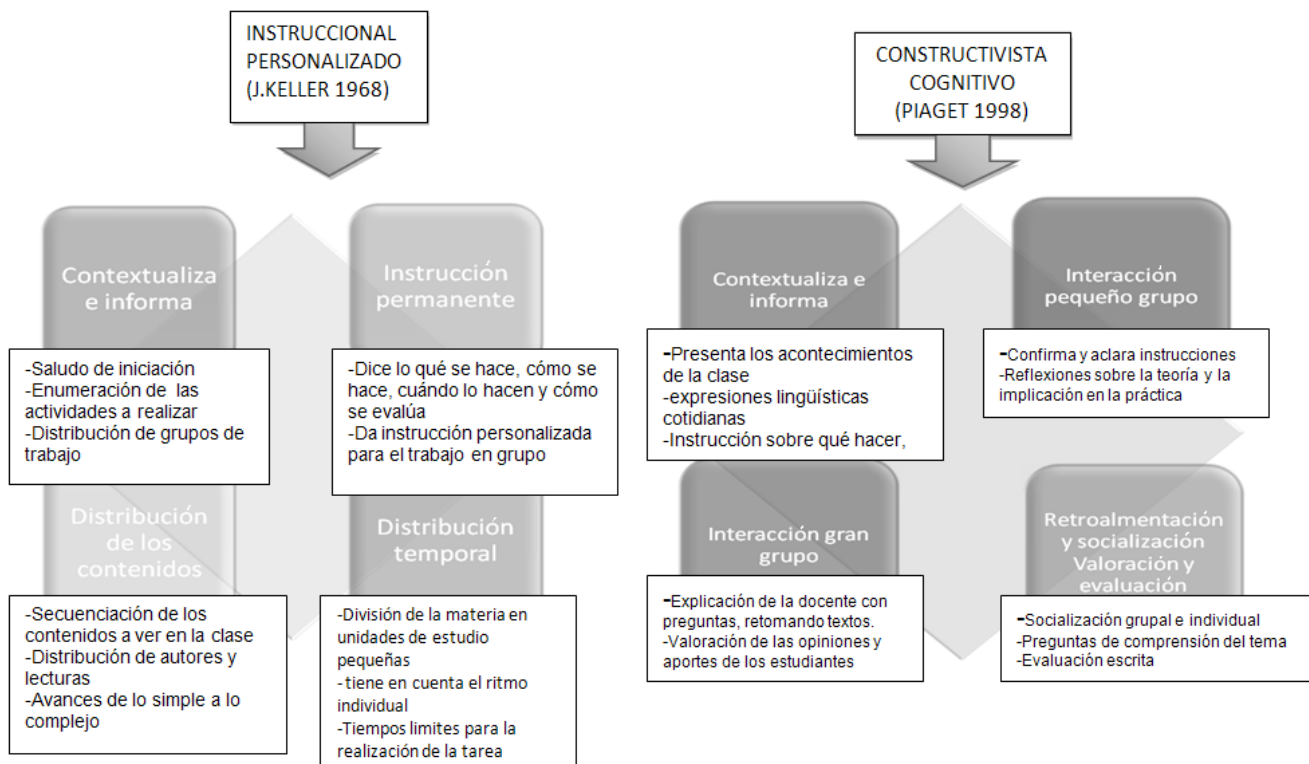


Figura 2. Codificación inicial. (Elaboración propia)

Tras el análisis de los datos recogidos y codificados, a la luz de las diferentes tendencias pedagógicas, la docente manifiesta en su práctica educativa aspectos particulares de dos tendencias: Sistema de Instrucción Personalizado Keller (1968) y el Constructivismo Cognitivo desde los principios nacientes con Brunner (1995) y Piaget (1969), así mismo como los avances teóricos en la contemporaneidad.

El sistema de instrucción personalizado, Keller (1968) pertenece a un enfoque conductista y tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se caracteriza en la instrucción constante, en este caso, la docente participante muestra rasgos en sus etilos pedagógicos de este modelo, puesto que permanentemente tiene una distribución del conocimiento en el tiempo, un ejemplo de esto es:

P.: "Tienen hasta las 10:30 para ponerse de acuerdo en los grupos y construir el documento final de la teoría"¹.

¹ La P. corresponde a la abreviación de profesor, los datos específicos señalados fueron fracciones de las clases de los

Ello implica un control temporal, que permite llevar a cabo actividades de manera secuencial y división de la materia en unidades de estudio pequeñas por ejemplo cuando: *P: "cada una se apropia de una de las etapas y la explica y sustenta a sus compañeros"*; así mismo se da ordenamiento de la materia de lo simple a lo más complejo en un orden de pasos más o menos lógicos.

Otro de los estilos pedagógicos predominante es el constructivismo cognitivo Brunner (1995) manifiesta que se basa en un análisis psicológico de los procesos del conocimiento, que reconoce el carácter activo de la persona, desde la acción real que este ejerce con el entorno.

En cuanto a las finalidades de la educación, esta tendencia concibe al ser humano, capaz de construir y adquirir aprendizaje, desde el desarrollo de estructuras mentales cada vez superiores, que se logran por procesos de interiorización y apropiación del conocimiento, por ejemplo:

P.: "Empezamos por mirar y hacer un trabajo individual donde se especifiquen...luego hacemos la socialización y después haremos la presentación de los videos y los acuerdos para la próxima clase";

P.: "Conversemos sobre el proceso que hicimos primero individual y luego social de la teoría de Piaget".

El aprendizaje es racionalista, desde la posibilidad del ser, de elaborar y modificar los datos sensoriales y la posibilidad de anticiparse a la realidad, transformarla y adaptarse a ella.

Respectivamente a la enseñanza, Brunner (1995) reconoce la importancia de la instrucción e identifica cuatro características: la instrucción debe especificar las condiciones que estimulan la predisposición de aprender y deben determinar la estructura optima de un conocimiento para lograr su aprendizaje como:

P.: "En grupos de trabajo cada integrante se apropia de una etapa, la que desee y la explica a sus compañeras, desde la teoría y con ejemplos cotidianos, y a partir de ese saber conversado construyen un texto donde amplíen cada estadio".

Sugerir el orden de presentación más adecuado para las actividades, algunos casos son:

docentes participantes de la investigación, que fue registrada en audio y vídeo y posteriormente transcrita para el análisis en este ejercicio.

P.: "Empezamos entonces por mirar y reflexionar haciendo un trabajo individual".

Frente a este aspecto, se evidencia que la docente da instrucción personalizada para el trabajo en el gran grupo y el trabajo en pequeños grupos, sobre: que, como se hace, distribución de grupos, horarios límites para trabajo y trabajo para la próxima sesión. Dicha instrucción facilita el control del docente del proceso cognitivo de cada estudiante.

J.Piaget (1969) reconoce en la relación entre el individuo, el medio y el conocimiento, el equilibrio natural de todo ser vivo, fundamento que lo lleva a proponer la relación causal entre la conducta externa e interna de la persona, de la cual se desprende un proceso de interiorización, que se transforma paulatinamente en estructuras mentales internas.

Esta postura cognitiva se hace evidente en la docente, cuando conceptualiza mediante el uso de textos, videos y trabajos en pequeños grupos, donde se da reconocimiento de los saberes previos, procurando garantizar las habilidades del pensamiento del estudiante, desde el desarrollo de sus estructuras mentales. Algunas evidencias se encuentran en la *Busca la organización y conceptualización de los datos en el gran grupo*:

P.: "Con los datos propios de cada estadio los organizan en un mapa conceptual o cuadro comparativo".

En el pequeño grupo existe un modo de réplica de lo que hace la docente en el gran grupo, en cuanto a que entre compañeros también conceptualizan sobre la teoría, en casos donde ellos: buscan relacionar su saber con la teoría específica:

Est. 1²: "Yo lo que le digo del estadio 2, lo saque del libro. Estoy Segura"; donde los estudiantes se enseñan mutuamente; Est. 8: "explíquenos esa por favor" y donde resuelven como diseñar las próximas actividades: Est. 6: "Bueno quien sigue con la etapa pre operacional".

Genera conflicto cognitivo a los estudiantes para que a través del equilibrio y desequilibrio cognitivo, el estudiante construya y reconstruya el conocimiento se observa en las siguientes actividades: el video: preguntas: lecturas y reflexión de la teoría en la implicación en la práctica dándose desarrollo y evolución de estructuras mentales a partir de la indagación permanente:

² Est. corresponde a la abreviación de estudiante, los datos específicos señalados fueron fracciones de las clases de los docentes participantes de la investigación, que fue registrada en audio y vídeo y posteriormente transcrita para el análisis en este ejercicio.

P: *"¿Cuál es la principal característica del niño?"*

P.: *"Entonces según su ejemplo, cuál sería el trabajo?"*

P.: *"¿Cuál sería la forma de preguntarle a ese niño?"*

Garantiza trabajo aplicativo al contexto desde la experiencia individual, que se da a partir del análisis de los videos, donde los estudiantes tienen una experiencia física con los niños y niñas que graban y que posteriormente de manera individual dan cuenta, por medio del análisis interpretación a la luz de los conceptos ya interiorizados, la docente retroalimenta con preguntas como:

P.: *"Como docentes en formación para trabajar el desarrollo del pensamiento del niño ¿Qué les queda de todo esto, cual es su reflexión?"*

Dentro de la categoría de evaluación la profesora va garantizando control permanente del proceso, evidente en la valoración tanto del gran grupo de los pequeños grupos y de las interacciones que se dan entre compañeros, dando lugar a la activación de las invariantes funcionales, por ejemplo con las respuestas de los estudiantes: con ejemplos, explicaciones y teoría; con trabajo entre pares donde los estudiantes comparten sus procesos individuales en una experiencias con el ambiente, donde el compañero es un prototipo para adquirir y fortalecer las estructuras individuales ; y con la reflexión de la aplicación de la teoría en el contexto donde se evidencia la ultima invariante de adaptación por ejemplo:

P.: *"Hay que llevar al aula este proceso, pensar ¿Cómo piensa el niño?, ¿Cómo actúa?, ¿Cuáles son sus conflictos cognitivos? -entonces ¿Cuál es la labor del docente aquí?, ¿Cuál será la propuesta pedagógica?"*

En la clase la valoración se identifica cuando la docente da explicaciones por medio de: ejemplos donde: hace preguntas, retomando el tema anterior, profundiza y amplía conceptos a partir de la teoría y retroalimentando las tareas de los estudiantes, además se da *proceso de interacción entre estudiantes*. Dentro de las teorías constructivistas, es importante destacar la manera como la docente brinda una ayuda ajustada a sus estudiantes, cediendo progresivamente la responsabilidad y el control de la clase a sus estudiantes.

Onrubia (1993) define que "la ayuda ajustada supone retos abordables para el alumno; abordables no tanto en el sentido de que pueda resolverlos o solventarlos por sí solo, sino de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e

instrumentos que reciba del profesor”.

En esencia en el diagnóstico realizado por la docente titular y la docente investigadora, es que su práctica educativa, se mueve entre dos tendencias pedagógicas: instruccionales y constructivista cognitiva, sin embargo en el diagrama codificador y en diálogo con la docente hay claridad con que los rasgos más predominantes de su estilo pedagógico abarca las tendencias cognitivas constructivistas, pero pese a este estilo, la teoría y el análisis de la clase, se logra problematizar el poco control del aprendizaje que la docente sede a sus estudiantes, por ende la propuesta pedagógica que diseña la docente tendrá como eje transformador la sesión del control y responsabilidad de la docente al estudiante, que fomente la formación de la autonomía.

Conclusiones

Después de realizar la revisión de los estilos pedagógicos utilizados en la práctica educativa en la enseñanza universitaria puede afirmarse que el desarrollo profesional docente de los profesores basado en la reflexión sobre concepciones y prácticas como propuestas comunicativas y ético pedagógicas, se plantea como una opción formativa que concibe al docente en el proceso como un sujeto activo, participativo, consciente de sus conocimientos y experiencias y de los obstáculos que pueden presentarle, razón por la cual deben explicitarse y confrontarse. La comprensión y teoría que se puede elaborar mediante esta reflexión aporta nuevos elementos sobre la experiencia, lo cual permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica en cada contexto.

El desarrollo de prácticas educativas reflexivas facilitan la movilidad de procesos de enseñanza y aprendizaje más individuales y poco autónomos hacia prácticas estructuras en experiencias con el otro (Piaget, 1972), favoreciendo la construcción colectiva y en trabajos colaborativos, al igual que se fortalece el desarrollo de procesos más autónomos. El segundo análisis evidencia el apoyo de la docente en estrategias de trabajo colaborativo (Coll, 1981), desde la cual se evidencia al otro no solo como un ayudante para experimentar, sino como andamiaje, facilitador y potenciador de nuevos aprendizajes (Vygotsky, 1978). La responsabilidad es delegada en el estudiante, a partir del uso de las TIC, como espacio fuera y dentro del aula.

El creciente avance de los medios de las tecnologías de la información y comunicación, y su

posible vinculación a los procesos de enseñanza, han dinamizado en gran medida el quehacer de los docentes. Es así, como el internet, y en especial los blogs, se han convertido en un elemento enriquecedor para el auge del pensamiento crítico y autónomo de los estudiantes, de igual manera, el blog educativo es una herramienta de interacción para la construcción de conocimiento alrededor de los estilos pedagógicos que se asume en el aula, como un acto de reflexión de los docentes para transformar sus prácticas educativas, no solo a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas, sino también a la luz de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que están inmersas real y efectivamente en la sociedad y que repercuten obligatoriamente a la educación.

Es así como el apoyo de las TIC evidencia la confianza depositada en los estudiantes, permitiendo la puesta en escena de los estudiantes, de tal forma que ellos dieran propuestas, se arriesgaran, exploraran, reflexionaran sobre su aprendizaje, hasta la conformación de pensamiento crítico frente a las herramientas dadas, generándose un espacio en que los mismos estudiantes direccionan el uso de las TIC, proponiendo nuevos programas a los recomendados.

El uso real y potencial de las TIC en el ámbito educativo y la transformación que se vislumbra en la práctica pedagógica, son totalmente vinculante desde la tendencia constructivista cognitiva (Piaget, 1972). De tal forma que herramientas tecnológicas como el blog, permite articular el trabajo presencial y ampliar y profundizar con trabajo extraclase en línea, haciendo uso de videos, imágenes, líneas de tiempo, mapas conceptuales y textos de apoyo al tema, donde se logrará visualizar la participación del estudiante y de la docente en todo el proceso.

De igual manera, metodologías como el estudio de casos, puede adecuarse y potenciarse desde el uso del blog educativo. En el estudio de caso se pretende que los estudiantes, observen la situación, definan los problemas y características del pensamiento infantil, confronten la realidad de sus experiencias con la teoría vista y puedan llegar a sus propias conclusiones sobre las acciones pedagógicas apropiadas para generar nuevas estructuras mentales. De la misma forma, el uso de las TIC permite potenciar el aprendizaje colaborativo, la reflexión personal, la discusión grupal y el desarrollo del pensamiento crítico.

Finalmente, la propuesta pedagógica basada en prácticas educativas reflexivas permite la generación de procesos de autonomía en los estudiantes, cediendo la responsabilidad y el control

del aprendizaje por parte de la docente, garantizando facilitar el desequilibrio y equilibrio de sus estructuras mentales y apliquen el conocimiento en su quehacer docente.

Respecto a los recursos tecnológicos, Coll (2001) permite caracterizar las TIC como posibles "instrumentos psicológicos", en el sentido vigotskiano, susceptibles de mediar, y en consecuencia de transformar, las relaciones entre los diferentes elementos del triángulo interactivo". Sánchez (1999) comparte la idea sobre la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas, manifestando la principal ventaja que las nuevas tecnologías, pueden aportar a la educación: "el incremento considerable de la información que se pone a disposición de los profesores y sus alumnos. Esta información puede ser recibida en muy diversos códigos y, en algunas ocasiones, ser el único medio para poder ser recibidas. La información ya no se localiza en un lugar determinado, lo que lleva a la ruptura de barreras espacio-temporales y a un nuevo modo de construir el conocimiento, favoreciendo el trabajo colaborativo y el auto aprendizaje de los alumnos". Así mismo, Uribe (2009) en el IV Congreso de la Cibernética, enfatiza el impacto de los edublogs en los procesos educativos en el desarrollo de la inteligencia colectiva.

Bibliografía

Beltrán, J., Moraleta. M., García Alcañiz, E., G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1990). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.

Brunner, J. (1995). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

Cabrero, B., Loreda, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial.

Callejas M. y Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1).

Connelly, M. y J. Clandinin, (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en: J. Larrosa et ál., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, pp. 11-59.

Coll, C. (1981). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. *Cuadernos de Pedagogía*, 81-82, 8-12 Reproducido en Coll, C., Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento (65-79). Barcelona: Paidós.

Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Coll, C. (2001). Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En: C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y educación. 2. Psicología de la Educación* (pp.157-186). Madrid: Alianza.

Corbin, J. y Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.

Corbin, J. y Strauss, A. (2001). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

Denzin N. Y Lincoln Y. (1989) *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Dewey, J. (1987). *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires, Losada.

Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ediciones Morata.

Escudero, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: Cultura, política y procesos. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (34), 133-157.

Fernández, M. (2003). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or Alternative. *Journal for de theory of social behavior*, 22(2).

Gisbert, M. [et al.] (1997). El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. En: Cebrián [et al.]. *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje* (pág. 126-132). Málaga: ICE / Universidad de Málaga

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.

Keller, F. (1968). Good Bye Teacher. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 79-89.

Kemmis, S. (1988) *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata.

Mora, J. (2000). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Onrubia, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza-aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, (58), 83-103.

Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J. (1972). *Lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Proteo.

Pérez, I., Garcías, A. (2002). Nuevas estrategias didácticas en entornos digitales para la enseñanza superior. En: J. Salinas; A. Batista (coord.). *Didáctica y tecnología educativa para una universidad en un mundo digital*. Universidad de Panamá: Imprenta Universitaria.

Perrenoud, Ph. (2005). *Escola e cidadania*. Porto Alegre: Artmed.

Porlán, R. (1999). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diáda.

Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.

Salinas, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista universidad y sociedad de conocimiento*. 1(1).

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.

Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Sánchez, J. (1999). Nuevas tecnologías (NNTT) y enseñanza. *Quaderns Digitals*, 20.

Uribe, L. (2009). El impacto de los edublogs y la inteligencia colectiva en los procesos educativos. Ponencia presentada en el IV Congreso de la Cibersociedad 2009. Cibersociedad.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Weber, E. (1976). *Estilos de educación*. Barcelona: Herder.

Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 07 - Número 14
Enero - Junio de 2013

Una publicación de la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> – www.upb.edu.co

revista.q@upb.edu.co

Circular 1ª 70-01 (Bloque 6, Piso 1)
Teléfono: (+57) (+4) 448 83 88 ext. 13262
Medellín-Colombia-Suramérica