

# Dirigir y tutorar proyectos de investigación en estilos de aprendizaje, cognitivos y de enseñanza en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle<sup>1</sup>

Paulo Emilio Oviedo\*

**Recibido:** 6 de noviembre de 2009

**Aceptado:** 23 de febrero de 2010

## Resumen

Este artículo recoge la ponencia del 5 de noviembre de 2009 presentada en el II Foro Pedagógico “Estilos en Educación”, realizado en la Universidad de La Salle, que tuvo como objetivo socializar el estado actual de las investigaciones a nivel nacional e internacional sobre los estilos de enseñanza, de aprendizaje y cognitivos. En el marco de este evento, se presentó la ponencia “Dirigir y tutorar proyectos de investigación en estilos de aprendizaje, cognitivos y de enseñanza en la Maestría en Docencia en la Universidad de La Salle”.

**Palabras clave:** estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, estilos cognitivos.

## Abstract

The second forum on Styles in Education took place in Bogotá at the University of La Salle in November 2009. In the context of the Forum, the author presented a paper in which he reported his experience about supervising research projects on cognitive styles, teaching styles and learning styles. The results of the above mentioned experience, in the Masters program in Education offered by the University of La Salle, are presented and analyzed in this article.

**Keywords:** teaching styles, learning styles and cognitive styles.

---

<sup>1</sup> Origen del artículo: Este artículo es producto de la ponencia “Dirigir y tutorar proyectos de investigación en estilos de aprendizaje, cognitivos y de enseñanza” presentada en el II Foro Pedagógico “Estilos en Educación” realizado en la Universidad de La Salle, el 5 de noviembre de 2009.

\* Colombiano. Docente Investigador en el programa de Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Correo electrónico: poviedo@unisalle.edu.co

## INTRODUCCIÓN

Las exigencias que caracterizan el ejercicio profesional del profesor han generado en muchos países la preocupación por el desarrollo profesional de los profesores. Las tareas de la docencia requieren su preparación como un factor clave para el fomento de la calidad de la educación.

Un análisis de las perspectivas desde las cuales se ha abordado la práctica pedagógica permite apreciar, en muchos casos, la ausencia, por un lado, de una reflexión sobre los estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y, por otro, de una toma de conciencia sobre lo que se hace como profesor y sobre lo que hace el estudiante, ya que ésta es postergada ante la necesidad de resolver situaciones cotidianas. Con frecuencia los profesores consideran que es urgente actuar con un sentido técnico o desarrollar actividades innovadoras, sin detenerse a pensar en las razones de tales formas de proceder y cómo influyen sus decisiones en los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

Para la Universidad de La Salle es importante considerar el compromiso como formadora de formadores con la producción de conocimiento sobre los procesos cognitivos, metodológicos y actitudinales de profesores y estudiantes que se presentan en las aulas, los cuales se han empezado a estudiar desde la perspectiva de los estilos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, con la idea de responder de manera pertinente al reto de formar docentes para una sociedad del conocimiento.

En este sentido, en procura de obtener elementos teóricos desde los que podríamos orientar el estudio de los estilos, iniciamos identificando los diferentes conceptos de estilo hasta llegar a las definiciones sobre los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y los estilos de enseñanza.

## EL ESTILO

Para comenzar, el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ([www.rae.es](http://www.rae.es)) explica que el término “estilo” es utilizado en varias disciplinas de

manera diferente, esto es que se puede hablar de estilo como algunos modos de comportamiento, costumbres, características arquitectónicas, maneras de escribir, formas de interpretar la música, la moda, entre otros.

Según Hederich (2007), la noción de estilo no tiene su origen en el entorno educativo. Esta proviene principalmente de las artes y se refiere al conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva, bien sea de una época, por ejemplo, el estilo neoclásico; de un pueblo, por ejemplo, el estilo africano, o de un artista, por ejemplo, el estilo de Cervantes. Se habla también de estilos en los deportes, en la redacción de textos e incluso de estilos de desarrollo económico. En todos los casos, el término se usa para referirse a modalidades distintas y claramente identificables en la expresión de una actividad humana.

Un concepto de estilo enfocado al lenguaje pedagógico fue el expresado por Alonso, Gallego y Honey (1994). Estos autores explican que “los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma en que actúan las personas y resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos”.

De acuerdo con Alonso, Gallego y Honey (1994), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999) y Lozano (2006), García Cué (2006) definió “estilo” (en su tesis doctoral, dirigida por la doctora Catalina Alonso) como:

Un conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas destrezas que lo hacen distinguirse de las demás personas bajo una sola etiqueta en la manera en que se conduce, viste, habla, piensa, aprende, conoce y enseña.

## LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

En la literatura encontramos diversas concepciones y propuestas para estudiar los distintos estilos de aprendizaje de las personas, atendiendo a multiplicidad de criterios y de objetivos. Veamos algunas que fueron tenidas en cuenta en los proyectos de investigación desarrollados por los profesores y los estudiantes de la maestría en Docencia 2008-2009.

En la década de los setenta, Anthony Grasha, en colaboración con Sheryl Hruska Riechmann, desarrolló un modelo de estilos de aprendizaje, mediante entrevistas realizadas a estudiantes de la Universidad de Cincinnati por un lapso de dos años. Intrigados por cómo los estudiantes tenían diferentes apreciaciones con respecto a sus actividades de aprendizaje, Los investigadores empezaron a observar ciertas conductas y patrones relacionados con las preferencias de los alumnos a la hora de interactuar con sus compañeros y con sus profesores en el salón de clases.

Grasha y Riechmann identificaron seis estilos, aparentemente opuestos, en tres dimensiones: las actitudes del estudiante hacia el aprendizaje (participativo versus elusivo), las perspectivas de los compañeros y los maestros (competitivo versus colaborativo) y las reacciones a los procedimientos didácticos dentro del salón de clases (dependiente versus independiente). Según estos autores, a pesar de que los estilos en cada dimensión son bipolares, ello no significa que no puedan complementarse, ya que solo representan extremos entre los cuales se pueden conformar distintos tipos de perfiles. Con esta orientación, los profesores desarrollaron algunos proyectos de investigación, entre ellos “Las relaciones entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje y sus implicaciones en la educación por ciclos”.

Grasha y Riechmann, al igual que Sternberg (1997), refieren a un perfil o combinación de estilos que un estudiante puede llegar a evidenciar. Además, los estilos no son como polos opuestos (como podría interpretarse), como en el caso de los estilos cognitivos, sino que pueden ser complementarios en la conformación del perfil.

A partir del hecho de que en el salón de clases interactúan factores psicopedagógicos, los alumnos pueden adoptar perfiles estilísticos diferentes influidos por el mismo profesor. Por ejemplo, en clases donde el profesor es el protagonista principal al dictar una conferencia o exponer un tema, es raro encontrar manifestación de estilos independientes o competitivos; sin embargo, en ambientes áulicos donde el profesor promueve el trabajo en equipo, es más común encontrar estilos participativos y competitivos. Así, los alumnos adoptan los patrones estilísticos en función de las necesidades en el salón de clases.

Grasha (1996) señala que las preferencias en el salón de clases pueden cambiar de acuerdo con las exigencias didácticas que imponga, promueva o establezca el profesor. Un alumno puede ser de estilo evasivo la primera parte del periodo escolar. Pero si el profesor tiene una dinámica áulica que le resulte atrayente o estimulante al estudiante, sus perspectivas pueden cambiar y volverse participativo. Habrá personas que cambien de uno a otro estilo de manera recurrente. Otras personas tal vez no cambien en todo el ciclo escolar a ningún estilo diferente del que ya tienen.

Otros autores como Alonso, Gallego y Honey (1994: 48), de acuerdo con Keefe (1988), explican que los estilos de aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los docentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

En un texto más reciente, Lozano (2006: 38-39), basado en el modelo de estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn (1999), explica que el estilo de aprendizaje es un conjunto biológico y de desarrollo de características personales que hacen que ambientes, métodos y recursos instruccionales idénticos sean eficaces para algunos estudiantes e ineficaces para otros, y añade que la mayoría de la gente tiene ciertas preferencias en lo tocante a los estilos de aprendizaje y que estas preferencias difieren de manera significativa, de forma que los profesores pueden aprender a usarlas como una base sólida en la preparación de sus programas académicos. Advierte además que cuanto menor sea el éxito académico en una persona, mayor es la importancia de acomodar sus preferencias de estilos de aprendizaje a experiencias de aprendizaje adecuadas.

## LOS ESTILOS COGNITIVOS

Para algunos educadores y psicólogos, hablar de estilos cognitivos es casi igual que hablar de estilos de aprendizaje. Para otros autores no es lo mismo, aunque haya una influencia de los primeros en los segundos.

El estudio de los estilos cognitivos ha interesado históricamente a diversas ciencias, como la psicología o la antropología. A mediados del siglo XX nació un interés por la investigación de estos estilos ligado al

aprendizaje de las lenguas y a las posibles consecuencias de dichos estilos para su enseñanza. Una de las primeras aportaciones de la psicología a la pedagogía ha sido la de Witkin (1987), por cuanto plantea que los estilos cognitivos son modos característicos y consistentes que muestran las personas en sus actividades, tanto perceptivas como intelectuales, y que pueden ser evaluados mediante procedimientos controlados de laboratorio y, por consiguiente, ser capaces de proveer un acercamiento experimental y objetivo al estudio y evaluación de la personalidad.

Witkin (1977) ha sido el creador y promotor de la integración de la dimensión de dependencia-independencia de campo (DIC) y uno de los primeros investigadores que se interesó en cómo las personas percibían las cosas de un campo visual específico. Para ello, empleó diferentes tipos de pruebas, como el test de las figuras enmascaradas.

Entre los trabajos relacionados con los estilos cognitivos, se puede destacar el estudio llevado a cabo por Corral en 1982, relacionado con la influencia de la dimensión campo dependiente-campo independiente (DIC) en la resolución de problemas de física. De conformidad con los resultados de este estudio, los adolescentes campo dependientes son aquellos que presentan mayores dificultades para la resolución de problemas de física que requieren pensamiento formal. En particular, la dificultad que se presenta hace referencia a la imposibilidad de disociar unos factores de otros, específicamente cuando, desde el punto de vista perceptivo, tales factores se presentan muy asociados unos con otros.

En otro estudio llevado a cabo por Frank en 1983, se analizaron las relaciones existentes entre los estilos dependencia-independencia de campo y la capacidad de memoria en un grupo de estudiantes de pregrado que voluntariamente participaron en él. Los resultados mostraron que los estudiantes campo independientes tienen mayor capacidad de memoria y se obtuvieron evidencias coherentes con la hipótesis formulada en la investigación, según la cual los estudiantes campo dependientes procesan mejor información rígida o estructurada.

Fundamentados en los resultados de diversos estudios, según los cuales los estudiantes campo

independientes se desempeñan mejor que los campo dependientes en diferentes tareas de naturaleza cognitiva, incluyendo pruebas de inteligencia, Clark y Roof, en 1988, realizaron una investigación para analizar las relaciones existentes entre el desempeño académico y el uso de estrategias. Los resultados mostraron que los sujetos campo independientes presentan cierta tendencia a utilizar estrategias analíticas para la resolución de problemas, mientras que, con una menor consistencia, los estudiantes campo dependientes tienden a emplear estrategias de naturaleza global.

Por otra parte, en el estudio adelantado por Cruz, Torres y Maganto en 2003, se examinó la relación entre el estilo cognitivo DIC y el temperamento en el ámbito escolar. La investigación se realizó con un grupo de 214 sujetos de ambos géneros, de educación primaria, de diversas provincias de España. En su desarrollo se utilizaron varios tipos de instrumentos, que incluyeron el test de las figuras ocultas para niños, la escala de reactividad infantil y una batería de aptitudes diferenciales y generales.

Los resultados de esta investigación mostraron relaciones de asociación estadísticamente significativas entre la DIC y el temperamento. En concreto, se observó que los sujetos independientes de campo y con baja reactividad constituyen el grupo con mejores resultados a nivel intelectual y con mejor rendimiento escolar en lectura, escritura y matemáticas.

Estudios más recientes, desarrollados en ámbitos nacionales, son los llevados a cabo por el grupo de estilos cognitivos liderado por el profesor Christian Hederich. Uno de ellos, "Ritmos cognitivos en la escuela", publicado en 2004, se orientó a estudiar, entre otros aspectos, las relaciones entre el estilo cognitivo de una muestra de estudiantes colombianos y la jornada escolar. En este estudio, luego de un análisis estadístico de variables, se concluyó que no existe asociación alguna entre el estilo cognitivo y la vinculación de los estudiantes a la jornada de la mañana o de la tarde en la escuela.

En otra investigación adelantada por el mismo grupo de investigadores (Hederich y Camargo, 2007), se estudió el vínculo entre "el estilo cognitivo y el logro educativo

en la ciudad de Bogotá”. A partir de resultados obtenidos en las evaluaciones de logro y en factores potencialmente asociados sobre muestras amplias y representativas de la población estudiantil de Bogotá, se llevaron a cabo análisis estadísticos de naturaleza multivariada que condujeron, entre otras, a las siguientes conclusiones:

El sistema educativo favorece el logro de aprendizaje de uno solo de los estilos cognitivos considerados: el menos común en la población, conocido como estilo de independencia del medio, más frecuente en varones de proveniencia familiar andina o santandereana; es decir, el sistema intenta formar a los estudiantes en, y para la independencia y solo permite el logro de aprendizaje de este tipo de sujetos.

La presencia de los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos, como decía Meneses, es como las dos caras de la moneda, o mejor, como dos campos estrechamente relacionados, como el tiempo y el espacio, y no dos campos divergentes.

## LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

El recorrido que realizamos por la literatura tanto nacional como internacional sobre el tema de los estilos de enseñanza muestra un campo de reflexión que, progresivamente, ha ganado terreno en la investigación pedagógica, pero que, hoy, se encuentra en su fase de desarrollo.

En Colombia encontramos a los profesores Ánge-la Camargo y Cristian Hederich, que, en un artículo titulado “El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión” publicado en la *Revista Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2007, señalan que las investigaciones sobre los estilos de enseñanza se han adelantado desde dos marcos conceptuales con propósitos y desarrollos teóricos diferentes: uno psicológico y otro pedagógico. Desde el primero, “el estilo de enseñanza tiene un origen vinculado con la psicología diferencial que concibe los estilos de enseñanza como una manifestación más del concepto general estilo cognitivo”. Desde esta perspectiva, siguiendo a Li-Fang (2004), citado por estos autores, “el estilo de enseñanza se adopta para referirse al estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente”.

Desde el segundo marco, la tradición pedagógica, el tema de los estilos de enseñanza se enmarca en el “contexto de las necesidades de cualificación docente en busca de una enseñanza cada vez más efectiva, para algunos, o una enseñanza cada vez más reflexiva y consciente, para otros”. Brostrom (1979) citado por estos mismos autores, propone, por ejemplo, en el contexto específico de la educación médica, una categorización de los profesores utilizando como criterio básico el énfasis que se pone en una de las posibles funciones del médico-tutor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuatro estilos, a saber: *el doctor*, que moldea comportamientos mediante refuerzo; *el experto*, que hace énfasis en el conocimiento que debe adquirirse; *el entrenador*, que pone su atención en la aplicación práctica del conocimiento, y *el humanista*, que valora el autodescubrimiento en contextos acogedores y flexibles.

Muy similar a la propuesta de Bronstrom, en el contexto de la educación superior, después de varios años de investigación sobre el tema de los estilos de aprendizaje, Anthony Grasha, en 1996, elaboró su modelo sobre estilos de enseñanza a partir de la idea de que los estilos de aprendizaje eran solo una parte en la actividad educativa dentro del aula, y propuso un modelo integrado de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje.

Después de largas discusiones con otros colegas, de entrevistas con alumnos y profesores, de sus experiencias como docente y de revisar la literatura sobre el área de la enseñanza, pudo delimitar y definir cinco estilos de enseñanza específicos: *el experto*, que confía en su profundo conocimiento de la materia que enseña; *el de autoridad formal*, que pone énfasis en su posición académica; *el de modelo personal*, que se plantea como un ejemplo para sus alumnos; *el facilitador*, que valora especialmente la interacción con el estudiante, y *el delegador*, que busca la autonomía del estudiante para el logro de su aprendizaje.

Las propuestas de Bronstrom y Grasha tienen en común el hecho de que toman en consideración las mismas dimensiones del comportamiento docente en el aula de clase: el grado de énfasis en el contenido específico a ser enseñado, la fuente de la autoridad

del maestro, la naturaleza de la interacción social entre profesores y alumnos y el grado de control ejercido por el docente en la situación de clase.

En la tradición de la investigación pedagógica se caracterizan los estilos de enseñanza estableciendo como referente las prácticas pedagógicas consideradas tradicionales y las prácticas consideradas alternativas. En este contexto, encontramos los trabajos de Correia de Sousa y Santos (1999), que identifican dos tipos de pedagogía sobre la base de sistemas, valores y representaciones socioculturales: *el profesor como transmisor* de conocimientos y *el profesor como facilitador* de relaciones. Muy similar a esta clasificación encontramos la de Finson et ál., citados por Correia de Sousa y Santos, quienes plantean dos tipos de estilos de enseñanza como orientaciones pedagógicas: una *orientación constructivista*, en la que el profesor intenta promover la búsqueda activa del conocimiento por parte de los estudiantes, y una *orientación expositiva*, en la que el profesor se centra en la transmisión del conocimiento.

En el contexto nacional, encontramos el trabajo de María Mercedes Callejas y María Vitalia Corredor titulado “La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad”, publicado en la *Revista Docencia Universitaria*, del Centro de Investigaciones de la Universidad Industrial de Santander, en el 2003, y el trabajo de Salcedo et ál. titulado “Los estilos pedagógicos y la investigación-acción. Implicaciones en el desarrollo profesoral de los docentes universitarios”, publicado en la *Revista Pedagogía y Saberes*, de la Universidad Pedagógica Nacional, en el 2005. En esta investigación, los estilos pedagógicos se han conceptualizado como “la manera propia y particular como los docentes asumen la mediación pedagógica integralmente desde su saber, saber hacer, saber comunicar y saber ser”. A partir de esta conceptualización se han identificado tres estilos pedagógicos: el de interés emancipatorio, el de interés práctico y el de interés técnico.

## REFLEXIÓN

El recorrido que hemos realizado por la literatura en la que de forma explícita educadores e investigadores dan

cuenta de concepciones y estudios realizados sobre el tema de los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y los estilos de enseñanza o estilos pedagógicos, como los llaman algunos, nos muestra que estos son campos de reflexión que, progresivamente, han ido ganando terreno en la investigación pedagógica.

Las distintas concepciones y clasificaciones que sobre los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y los estilos de enseñanza se han dado reflejan un esfuerzo por superar los enfoques tradicionales de enseñanza y de aprendizaje e intentan incorporar dentro de los estilos dos dimensiones: la primera, la *dimensión conceptual*, a cerca del saber enseñado, distingue aquellos profesores que consideran su saber como un cuerpo de conocimientos completo y acabado de aquellos que lo consideran como algo en proceso de construcción; y la segunda, la *dimensión ideológica*, referida a las creencias sobre el papel social del maestro, iría desde el maestro transmisor-reproductor-perpetuador, que mantiene el *statu quo*, hasta el maestro constructor-promotor-emancipador, que promueve cambios sociales.

Todos los trabajos referenciados sobre los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y los estilos enseñanza hacen referencia a su influencia en diferentes campos de la cognición humana o la vida escolar, como el pensamiento formal, la capacidad de memoria, el empleo de estrategias para la resolución de tareas o problemas en distintos campos, el logro educativo y la jornada escolar.

Pero, ninguno de ellos, por lo menos hasta donde se ha podido observar, se ha preguntado por las relaciones: ¿qué relación guardan los estilos de enseñanza con los estilos de aprendizaje?, ¿qué tipos de estilos se pueden plantear para consolidar y reorientar las prácticas pedagógicas?, ¿hasta dónde los estilos de enseñanza se convierten en un problema de aprendizaje?, ¿cómo es que los profesores pueden variar sus estilos de enseñanza para satisfacer las necesidades de todos sus aprendices?, ¿cómo concebir didácticamente una enseñanza que tome en cuenta los estilos de aprendizaje?, etc. Estas y otras preguntas dieron origen a proyectos de investigación que el grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia 2008-2009 plantearon.

## IMPORTANCIA

En los últimos años se ha venido enfatizando la importancia de transformar la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de redescubrimiento más que de transmisión de información, leyes, teorías, modelos y hechos, con base en consideraciones tales como el avance acelerado del conocimiento, la relevancia de cierta información actual en el futuro, aspectos ético-filosóficos sobre los procesos de construcción de conocimiento científico y otras, las cuales ponen de manifiesto la necesidad de construir currículos que propendan a la superación de la transmisión de una cantidad cada vez más creciente de información, que promuevan un conjunto de procesos que permitan comprender la actividad científica (y que permitan comprender qué distingue esta actividad de otras) y, en general, que resulten de mayor utilidad para la vida cotidiana de cualquier individuo.

En este sentido los profesores Pedro Nel Zapata y Paulo Emilio Oviedo, directores del seminario de investigación de los estudiantes de la Maestría en Docencia 2008-2009 de la Universidad de La Salle, decidieron abordar *los estilos de enseñanza de los profesores*, entendidos como las formas particulares de interactuar en el aula que emplean los docentes y que reflejan, implícita o explícitamente, las concepciones que ellos poseen acerca de la enseñanza; *los estilos de aprendizaje de los estudiantes*, entendidos como el hecho de que cada estudiante utiliza sus propios métodos o estrategias a la hora de aprender, y *los estilos cognitivos*, entendidos como las formas en que profesores y estudiantes estructuran los conocimientos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información y resuelven los problemas, etc.

## PROPÓSITOS

En concordancia con lo expuesto, se trató de dar respuesta a algunos de los interrogantes planteados y, de manera particular, se esperó que el trabajo en este campo de investigación permitiera:

- Establecer el significado del término “estilo” en el marco de la educación y la pedagogía, en los diversos niveles del sistema educativo.
- Caracterizar los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y los estilos de enseñanza utilizados de manera predominante en diferentes niveles de la educación.
- Establecer niveles de logro en lo referido al aprendizaje, según los estilos identificados en el trabajo práctico de aula.
- Señalar acciones para potenciar aquellos estilos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de lograr una mayor sinergia entre ellos y obtener una mejora en el aprendizaje.
- Participar en el debate acerca de la calidad de la educación con base en los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y los estilos de enseñanza.

## METODOLOGÍA

Con el propósito de contribuir a la consolidación de una comunidad académica de docentes que produzca conocimientos a través de la investigación en el campo de los estilos en educación, se asumió la investigación descriptiva, experimental y de acción como generadora de conocimiento sobre los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y los estilos de enseñanza, con el fin de permitir que los estudiantes de la maestría 2008-2009, que a su vez son docentes, tomen conciencia de su propio papel.

La metodología de investigación-acción se utilizó en la medida que responde a una nueva lógica para formar a los docentes, en la cual se asume que la formación permanente se realiza desde la propia práctica pedagógica, planteando el tema de la “reflexión” como una condición necesaria.

Kemmis y McTaggart, investigadores de la Universidad de Deakin, en su obra *Cómo planificar la investigación-acción*, publicada en 1992, plantearon que el mejoramiento de la educación se puede dar mediante la investigación-acción y que esta nos puede llevar a mejorar el trabajo educativo de los profesores, una vez que se logre una comprensión amplia y dinámica de lo que cada uno hace como maestro, lo cual es producto generalmente de cómo se han formado las

ideas sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje que comprometen el trabajo docente con un contexto sociocultural determinado. En el curso de las últimas décadas, estos autores han planteado que el tema central de la formación de docentes se ha enfocado en mejorar las prácticas pedagógicas, los discursos y las formas de organización educativos. Plantean que la investigación-acción es el método por excelencia para este propósito, por cuanto contribuye a la realización de análisis críticos y autocríticos de las actividades de los individuos y de los grupos, al identificar la utilización cambiante del lenguaje y sus discursos en las pautas de las relaciones entre estudiantes y profesores, en las formas de organizar el trabajo educativo y de evaluar de manera más apropiada las nuevas relaciones. El hecho de que los procesos de investigación se realicen en forma compartida hace que la reflexión y su control se conviertan en una responsabilidad común y colaborativa.

### **FASES QUE ES IMPORTANTE RESALTAR**

Es importante resaltar dos fases en el desarrollo de esta experiencia investigativa con el grupo de estudiantes de la Maestría en Docencia 2008-2009:

- La primera, el análisis reflexivo sobre lo que significa el término “estilo” en el marco de la educación y la pedagogía, llevó a las distintas concepciones y clasificaciones de los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos y los estilos de enseñanza, para su caracterización. Esta fase implicó, por una parte, la revisión de conceptos y referentes teóricos y, por otra, el registro de evidencias de desempeño en clase, el análisis de las grabaciones de clase y el apoyo y clarificación de evidencias con entrevistas y diálogos de grupo.
- La segunda, el diseño e implementación de proyectos de investigación para estudiar las posibles relaciones entre los estilos de aprendizaje, los estilos cognitivos, los estilos de enseñanza y sus implicaciones para el trabajo educativo y formativo. En esta fase se realizaron actividades de reconocimiento de situaciones problemáticas producto de la reflexión sobre los estilos de aprendizaje, los estilos

cognitivos y los estilos de enseñanza; elaboración de propuestas de investigación y puesta en marcha, registro, seguimiento y análisis de resultados.

Se trabajó fundamentalmente con observación de clases, planificación didáctica, registros tecnológicos, que incluyeron grabaciones en audio y video que permitieron establecer múltiples análisis y enfoques; cuestionarios para profesores y estudiantes y entrevistas grupales a alumnos. Fue importante, desde el inicio, la conformación de grupos (característica de nuestra maestría), los cuáles se reunían semanalmente en el Seminario de Investigación coordinados por los profesores-tutores, para reflexionar sobre los problemas, observar los videos de las clases, compartir reflexiones y contrastar datos y experiencias. De estos encuentros se llevó una relatoría como fuente de datos de las discusiones colectivas.

### **ALCANCES Y LIMITACIONES**

Los alcances de este campo de investigación tuvieron y tienen gran trascendencia, pues en él confluye el trabajo de otros campos y líneas de investigación del programa de Maestría en Docencia.

Los estilos de aprendizaje y los estilos enseñanza caracterizados fueron susceptibles de renovarse en el proceso de reflexión y acción sobre la práctica pedagógica, en la medida que tanto profesores y estudiantes interiorizaron nuevas formas de concebir y realizar el proceso educativo, dependiendo algunas veces de las circunstancias, contextos y retos que tenían que enfrentar, constituyéndose esto, en algunos casos, en una limitante.

En esta perspectiva, para los docentes que participaron en los proyectos de investigación cobró sentido la reflexión sobre sus propias concepciones y prácticas pedagógicas y didácticas, en la medida que se hizo una reflexión crítica del conocimiento experiencial y académico, los fines que los orientan y sus consecuencias. Así, se confirmó lo planteado por Donald Schön en su obra *La formación de profesionales reflexivos*, publicada en 1992, donde afirma que:

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.

Se confirma también que el trabajo de reflexión colectiva favorece el contraste de ideas, conceptos y experiencias entre los profesores. La reflexión colectiva genera una actitud crítica que permite la problematización de la práctica pedagógica y se convierte en un apoyo al desarrollo de propuestas innovadoras que, desde la perspectiva de investigación en la cual son asumidas, permiten producir conocimiento sobre la

didáctica de los saberes, contrastar esa teoría con la práctica e iniciar un proceso de cambio en el aula.

Una condición que se puede convertir en una limitante o en una fortaleza es que los docentes estemos abiertos al proceso de indagación, a recoger datos e interpretarlos en nuestro contexto mediante reflexiones que fundamenten y permitan construir nuevas realidades, y que exista una cultura de la indagación en las instituciones educativas las cuales deben posibilitar que quienes deseen participar en estos trabajos y actividades lo puedan hacer actuando como docentes investigadores que conduzcan sus propias observaciones y experiencias en el aula.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D.; Novak, J. y Hannessian, J. (1976), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P. (1994), *Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora*, Barcelona, Ediciones Mensajero, S. A.
- Correia de Sousa L., y Santos, L. A. (1999), "Relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal", en *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12(2).
- Cuéllar, M. A. J. y Delgado, M. A. (2001), "Estudio sobre los estilos de enseñanza en educación física" [en línea], *Lecturas de educación física y deportes*, revista en línea, 5(25), disponible en: <http://www.efdeportes.com>, recuperado: 16 de julio.
- Dunn, R. y Dunn, K. (1978), *Teaching students through individual learning styles. A practical approach*, New York, Prentice Hall.
- Forero, F. (2003), *Cambio de la formación del docente universitario. En lecciones y lecturas de educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Guadalupe.
- Frank, B. M. (1983), "Flexibility of Information Processing and the Memory of Field Independent and Field Dependent Learners", en *Journal of Research in Personality*, 17, pp. 89-96.
- García Cué, J. L. (2006), *Los estilos de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado* [tesis doctoral, dirigida por Catalina Alonso García], Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- Grasha, A. (1996), *Teaching with Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*, University of Cincinnati, EUA, Alliance.
- Guild, P. y Garger, S. (1985), *Marching to different drummers*, Washington DC, ASCD Publications.
- Guild, P. y Garger, S. (1998), *Marching to Different Drummers*, 2<sup>nd</sup> ed., Virginia, USA, ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hederich, C.; Camargo, U. A. y Reyes C. M. E. (1994), *Ritmos de eficiencia cognitiva, jornada escolar y entorno cultural*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, División Centro de Investigaciones, CIUP.
- Hirsh, S. y Kummerow, J. (1990), *Cómo soy en realidad (y cómo son los demás). Descubra su personalidad y aproveche sus mejores cualidades*, México, Paidós.
- Camargo, U. A. y Hederich, C. (2007), "El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. Bogotá", en *Pedagogía y Saberes*, 26, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 31-40.
- Cook, S. W. y Sellitz, C. (1964), "A Multiple Indicator Approach to Attitude Measurement", en *Psychological Bulletin*, 62, pp. 36-55.
- Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002), *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa.
- Kagan, J. (1965), "Individual differences in the resolution of response uncertainty", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 2.

- Kemmis y McTaggart (1992), *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Alertes.
- Lozano, A. (2006), *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*, México, Trillas.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1994), *Teaching physical education*, New York, Macmillan Publishing.
- Pinelo, A. F. “Estilos de enseñanza de los profesores de la Carrera de psicología” [en línea], *REMO*, 5(13), pp. 18-24, disponible en: <http://pepsic.bvs-psi.or.br/pdf/remo/v5n13/v5n13a05.pdf>, recuperado: 16 de julio de 2008.
- Riding, R. y Rayner, S. (1998), *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*, London, David Fulton Publishers.
- Sawa, H. (1966), “Analytic Thinking and Synthetic Thinking”, en *Bulletin of Faculty of Education*, 13, Nagasaki University, pp. 1-16.
- Schön, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Sierra, B. R. (1989), *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo.
- Sternberg, R. (1997), *Thinking styles*, New York, Cambridge University Press.
- Witkin, H. (1950), “Individual differences in the case of perception of embedded figures”, en *Journal of Personality*, 19, pp. 1-16.
- Witkin, H. et ál. (1971), *Manual for the Embedded Figures Test*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press, Inc.
- Witkin, H. et ál. (1977), “Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications”, en *Review of Educational Research*, 47, EUA.