

EL CONTRASTE ENTRE MODELOS DIDÁCTICOS EN UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL

Emilio José Delgado-Algarra¹

Autor para correspondencia: emiliojose.delgadoalgarra@gmail.com

¹Docente de la Universidad de Huelva (España), Departamento Didácticas Integradas Red 14.

Manuscrito recibido el 27 de julio de 2015

Aprobado tras revisión el 07 de junio de 2016

RESUMEN

En este artículo se presenta una investigación-acción asociada a una experiencia didáctica innovadora de contraste entre modelos didácticos; tomando como muestra participante un grupo de 58 estudiantes de 2º del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Huelva durante el curso académico 2012-2013. En esta investigación se hace un análisis derivado del contraste entre una metodología docente de corte expositivo y una metodología docente de corte investigativo; buscando con ello comprender el grado de concienciación que los estudiantes desarrollan en relación a la importancia que tendrá la investigación – acción durante el ejercicio de su actividad profesional. Para ello, diseñamos una entrevista abierta dirigida a la muestra participante. Como conclusión final, en el estudio se observa que dentro de dicho grupo y en la práctica, la confrontación de modelos didácticos beneficia el aprendizaje, la motivación y la concienciación de los estudiantes.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, desarrollo profesional, experiencia innovadora, investigación – acción

ABSTRACT

In this article, an action research associated with a contrast innovative learning experience between didactical models is presented; it takes a participant sample of 58 students from 2nd Grade of Elementary Teachers at the University of Huelva during the academic year 2012-2013. In this research, an analysis derived from contrast between expository teaching methodology and research teaching methodology is carried out, seeking to understand the awareness that students develop about the importance of action research during the practice of their profession. To do this, we designed an open interview to the participant sample. As a final conclusion, in this study it is recognized that, in practice, teaching models confrontation benefits the learning, motivation and awareness of the students.

Key words: initial teacher training, professional development, innovative experience, action research.

INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de incoherencias entre lo que el docente hace y lo que dice hacer; por ello, como indica Andreis (2013), es preciso que el profesor tome conciencia de la importancia de reflexionar sobre su praxis. Así pues, la experiencia que se describe en el artículo busca potenciar la concienciación de los estudiantes de 2º del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Huelva (España) del curso 2012 – 2013 en torno a los beneficios que la investigación acción supone para su desarrollo profesional. En cuanto al proceso de investigación acción asociado al desarrollo de dicha experiencia, se pretenden valorar los beneficios generados a raíz del contraste de dos modelos de enseñanza (expositivo e investigador) con maestros en formación inicial.

Lo primero que se hace es asumir un paradigma concreto. En este sentido, como afirma Machado (2010), un paradigma es todo aquello que comparte una comunidad científica y que lleva a la adopción de posiciones predominantes en el desarrollo científico. Dado

que nuestra experiencia se centra en la enseñanza de los paradigmas de investigación y el proceso de investigación – acción llevado a cabo, se sustenta en el paradigma socio-crítico, comenzaremos este apartado haciendo una breve conceptualización de los tres paradigmas definidos por Colás (1998): positivista, interpretativo y sociocrítico. Dentro del paradigma positivista, tanto el conocimiento como la investigación científica propiamente dicha se consideran objetivos y neutrales (Villa, 2004). En el paradigma interpretativo, el conocimiento es buscado a través explicaciones ideográficas sin tener en cuenta los mecanismos de dominación ideológica. Finalmente, dentro del paradigma sociocrítico, se busca una emancipación del profesional investigador a través de la crítica (Evans, 2010).

En coherencia con esta última concepción paradigmática, hemos considerado como deseable la interacción entre investigación y docencia. Por otro lado, como nos indica García Pérez (2006), el desarrollo profesional del profesorado es indisoluble de la construcción del conocimiento del alumnado. Destacando el papel de la ética profesional del docente investigador comprometido con su profesión, asumimos como deseable un modelo holístico que incluye competencias técnicas y metodológicas, personales y participativas (Franco Martínez y Moreno Losada, 2010, López Facal, 2011). Por otro lado, como indican Cañal, Pozuelos y Travé (2005) en relación con la propuesta del Proyecto IRES, tomamos el modelo de profesor investigador como el perfil de docente deseable. Así pues, siguiendo a Tanaka (2014) y Delgado-Algarra (2015), en el proceso de investigación acción donde el docente es a su vez investigador, tiene gran relevancia tanto la interacción como la toma de decisiones.

Pese a las potencialidades de las experiencias de aula basadas en la participación activa del alumnado, en la práctica predomina el modelo hegemónico de escuela en la cual se priorizan la exposición del docente y el trabajo individual del estudiante (Porlán y De Alba, 2012). En otras palabras, existe una tradición disciplinar predominante que diverge con las experiencias didácticas minoritarias, en las cuales el alumnado participa activamente y con conciencia crítica (García Pérez y De Alba, 2009; Delgado-Algarra, 2014). Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente expuestos, la experiencia que presentamos se enmarcaría en el seno de las experiencias minoritarias de participación activa del alumnado.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En base a la propuesta investigativa de Evans (2010), se pone en marcha una experiencia de confrontación de modelos que pretende servir de puente para el paso de una situación diagnóstica (vinculada a una metodología expositiva simulada) a una situación deseable (derivada de una metodología investigadora posterior). Esta propuesta se desarrolla con 58 estudiantes de un turno de 2º del Grado Maestro de Primaria de la Universidad de Huelva durante el curso 2012-2013 y en el contexto de la asignatura *“Investigación e Innovación Educativa”*, una asignatura donde la investigación educativa no sólo se plantea como una opción de enfoque metodológico del enseñante, sino que además se convierte en uno de los contenidos centrales de aprendizaje de los estudiantes. La investigación fue llevada a cabo por el autor del presente artículo cuando, por aquel entonces, era docente de la Universidad de Huelva. En líneas generales, la perspectiva metodológica del proceso de investigación, siguiendo a Lopez Cruz y otros (2011), es de tipo cualitativo, y se centra en aspectos fenomenológicos de comprensión y en la observación natural, entendiendo la realidad como dinámica.

El proceso de recogida, organización y análisis de información se llevó a cabo con el apoyo del siguiente sistema de categorías (Tabla 1), el cual fue diseñado en base a la estructura propuesta en el Proyecto I+D+i *“el Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial”* (Estepa, 2013).

Categoría	Cod.	Subcategoría	Cod.	Indicador	Item
Participación e implicación	PIM	Metodología expositiva	mex	Profesor emisor y alumno receptor	P.1, P.2, P.3
				Enseñanza eminentemente teórica	
		Metodología interactiva	min	Interacción profesor - alumno	
				Interacción alumno – alumno	
Equilibrio entre teoría y práctica					
Aspectos epistemológicos	EPI	Contenidos conceptuales	con	Datos e informaciones	P.4
		Contenidos procedimentales	pro	Procedimientos	
		Contenidos actitudinales	act	Actitudes y valores	
Desarrollo profesional y autonomía	DAU	Dependencia	dep	Imposibilidad de tomar decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	P.5, P.6
		Autonomía	aut	Posibilidad de tomar decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	

Tabla 1.
Sistema de categorías

Fuente:
Delgado, E., 2015

En relación con la temporalización (Tabla 2), la experiencia didáctica de confrontación de modelos integrada en el proceso investigativo se diseña para dos sesiones.

Sesión 1		Sesión 2	
1ª mitad	2ª mitad	1ª mitad	2ª mitad
Actividad expositiva (Modelo tradicional)	Entrevista grupal (diagnóstico)	Actividad alternativa (Modelo investigador)	Entrevista grupal (reflexión)

Tabla 2.
Temporalización de la experiencia de aula

Fuente:
Delgado, E., 2015

Como indica Creswell (2008), el primer paso para comenzar una investigación es identificar un problema en la enseñanza – aprendizaje, por ello, en la sesión 1, tras una primera mitad en la que el profesor realiza una exposición didáctica sobre los paradigmas de investigación con intervención discente prescindible, se les indica a los estudiantes que han sido “*sujetos experimentales pasivos*” y se les pide que hagan un ejercicio crítico sobre lo ocurrido a través de una entrevista grupal (anexo I) diseñada en base al sistema de categorías presentado anteriormente. En la segunda sesión, durante la primera mitad se lleva a cabo la actividad alternativa “¿sabemos detectar un paradigma?” (anexo II) en la que el docente asume un modelo didáctico investigador. Finalmente, durante la segunda mitad de dicha sesión, se vuelve a realizar la misma entrevista de la sesión anterior con vistas a conocer la percepción de los estudiantes. La sesión termina con un debate conclusivo sobre la importancia de la actitud crítica del profesor de cara comenzar un proceso de investigación acción y sobre las consecuencias que tienen en los estudiantes el mantenimiento acrítico de determinadas estrategias didácticas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Sesión I:

Tras la mitad expositiva, mediante entrevista, se recogieron una serie de respuestas que fueron categorizadas tomando como referencia el sistema de categorías (Tabla 3).

Cod.	Cod.	Evidencias	Item
PIM	mex	La respuesta mayoritaria del alumnado es que “no existe equilibrio” (en la intervención profesor-alumno). Igualmente, uno de los estudiantes añade: “El alumno sólo escucha (...) toma apuntes tal y como dice el profesor”. La respuesta mayoritaria igualmente fue “el alumno no es importante”. Un estudiante argumentaba “le daba más importancia a dar contenidos”, otro dijo “nada más que hablabas tú” y un último estudiante afirmaba que había “mucho teoría, pero poco ejemplo”. Unánimemente entienden que su motivación para venir, al no participar, es “ninguna” o “firmar la hoja de firmas”.	P.1, P.2, P.3
	min	Sin evidencias.	
EPI	con	Las palabras o expresiones clave que, según el alumnado, definían los contenidos de la sesión fueron “memorístico”, “transmisor”, “unidireccional”, “tradicional”, “nos lo dan todo hecho”	P.4
	pro	Sin evidencias.	
	act	Sin evidencias.	
DAU	dep	En cuanto a la vinculación de la sesión con su futuro profesional un alumno respondió: “no, si la asignatura es de investigación lo lógico es investigar”; mientras que otra alumna afirmó que “son necesarias unas bases teóricas”	P.5, P.6
	aut	El “no” fue la respuesta mayoritaria, sin embargo, el grupo tuvo dificultades para argumentar su postura.	

Tabla 3.
Evidencias prácticas de la sesión 1

Fuente:
Delgado, E., 2015

Las respuestas del alumnado reflejan la existencia de un problema relacionado con la metodología docente; situando la docencia de la primera sesión en el marco de una metodología expositiva donde predominan, por encima de todo, los contenidos conceptuales. Esto es, parece no observarse una coherencia entre lo trabajado en el aula y su desarrollo profesional. En relación con esto, como indica Andreis (2013), se hace necesaria la asunción de una actitud crítica por parte del docente. Efectivamente, respuestas como “*si la asignatura es de investigación lo lógico es investigar*” o “*el alumno no es importante*”, es un reflejo de cómo los docentes en formación inicial son conscientes de las rupturas existentes entre lo que su tutor hace y lo que dice que se debe hacer. El problema detectado entre todos fue, como era de esperar, de origen metodológico.

Sesión II:

En resumen, la actividad alternativa que se desarrolló en la primera mitad de la sesión 2 comenzaba con la salida de tres voluntarios fuera del aula para que preparasen sus respectivos roles (investigador positivista, interpretativo y sociocrítico). Mientras que al resto de alumnos, ya agrupados, se les encargó la lectura del mismo documento y la preparación de las preguntas que harían a los tres compañeros antes mencionados tras su entrada en el aula (anexo II). El desarrollo de la actividad se sucedió según lo programado. Esto es, cada uno de los grupos preguntó y tomó anotaciones de los aspectos más reveladores de las respuestas de sus compañeros “investigadores” vinculados a los respectivos paradigmas. Finalmente, los grupos debían determinar el paradigma en el que se sustentaba cada compañero en la dramatización.

Ya en la segunda mitad de la sesión 2, se realizó nuevamente una reflexión en grupo -clase con las mismas cuestiones que se plantearon en la segunda mitad de la sesión anterior (Tabla 4).

Cod.	Cod.	Indicador	Item
PIM	mex	Sin evidencias.	P.1, P.2, P.3
	min	Aludieron a aspectos relacionados con la “motivación”, “el aumento de la práctica del alumnado” o que “hay menos clase magistral”. El alumnado mostró su satisfacción y su preferencia hacia este enfoque metodológico docente. Ahora, la motivación no se encontraba en la “hoja de firmas” (como en el caso anterior), sino que refirieron al “trabajo con su grupo” o la “investigación”.	
EPI	con	El alumnado habló de “competencias”. Igualmente, se nombraron los “contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales”; además de referirse al “equilibrio” entre dichos contenidos.	P.4
	pro		
	act		
DAU	dep	Una de las respuestas más significativas fue “Es bueno que seamos capaces de ver los problemas en nuestra práctica para mejorar y para que los niños no se desmotiven”.	P.5, P.6
	aut	Las respuestas no fueron muy reveladoras ya que confunden autonomía docente con autonomía discente.	

Tabla 4.
Evidencias prácticas de la sesión 2.
Fuente:
Delgado, E., 2015

En este momento de la experiencia, es cuando se pretende que el grupo de estudiantes de 2º del Grado de Educación Primaria haga uso de una capacidad crítica que les lleve a enriquecer sus concepciones con el apoyo de una experiencia alternativa al modelo de escuela predominante (Porlán y De Alba, 2012). En relación con esto, cabe destacar esta respuesta de uno de los estudiantes: *“es bueno que seamos capaces de ver los problemas en nuestra práctica para mejorar y para que los niños no se desmotiven”*, intervención que nos da idea de que la propuesta planteada despierta en el estudiante un cierto grado de concienciación respecto a la necesidad de reflexionar sobre nuestra práctica profesional. Así pues, las respuestas del alumnado sitúan la docencia de la segunda sesión en el marco de una metodología interactiva donde se da un equilibrio entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Finalmente, tras la reflexión volvieron, al documento y respondieron a las dos últimas cuestiones, las cuales justifican la puesta en marcha de un proceso de investigación-acción y la elección de un paradigma coherente con éste. Todos fueron capaces de reconocer el paradigma sociocrítico como el que más repercusión podía tener en la mejora de la práctica educativa y fueron capaces de justificarlo con las informaciones extraídas de la propia dramatización.

CONCLUSIONES

En este sentido, a raíz del estudio llevado a cabo con el alumnado, se concluye que el hecho de que los estudiantes fuesen al inicio de la experiencia receptores de una clase magistral, les ha hecho sentir la importancia de que el profesorado adopte una actitud autocrítica y empática. El diagnóstico conjunto de la problemática seguido de la aplicación de un enfoque metodológico basado en la investigación discente y en dramatización, además de, según sus propias palabras, afectar positivamente en su motivación, ha permitido al alumnado vivir dos experiencias didácticas muy diferentes en un corto periodo de tiempo. Igualmente, el análisis del nuevo enfoque metodológico, usando como referente la entrevista para diagnosticar el problema, ha permitido hacer una comparativa de la percepción de los estudiantes frente a ambos modelos didácticos. Durante el desarrollo de la experiencia, el alumnado ha sido capaz de responder con acierto a las expectativas que el profesor tenía en ellos. Además de desarrollar actitudes y procedimientos, han aprendido a distinguir claramente entre los diferentes paradigmas, un tema que, a priori, puede resultar algo árido bajo un enfoque puramente expositivo.

Resulta significativo destacar cómo la falta de interactividad de la sesión 1 hizo que los estudiantes se viesen a sí mismos como actores pasivos en el aula; mientras que la meto-

dología interactiva planteada en la sesión 2 hizo que los estudiantes se viesen a sí mismos como parte activa, considerándose finamente competentes en relación a los contenidos trabajados en dicha sesión (competencia que fue corroborada durante la evaluación de la actividad). En definitiva, en nuestra población, concluimos que la confrontación de modelos de enseñanza (expositivo e investigador) ha influido positivamente en la concienciación de los maestros en formación inicial acerca de la importancia de la autocrítica profesional y de la implementación de la investigación acción en su labor futura.

REFERENCIAS

- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa*. Recuperado de <http://www.uv.es/aliaga/curriculum/ProcesoGeneraldeInvestigacion.pdf>
- Andreis, A. M. (2013). La construcción del profesor: el escribir como investigación sobre su actuación. *Investigación en la escuela*, 83, 79-89.
- Cañal, P.; Pozuelos, F.J. y Travé, G. (2005). *Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Diada Editora.
- Colás, M. P. (1998). Paradigmas de investigación educativa. En Colás, M. P. y Buendía, L. (coords.). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (third edition). Upper Saddle River: New Jersey: Pearson International Edition.
- Delgado Algarra (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: Estudio de caso en ESO* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10272/8841>
- Delgado Algarra (2015). *Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social*. IJERI, 3,1-11.
- Echeverría, A.B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Estepa, J. (2013) (Ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Perú: Ministerio de Educación.
- Franco Martínez, J. A. y Moreno Losada, J. (2010). Análisis de la percepción ética entre profesionales del sector educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 385-40.
- García Pérez, F. F. (2006). La investigación como principio educativo. Relevancia para la formación del profesorado. En A. E. Gómez y M. P. Núñez (coords.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Pérez, F. F. y De alba, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En R.M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi (coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Bologna: Pàtron Editore.
- López Cruz, I. y otros. (2011). *Reflexión teórica para la investigación educativa: análisis sobre los paradigmas y su aplicación didáctica*. Huelva: Grupo DESYM. Universidad de Huelva.
- López Facal, R. (2011). Aprender de los conflictos. *Íber*, 69, 5-7.
- Machado, E. (2010). Transformación – acción e investigación educativa. En De La Herrán, A. (coord.). *Investigar en educación: fundamentación, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.

- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín del pozo, R. (1996) Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la escuela*, 29, 23-38.
- Porlán, R. y De Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la escuela*, 77, 5-12
- 田中 惇 (2014) . 「学習者の発話を促す試み. 会話支援ストラテジーを活用して - 」 国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集.第5巻.151-172ページ。(Tanaka, A. (2014). *Intento para estimular la expresión de los alumnos. Usando la estrategia de apoyo a la conversación*. Tesis de la Facultad de estudio de la práctica para la comunicación global en la sección de ejercicios prácticos de la enseñanza del idioma japonés del curso posgrado para los expertos de la Universidad Internacional de Akita 5, 151-172. [en japonés]).
- Vila, E. S. (2004). De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación. *Agora digital*, 2004, 7. Recuperado el 24 de diciembre de 2012 de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/07/07-articulos/miscelanea/pdf_7/eduardo_vila.pdf
- Fukuzawa, Y. (2009). *Encouragement of learning – modern translation*. Komuro, M. y Nishikawa, S. (eds.). Tokio, Keio University Press (in Japanese).

ANEXO I

Cuestiones de la entrevista grupal (Final de sesión 1 y de sesión 2)

Participación e implicación

- ¿Cómo pensáis que ha sido el equilibrio en la intervención profesor – alumno?
- ¿Cómo consideraréis la importancia de vuestro papel en el aula?
- ¿Cuál es vuestra principal motivación para venir a clase?

Epistemología

- ¿Cuál es el conocimiento predominante?

Desarrollo profesional y autonomía

- ¿Encontráis alguna vinculación con vuestra futura profesión?
- ¿Pensáis que se facilita la autonomía docente?

ANEXO II

ACTIVIDAD ALTERNATIVA “¿Somos capaces de detectar un paradigma?”

Debéis plantear en grupo las preguntas que podéis hacerle al investigador con el objetivo de conocer el paradigma en el que se apoya a la hora de llevar a cabo una investigación educativa. Para facilitar esta tarea, se adjunta un esquema que os puede servir de guía para el diseño de algunas preguntas y para determinar el paradigma defendido por el investigador.

	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
Naturaleza de la realidad	Única. Fragmentable. Tangible. Simplificada.	Múltiple. Intangible. Holística.	Dinámica. Evolutiva. Interactiva.
Finalidad de la ciencia y la investigación	Explicar. Controlar. Dominar. Verificar.	Comprensión de relaciones internas y profundas. Descubrimiento.	Contribuir a la alteración de la realidad. Cambio.
Tipo de conocimiento	Técnico. Leyes nomotéticas.	Práctico. Explicaciones ideográficas	Emancipativo. Explicaciones de las acciones que implican una teorización de los contextos.
Rol de los valores en la investigación	Neutralidad. Rigor de los datos. Libre de valores.	Influencias de los valores en el proceso de investigación. Explícitos.	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento. Valores integrados.
Teoría y práctica educativa	Separación. Teoría normativa y generalizable.	Interpretación y aplicación se unen.	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable.
Relación investigador/ objeto de investigación	Distanciados. Independientes.	Interacciones entre ambos.	El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación.

Tabla 5.
Actividad alternativa
Fuente:
Colás, M. P., 1998

RECOGIDA DE DATOS

Pregunta 1: _____

Pregunta 2: _____

Pregunta 3: _____

Pregunta 4: _____

Pregunta 5: _____

Pregunta 6: _____

Investigador 1:

Investigador 2:

Investigador 3:

ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES

- Investigador 1 ¿Cuál es el paradigma que defiende? ¿Por qué habéis llegado a esa conclusión?
- Investigador 2 ¿Cuál es el paradigma que defiende? ¿Por qué habéis llegado a esa conclusión?
- Investigador 3 ¿Cuál es el paradigma que defiende? ¿Por qué habéis llegado a esa conclusión?
- ¿Qué paradigma pensáis que tiene más repercusión en la mejora de la práctica educativa? ¿Podrías razonarlo pensando en las respuestas extraídas?
- ¿Cuál vincularíais a la Investigación – Acción?