

.....

**Formación del profesor en estrategias
de enseñanza y aprendizaje:
La investigación-acción.**

*Professor Training on learning and teaching strategies.
The research-action.*

.....

DR. JUAN EMILIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ

.....

Formación del profesor en estrategias de enseñanza y aprendizaje: La investigación-acción.

Professor Training on learning and teaching strategies. The research-action.

RESUMEN

El claustro docente de las universidades por lo general y el del ISDI en particular, está formado por especialistas de ramas particulares del saber científico y técnico; pero sin una formación previa como profesores. La componente psicopedagógica tiene especial importancia para el profesor porque le permite comprender las regularidades que rigen el proceso de enseñanza y aprendizaje para lograr el objetivo de formar profesionales con un alto nivel de independencia y preparación científico-técnica. Uno de los factores que contribuye a la eficacia del proceso docente es el empleo de estrategias de aprendizaje. Enseñar a aprender las estrategias, contribuiría a la toma de conciencia por los estudiantes de cuáles son las vías de las que pueden disponer para desarrollar la actividad de estudio y el proceso de construcción del conocimiento a fin de alcanzar un aprendizaje significativo independiente. La realidad se debe analizar mediante una toma de conciencia crítica, y esta toma de conciencia llevará a una toma de decisiones que deben significar sobre todo un punto de partida para una acción transformadora. Defendemos el criterio de considerar a la Investigación-Acción como una estrategia válida, que permite un proceso de reflexión crítica-acción-transformación de la realidad para el desarrollo del aprendizaje.

DR. JUAN EMILIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ

ABSTRACT

The teaching staff of universities and of ISDi particularly is generally composed of specialists in particular fields of scientific and technical knowledge; without previous training as teachers. The psychology component is particularly important for the teacher because it allows you to understand the regularities that govern the process of teaching and learning to achieve the objective of training professionals with a high level of independence and scientific-technical preparation. One factor that contributes to the effectiveness of the teaching process is the use of learning strategies. Teaching learning strategies, contribute to awareness by students of what means of potentially available to develop the study activity and the process of knowledge construction to achieve a significant independent learning are. The reality must be analyzed through a critical awareness, and this awareness will lead to decisions that must mean primarily a starting point for transformative action. We defend the criterion of considering Action Research as a valid strategy, which allows a process of critical reflection-action-transformation of reality for the development of learning.

.....

Palabras Claves

Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Profesor universitario, Investigación-acción.

Keywords

Learning and Teaching Strategies, Professor, Research-Action.

INTRODUCCIÓN

El claustro docente de las universidades generalmente está formado por especialistas de ramas particulares del saber científico y técnico; pero sin una formación previa como profesores.

Para el profesor universitario la componente psicopedagógica tiene especial importancia porque es esencial que éste sea capaz de comprender la necesidad de conocer las regularidades que rigen el proceso de asimilación de los conocimientos y el papel de guía-orientador que le corresponde jugar en la preparación de los estudiantes, para lograr el objetivo de formar profesionales con un alto nivel de independencia y preparación científico-técnica.

A nuestro juicio, como parte de la capacitación psicopedagógica, uno de los factores que contribuye a la eficacia del proceso docente y al exitoso desempeño del profesor es el empleo de estrategias de aprendizaje. Estas permiten mejorar la organización del aprendizaje, facilitar la entrada de información, determinar la jerarquía de los conocimientos y propiciar una asimilación más estable y sólida de los mismos.

A la vez, se debe realizar una labor de enseñar a aprender las estrategias, con lo cual se contribuiría a la toma de conciencia por los estudiantes de cuáles son las vías de las que pueden disponer para desarrollar la actividad de estudio y el proceso de construcción del conocimiento a fin de alcanzar un aprendizaje significativo independiente.

Pensamos que la poca variedad en el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores en el nivel superior se debe, en lo fundamental, a las siguientes razones:

- El profesor universitario generalmente proviene de una carrera no pedagógica y no ha tenido formación psicopedagógica previa que le facilite su desempeño como docente.
- El profesor que hoy tenemos en cantidad aún importante en los claustros universitarios, se ha formado y repite los patrones de la enseñanza tradicional, donde él desempeña un rol protagónico y el estudiante asume una posición principalmente repetitiva y memorística.
- En muchos casos se supone que los estudiantes acceden al nivel universitario con una formación y entrenamiento en el uso de estrategias de aprendizaje; pero en la práctica no es así, pues sólo emplean una reducida variedad de las mismas, siendo incluso éstas las más sencillas.

DESARROLLO. LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

¿SE NACE PROFESOR O SE APRENDE A ENSEÑAR?

Hay quienes consideran que la persona puede, por vocación, ejercer la profesión de enseñar y para esto existe un conjunto de aptitudes, motivos e intereses con los que se nace y permiten de manera exitosa acceder al ejercicio de la profesión.

Un mundo cambiante y en desarrollo impetuoso, como el que vivimos, nos hace pensar que la preparación del profesor o, mejor dicho, su formación especial para la docencia universitaria debe ser objeto de estudio de los propios profesores y de las universidades si pretenden seguir siendo lugares para la extensión y profundización de los conocimientos y preparadores de profesionales altamente capacitados.

El profesor en muchas ocasiones aprende a serlo por caminos que no constituyen una garantía de la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas correctas (Santos, 1991; Bausela, E. 2004) para la profesión: por la experiencia como alumno, por la manera o forma en que ha visto actuar a sus profesores, por la observación de la labor de compañeros de ejercicio, por las exigencias a que los someten sus alumnos y por las demandas generales que la sociedad ha este-reotipado como consideración de su modo de actuar.

La experiencia que de este modo se adquiere es muy rica en matices, pero es sólo eso, un grupo de vivencias que pueden o no estar referenciadas en formas y maneras de actuar acordes con una labor profesional docente de calidad y competencia eficiente.

Las experiencias vivenciales por sí solas no deben constituir pautas de comportamiento de los profesores, pues éstas también pueden ser erróneas o, en el mejor de los casos, haberse formado en el permanente experimento de ensayo y error, pensando en profesores interesados y motivados por mejorar y perfeccionar su práctica (Badia, 1996).

Considerar que sólo es buen profesor aquel que nace con aptitudes para el ejercicio docente, es un desprecio a las posibilidades de formación y desarrollo que pueden alcanzar aquellos otros profesionales que, por razones diversas, han llegado a ejercer la labor de profesor en la universidad y que tienen derecho y deber de aprender a enseñar, y diríamos a enseñar bien, ya que es esta una de las principales funciones del profesor universitario.

El aprendizaje es una actividad social, una actividad de producción y reproducción del conocimiento donde se asimilan los modos sociales de actividad y de interacción, los fundamentos del conocimiento científico bajo condiciones de orientación e interacción sociales. (González, 1996), refiriéndose a la teoría de L. Vygotsky; Coll, 1993; Leontiev, 1982; Fernández, 1992; Martínez, 2003).

Desde esta concepción puede situarse al profesor activo, consciente, orientado hacia un objetivo y en interacción con otros sujetos en el marco de condiciones socio-históricas determinadas como también concibiera L. Vygotsky al considerar la ilimitada capacidad humana de desarrollo.

Así, el profesor universitario de principios del siglo XXI debe prepararse para asumir un rol que puede definirse en el sentido de permitir y propiciar un ambiente de cooperación de actividad conjunta dentro del espacio docente, de forma tal que facilite el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento por parte del alumno; caracterizándose en-

tonces por ser un coordinador, facilitador, problematizador, conductor, director del proceso, orientador, controlador y también estar dispuesto a aprender en el desarrollo de la actividad docente y a superarse permanentemente.

CARACTERIZACIÓN DEL QUEHACER DOCENTE

La universidad actual sigue siendo considerada un centro de altos estudios donde se conjugan docencia e investigación en la formación de profesionales capacitados para desarrollar su actividad laboral, cultural y social una vez graduados de las diferentes carreras de estudio.

1. EL PROFESOR ES UNA PERSONA QUE HA ESCOGIDO COMO PROFESIÓN LA ENSEÑANZA.

Todas las profesiones tienen niveles de complejidad, responsabilidad y reconocimiento social. Sólo que al profesor corresponde formar a los profesionales de las distintas ramas del saber y de la ciencia en su más alta expresión de actualidad y profundidad en los conocimientos científicos de la ciencia que enseña. En otras palabras, es un profesional formador de profesionales (aspecto técnico-profesional) y de individuos sociales (aspecto humano), por lo que, sea reconocido o no, ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de la ciencia y la sociedad (de la Cruz, 2003).

Como educador debe preparar al estudiante para enfrentar la realidad social, económica y cultural en que se desenvuelve y para ello su profesionali-

dad no puede quedar en el conocimiento de la rama científica específica que explica, de la cual, indiscutiblemente, debe ser un conocedor profundo.

Hoy como nunca el estudiante juega permanentemente un rol de contrapartida de los conocimientos y destrezas que el profesor tiene incorporados en su quehacer, pues las propias motivaciones personales incentivadas por el desarrollo de las tecnologías de la informática y las comunicaciones propician que puedan estar muy informados sobre los temas particulares que se tratan en clase o que son orientados para su estudio.

El profesor universitario puede provenir de distintas profesiones: médico, psicólogo, ingeniero, arquitecto, diseñador, biólogo, informático, entre otros; pero casi nunca se forma como docente. Debe ser preocupación de los sistemas educativos definir que el profesional que decide dedicarse a la enseñanza, con independencia de las razones que le han llevado a tal decisión, debe prepararse adecuadamente para ejercer esta actividad que ha escogido, y por tanto es necesario ofrecerle dicha posibilidad (MES, RM 54/95; Vecino, 1997).

2. EL PROFESOR ES UN ESPECIALISTA AL MÁS ALTO NIVEL DE LA CIENCIA. ¿CUÁL ES SU CIENCIA?.

Por lo general se considera que su ciencia es aquella de la cual tiene formación de origen: medicina, filosofía, psicología, ingeniería, cibernética, y todas las demás que puedan señalarse; pero tam-

bién pudiese pensarse que ahora su ciencia es la enseñanza.

Nuestra opinión al respecto no puede inclinarse hacia uno de los dos extremos, sino que por el contrario, consideramos que este profesional de la docencia universitaria tiene que ser un especialista de reconocida trayectoria en el ámbito de su ciencia de origen, lo cual debe demostrar con los logros en sus investigaciones, publicaciones, congresos científicos, proyectos; pero que igualmente debe demostrarse en el dominio de la metodología de la asignatura o disciplina que imparte.

El profesional al que nos referimos, ha escogido la profesión docente y esta decisión debe implicar una dedicación consciente a la enseñanza (García, A y Cruz, 2002; Galán, 2007) y por tanto conscientemente también debe percatarse que necesita de formación psicopedagógica y didáctica a fin de poder cumplir adecuadamente la función social que le corresponde.

Su actividad se desarrolla con sujetos cognoscentes y por tanto necesita conocer, interpretar y poder actuar en relación a las leyes y regularidades que rigen el proceso de adquisición del conocimiento. Dominar los procedimientos y métodos de su disciplina, promover el aprendizaje y hacerlo posible, preparar al estudiante para el aprendizaje autónomo serán entonces, fines de la preparación permanente que debe asumir como práctica diaria de su labor. De lo

contrario puede quedar en el ostracismo profesional porque la práctica docente exige actualización constante en función de los cambios que en la ciencia ocurren en la actualidad (Hernández y Sancho, 1993; Ferreras, 1993; Imbermón, 1994).

3. EL PROFESOR DEBE SER UN INVESTIGADOR-INNOVADOR PERMANENTE.

Investigar en su especialidad de origen es primordial para el profesor, porque ello significa mantener actualizados sus conocimientos científicos en la materia de la cual es profesor. La seguridad del profesor universitario se refuerza en la medida en que es mayor el dominio que posee de los contenidos de la materia, asignatura o disciplina que imparte.

Investigar sobre la propia práctica docente es, sin embargo, tan importante como investigar sobre la especialidad. Haber escogido la profesión docente como actividad principal debe promover en el profesor el interés por ejercer la docencia con calidad y competencia (Knight, 2005; Pérez, 2012). El profesor que aspira a una docencia de calidad expresará su preocupación en términos de su preparación para el ejercicio de esa docencia y esto debe buscarlo autoinvestigando su actividad.

Profundizar sobre su actividad docente será investigar en la metodología y la didáctica de su asignatura, en los medios de apoyo a la docencia; en la formulación y logro de los objetivos de enseñanza

propuestos; en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza e incentiva en los estudiantes; en la lógica de exposición de los contenidos; en la relación entre materias y disciplinas de forma vertical y horizontal en el plan de estudios; en fin, capacitarse cada vez más para desarrollar una docencia de calidad superior (Fernández, 1995; Hernández, 1997; Portilla, 2003, Zabalza, 2003).

FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

La formación del profesorado es un área de polémica abierta. La falta de definición del área, de modelos y de estrategias diversas ha provocado que no haya acuerdos sobre los objetivos de formación y desarrollo, a veces planteados tímidamente, y en otras de forma tan ambiciosa que se convierten en inalcanzables (Marcelo, 2006).

Así, el proceso de formación del profesorado desde nuestro punto de vista debe ser:

- **UN PROCESO PERMANENTE DE CAMBIOS EVOLUTIVOS HACIA METAS SUPERIORES DE PERFECCIONAMIENTO DE LA ACTIVIDAD DEL PROFESOR.**

Al señalar explícitamente que es un proceso permanente de cambios evolutivos se quiere dejar bien precisa la idea de que la formación del profesor no es algo que se alcanza en una etapa de formación inicial mediante cursillos breves, sino que continúa en la formación permanente de forma autodidacta; en las relaciones con los compañeros, en la actividad del departamento docente y

la universidad; en los congresos y reuniones científicas; en la actividad investigativa e incluso, en la etapa de madurez científico-docente, donde el profesor ya consagrado y con una experiencia de muchos años sigue cuestionándose cada día como mejorar y perfeccionar su actividad docente.

- **UN PROCESO PERMANENTE DE REFLEXIÓN CRÍTICA.**

El profesor interesado por su trabajo docente no deja de reflexionar sobre cada actividad que realiza. Este tipo de acción le permite encontrar los puntos débiles de su gestión y las vías para mejorar o solucionar los problemas que se presentan cada día cuando se es profesor; porque estamos ante el ejercicio de una profesión que en nada es rutinaria, que cambia a cada instante para mejorar planes y programas de estudio, métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, estrategias y fines, en concordancia con los cambios de la sociedad donde está enmarcada.

- **UN PROCESO PERMANENTE DE RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.**

Los estudios de pedagogía y psicología de la instrucción y la educación, en su análisis, crítica y propuestas teóricas acerca de cómo hacer eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr la competencia docente del profesor (Zabalza, 2003, Pérez, 2014) son cada vez más y en conjunto el profesor tiene a su alcance un gran cúmulo de información y teorías que pueden contribuir a su preparación profesional desde el ámbito teórico.

La teoría debe ser validada en la práctica y a su vez este ejercicio práctico debe contribuir al enriquecimiento de la teoría; proceso este que se conjuga en la figura del profesor quien tiene la oportunidad y el deber de ser un profesional de alta preparación teórica y un constante perfeccionista de su gestión en la práctica docente (Aparicio, 1994; Benedito, 1996; Vecino, 1997).

• **UN PROCESO CONSCIENTE, SISTEMÁTICO Y ORGANIZADO.**

El profesor universitario es ya una persona de preparación intelectual amplia, incluso desde que se inicia en el ejercicio de la profesión. Su conciencia sobre cuál debe ser el decursar de su superación profesional aunando práctica investigativa y docente ha de permitirle establecer un plan de perfeccionamiento sistemático y organizado en la proyección de objetivos a alcanzar en este proceso permanente de formación y desarrollo, desde una práctica autoreflexiva que le permite una corrección y ajuste de sus acciones (De Vicente, 1995).

• **UN PROCESO DE DESARROLLO VOLUNTARIO.**

La universidad como centro de formación y capacitación de profesionales no puede permitirse el error de quedar rezagada con relación al enorme e incesante descubrimiento, replanteamiento y flujo de nueva información científico-técnica que se produce a diario.

El ser humano no es propenso a las imposiciones, característica esta que es muy evidente en la ac-

tuación del profesor universitario y si antes decíamos que debe ser un proceso consciente, ahora también se puede afirmar que para que rinda los resultados esperados debe ser voluntario.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

El concepto de las estrategias de aprendizaje, de lo que significa aprender y de lo que significa enseñar variará en función del marco conceptual en que se base. Por eso, antes de abordar las estrategias, conviene señalar que sustentamos nuestra posición a partir del enfoque histórico-cultural planteado por L.S. Vigotsky, quien logra contextualizar el aprendizaje y le imprime un carácter socio-histórico a su desarrollo.

El elemento principal en el proceso de enseñanza será entonces, estudiar la posibilidad y asegurar las condiciones (sistema de relaciones, tipos de actividad) para que el estudiante pueda ascender mediante la colaboración y la actividad conjunta a un nivel superior. Lograr que, partiendo de lo que todavía no puede hacer solo, llegue a un grado evolutivo superior dentro del proceso de su aprendizaje.

Desde el punto de vista del profesor, supone extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso, el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante, la relación de

comunicación que facilite un ambiente de cooperación y de colaboración, de actividad conjunta dentro del aula.

El producto del aprendizaje es un cambio en los conocimientos, en las formas de comportamiento, en los elementos volitivos de la personalidad del sujeto que aprende; representa una nueva y profunda comprensión de la realidad, un cambio duradero. Implica, por consiguiente, disponer al sujeto para nuevos descubrimientos.

El aprendizaje es un proceso complejo, un proceso de procesos; que exige la realización de determinadas actividades mentales que deben ser adecuadamente planificadas para conseguir las expectativas abiertas en el momento inicial. La identificación y diagnóstico de estos procesos de aprendizaje es lo que permitirá proponer programas de mejora y de intervención educativa. Teniendo en cuenta que existen diferentes formas, caminos, para abordar un problema, en correspondencia con las características de cada sujeto y sus experiencias, es donde aparecen y cobran sentido las estrategias de aprendizaje.

2.2. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

La idea de estrategias de aprendizaje no es una idea nueva. Ya en la Antigua Grecia profesores y retóricos, entre los cuales hay que citar a Cicerón y Quintiliano, compartían el interés por la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Aprender a almacenar y

recordar información era una parte importante de la educación superior, porque la mayor parte de los individuos que arribaban a este nivel se dedicaban al arte de hablar en público.

También podemos encontrar antecedentes de las estrategias en el “Emilio” de Rousseau: *“Usted enseña ciencia, yo estoy ocupado en preparar los instrumentos para su aplicación; no es su cometido enseñarle las diversas ciencias, sino enseñarle el gusto por ellas y los métodos de aprenderlas cuando este gusto vaya madurando. Este es un principio de toda educación”*¹.

La idea de que más importante que enseñar las ciencias es enseñar el gusto por ellas y los métodos de aprenderlas, es la idea que preside toda la investigación centrada en las estrategias de aprendizaje en los últimos años (Martínez, 2003; Pérez, 2007).

Son, a nuestro modo de entender, varios los factores que han contribuido al renacimiento de esta vieja idea. Los estudiantes, en general, tienen dificultad para encontrar y evaluar sus propias estrategias de aprendizaje, al tiempo que podemos decir que los mejores estudiantes universitarios utilizan técnicas de aprendizaje más sofisticadas que la mera reproducción mecánica.

Es posible que la causa de estas dificultades en los estudios y, consiguientemente, la necesidad de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, venga de más atrás, de los años de bachillerato, o incluso

¹ S. Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1986) *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid, Santillana, S.A. (1987) p. 28

de la enseñanza secundaria y primaria. Una cosa es cierta, y es que si repasamos los contenidos del currículo escolar precedente, podremos advertir que ha estado centrado en la adquisición de conocimientos útiles y de habilidades básicas instrumentales o de conocimientos recientes; pero, aprender a resolver problemas, tomar decisiones, utilizar eficazmente los recursos del aprendizaje, aprender a pensar o aprender a aprender es mucho menos frecuente.

2.3. CONCEPTO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Una forma de conocer qué son las estrategias es a través de las definiciones que los especialistas han dado en este campo. Para resumir y sintetizar los conceptos ofrecemos el siguiente cuadro.

Para los fines de nuestro estudio asumimos la definición de Monereo, C. y otros (1994), aunque debemos señalar que, en conjunto, las diversas definiciones expuestas ponen de relieve varios elementos importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia de aprendizaje que resumimos a continuación.

1. SE TRATA DE ACTIVIDADES U OPERACIONES MENTALES QUE REALIZA EL SUJETO COGNOSCENTE PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE.

Es adecuado recordar que a partir de los años 50 se pusieron de moda lo que se dio en llamar técnicas de estudio. Estas se han utilizado tradicionalmente más para el aprendizaje memorístico que para el aprendizaje significativo, utilizando sugerencias

| AUTOR | SÍNTESIS CONCEPTUAL |
|---------------------|--|
| Weinstein | Una serie de competencias necesarias, o útiles, para el aprendizaje efectivo y la retención de la información y su uso posterior. |
| Danserau | Un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. |
| Snowman (1986) | Un plan general que se formula para tratar una tarea de aprendizaje. |
| Nisbet y Shucksmith | Representan habilidades de un orden más elevado que controlan y regulan las habilidades más específicamente a las tareas o más prácticas. Son actividades de naturaleza general que los alumnos volverán a necesitar de nuevo en diferentes situaciones y problemas. |
| Derry y Murphy | El conjunto de actividades mentales empleadas por el individuo, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento. |
| Weinstein y Mayer | Conocimientos o conductas que influyen los procesos de codificación y facilitan la adquisición y recuperación de nuevo conocimiento. |
| Schmeck | Es un mecanismo para producir un resultado de aprendizaje unificado. |
| Beltrán | Actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. |
| Monereo y otros | Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. |

cias sobre el escenario ambiental, el silencio y la preparación para el estudio fundamentalmente. Dada la naturaleza específica, concreta y utilitaria de las técnicas de estudio estas pueden convertirse en una serie de recetas para el éxito en los estudios, que permitan al alumno superar, como puedan, los exámenes que tienen que realizar.

Las estrategias de aprendizaje, sin embargo, se sitúan en otro nivel distinto al de las técnicas de estudio. Las estrategias hacen referencia no sólo a acciones operativas, sino también a actividades mentales y reflexivas que permiten razonar sobre qué es lo más conveniente en función de las condiciones del objeto de estudio, entre otros elementos, y con ello facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar.

A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que hay que aprender, a la vez que se planifican, regulan y evalúan esos mismos procesos en función del objetivo previamente trazado o exigido por las demandas de la tarea (Pérez, 2007).

2. TIENEN UN CARÁCTER INTENCIONAL O PROPOSITIVO, E IMPLICAN UN PLAN DE ACCIÓN.

La estrategia es por sí misma propositiva, y encierra dentro de ella un plan de acción o una secuencia de actividades adecuadamente organizadas. La acertada ejecución de procesos de aprendizaje, así como el conocimiento y control de los mismos,

permite la cesión del control al estudiante de la responsabilidad del aprendizaje, a la vez que aumenta su nivel de motivación intrínseca. Las estrategias de aprendizaje favorecen de esta forma un aprendizaje significativo, motivado e independiente. Saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace, es lo que pretenden las estrategias. Se trata, en definitiva, de un verdadero aprender a aprender en un ascenso evolutivo continuado.

Pudiendo señalar (Novak y Gowin, 1988; Carretero, 2012) que aprender a aprender es:

- El aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos.
- La adquisición de una serie de principios o reglas generales que permiten resolver problemas, cualquiera que sea la naturaleza o el contenido del problema en cuestión, frente al aprendizaje de solución de problemas específicos y concretos.
- La autonomía o el autocontrol de las actividades de aprendizaje, donde se aprende a trazar un plan eficaz de aprendizaje.
- El saber estratégico que se adquiere con la experiencia de muchos aprendizajes.

3. IMPLICA CONSIDERAR LAS CARACTERÍSTICAS DE CADA SITUACIÓN CONCRETA, CONTEXTUALIZADA DE EN-

SEÑANZA-APRENDIZAJE Y QUE ES EL ANÁLISIS DE ESTAS SITUACIONES PARTICULARES EL QUE PERMITE TOMAR DECISIONES PARA ACTUAR DE FORMA ESTRATÉGICA.

Un sujeto emplea una estrategia de aprendizaje cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea, encomendada por el profesor y a las circunstancias y vicisitudes en que se produce esa demanda. Esa contextualización de la acción del estudiante, además de las acciones mentales que pueda realizar, es el elemento que nos identifica con la definición dada por Monereo y otros (1994) sobre las estrategias de aprendizaje.

En este mismo orden de análisis hay que considerar que las exigencias a las que el estudiante debe adaptarse y que marcarán el esfuerzo cognitivo que debe realizar, debemos buscarlas en el objetivo educativo que tiene en mente el profesor cuando pide al estudiante que, a partir de conocimientos que posee y en el entorno en que se encuentra (o que el profesor organiza), realice esa u otra actividad.

Al tener las estrategias un sustento teórico, las universidades en el mundo han comenzado a investigar las posibilidades de su enseñanza o el entrenamiento en las mismas; y después de los primeros resultados positivos, a organizar cursos para enseñarlas a los estudiantes que acuden por vez primera a la enseñanza universitaria. Esta puede ser una vía, pero consideramos que es muy limitada y puede ser descontextualizada.

Hace varias décadas, la mayor parte de los psicólogos creían que la inteligencia estaba relativamente fijada, determinada por la herencia y bien medida por los test de inteligencia convencionales; sin embargo, conocemos hoy que el hombre tiene posibilidades ilimitadas de desarrollo, donde la enseñanza juega un rol fundamental en el despliegue y realización de estas posibilidades y por tanto, es en este sentido donde se eleva el papel que deben desempeñar las estrategias de aprendizaje.

Se pudiese pensar que las estrategias de aprendizaje se adquieren intuitivamente en el proceso de ensayo y error por el cual puede transcurrir el devenir del estudiante en su proceso de aprendizaje; pero las estrategias con los rasgos o caracterizadas como hemos planteado antes no se aprenden solas (Martínez, J.E. 2003) deben ser enseñadas, por lo que el profesor debe ser capaz de enseñarlas a sus alumnos.

2.4. LA FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

Hoy todavía encontramos a quienes consideran que la persona que está preparada para hablar, escribir o investigar sobre un tema también lo está para enseñarlo a otros; pero también es verdad que sobre la formación del profesor se plantea la necesidad (Fernández, 1992; Benedito, 1996) de contar con profesionales competentes que, además de ser buenos conocedores de su materia, sean capaces de reflexionar sobre su didáctica, de tomar decisiones oportunas

sobre el planteamiento de su materia en el aula y de dar respuestas adecuadas a situaciones educativas nuevas e impredecibles (de Juanes, 2008).

El profesor universitario no es sólo quien posee una vasta y reconocida cultura y un exitoso quehacer profesional, sino alguien que, junto a amplios conocimientos técnicos posee, asimismo, una sólida capacidad para enseñar a aprender (Vecino, 1997).

La necesidad de formación del profesor en estrategias de aprendizaje responde a la propia necesidad de que el profesor consiga que el alumno sea capaz de aprender a aprender. Esta perspectiva, que aboga por una responsabilidad compartida del proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesor (que ha de enseñar a aprender) y el alumno (que debe aprender a aprender), debería servir de base para establecer los parámetros a través de los cuales guiar la formación inicial y permanente de los docentes en estrategias de aprendizaje (Monereo y otros (1994).

Conseguir un perfil de profesor (Galan, 2007) que pueda asumir las responsabilidades que desde esta perspectiva se le asignan, hace necesario pensar en una formación continuada del profesor, en una doble vertiente:

1. como aprendiz, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de enseñar, y,
2. como enseñante, planificando su acción docente, de manera que ofrezca al estudiante un modelo

y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje.

La formación del profesor como aprendiz estratégico constituye el primer eslabón de la cadena, ya que es el punto de partida del amplio proceso de la formación del profesor que dará sentido y significado a su actuación profesional.

Entre los autores que han opinado sobre las características del aprendiz estratégico (Borkowski, 1985; Wellman, 1985; Paris y Winograd, 1990; Monereo y otros, 1994; Pérez, 1997) hay consenso en considerar la conciencia, la intencionalidad y la regulación de la actividad, características definitorias del comportamiento estratégico.

En este sentido, es que sería conveniente formar al profesor como aprendiz de su materia, de modo que pudiese tomar decisiones sobre qué debe aprender, cómo, en qué situaciones y con qué finalidad debe utilizar los procedimientos de aprendizaje de que dispone.

Por su parte, los estudios que analizan la formación del profesor como docente estratégico (Poggioli, 1989; Pressley y otros, 1990; Monereo y otros, 1994; Pérez, 1997) ponen de manifiesto que sin una actuación intencional del profesor las estrategias de aprendizaje se enseñan de forma muy reducida y, cuando se hace, se tiende a enfatizar su aplicación mecánica y poco reflexiva de las mismas.

Por ello, desde la formación inicial y continuada, se tendrá que ofrecer a los profesores instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que se desarrolla su actividad, que les permitan tomar decisiones respecto a su actuación como aprendices y como docentes estratégicos, de manera que se vaya enriqueciendo y ampliando su formación en la interacción con la realidad cotidiana de la práctica profesional.

Se pone de manifiesto, que para enseñar al estudiante a usar estratégicamente sus recursos en situaciones de aprendizaje es necesario que previamente el profesor sea capaz de aprender y enseñar estratégicamente los contenidos curriculares.

Pérez (1997) resume y sintetiza las opiniones de otros autores al definir los rasgos característicos del profesor estratégico y señala que es un profesional que planifica las tareas de clase, que guía a sus alumnos en la comprensión del contenido y los ayuda a anticipar las dificultades que se puedan presentar en el proceso de aprendizaje. Establece para sí mismo y para sus alumnos fines cognitivos claros y distingue entre procesos y resultados del aprendizaje para poder organizar y representar adecuadamente el contenido que debe enseñar.

La propia autora sostiene que para que los profesores enseñen estrategias de aprendizaje es necesario formarlos previamente respecto a qué estrategias enseñar y por qué; tienen que comprender cómo pueden

introducir esas estrategias en sus lecciones a lo largo del currículo y cómo pueden utilizarlas como soporte para la enseñanza de su materia; se requiere una formación continuada para ayudar a los profesores a desarrollar materiales instruccionales e identificar una variedad de situaciones donde se pueda aplicar su uso apropiado y por último el hecho de que los profesores estén ellos mismos convencidos de la utilidad del uso de estrategias.

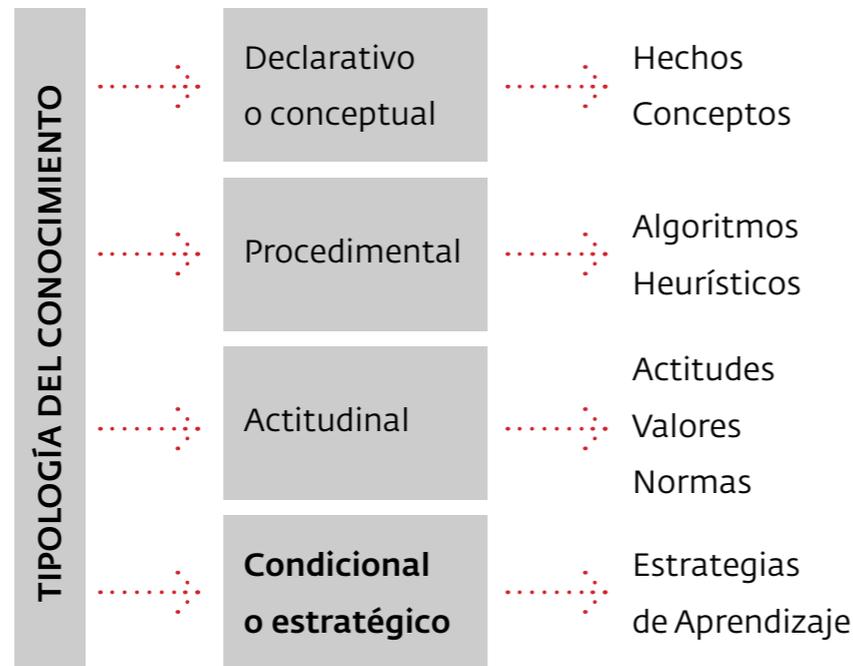
Este interés por la formación del profesor estratégico está en correspondencia con el tipo de conocimiento condicional o estratégico que el estudiante universitario debe desarrollar a fin de alcanzar un aprendizaje significativo (estable, duradero y aplicable) y para el cual necesita de una formación significativa también en estrategias de aprendizaje, razón por la cual se fundamenta la necesidad de la preparación de profesores estratégicos.

Pero si bien en el conjunto de las investigaciones y literatura psicopedagógica (Monereo, 1991, 1993, 1997; Monereo y otros, 1994; Pérez, 1997; Monereo y Castello, 1997) encontramos un incremento del interés por las estrategias de aprendizaje en el mundo de la investigación psicoeducativa, también observamos que la aplicación de sus postulados en la práctica docente directa de los profesores en sus aulas es lenta (Badia, 1996) porque en general puede significar que los profesores deban cambiar ideas y formas de desarrollar su acción docente.

Pensamos que los profesores pueden por intuición, estudios autodidácticos o por haber asistido a cursos sobre estrategias de aprendizaje tener algunos conocimientos sobre estas; pero su enseñanza a los estudiantes dependerá también de la forma en que ellos consideren la adquisición del conocimiento significativo del estudiante a partir de la comprensión de la tipología de los conocimientos.

Monereo (1997), presenta una tipología de los conocimientos, del cual y en correspondencia con nuestros intereses presentamos a continuación un cuadro resumen.

TIPOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO



Martínez, J.E. (2003) adaptado de Monereo, C. (1997).

Esta concepción de la tipología de los conocimientos, con la cual coincidimos, nos señala que el conocimiento de tipo declarativo o conceptual está referido a los hechos o conceptos que el estudiante debe conocer y haber interiorizado, pero que también puede activar de forma mecánica (por memorización o repetición) en un momento determinado y sin embargo no significar una ayuda para resolver una situación nueva que se presenta y debe resolver.

El conocimiento procedimental, que señala el saber cómo actuar, va a estar determinado en gran medida a nuestro modo de consideración por el tipo de enseñanza o entrenamiento que el estudiante haya recibido de sus profesores en su tránsito por los diferentes niveles del sistema educativo y por la rutina del profesor y la asignatura a que en el momento determinado esté vinculado y realizando directamente.

Para el conocimiento actitudinal, saber dónde una reacción o conducta es apropiada, pueden producirse limitantes como las señaladas ya anteriormente en los tipos de conocimiento declarativo y procedimental con la especificidad de que aquí funcionaran ahora en el hecho de que el estudiante puede ajustar su actuación a las actitudes, normas y valores del profesor con el único fin de aprobar la asignatura y avanzar en función de terminar su carrera, no importa haya tenido que dejar a un lado su **YO** propio.

Ahora bien, si retomamos la idea del profesor estratégico y nos acercamos al tipo de conocimiento

condicional o estratégico que permite al estudiante activar de forma adecuada en circunstancias y condiciones seleccionadas (Monereo, 1997) los tipos de conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal para poder dar solución correcta a problemas nuevos y cambiantes desde un conocimiento significativo propio, es porque ese profesor se ha formado y tiene preparación necesaria y suficiente para enseñar correctamente a sus estudiantes estrategias de aprendizaje en un diapasón lo más amplio posible, lo que no significa enseñar todas las estrategias de una vez, cosa que por demás es imposible.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A) COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Paulo Freire (1978) al hablar de la educación la define como: *“praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*. Poder influir sobre la realidad será mediante una acción que posibilite la transformación y la mejora de la misma.

La realidad se debe analizar mediante una toma de conciencia crítica, y esta toma de conciencia llevará a una toma de decisiones que deben significar sobre todo un punto de partida para una acción transformadora.

Defendemos el criterio de considerar a la Investigación-Acción como una estrategia válida, que en el marco de la investigación cualitativa permite un proceso de reflexión crítica-acción-transformación

de la realidad para el desarrollo del aprendizaje significativo.

No es nuestro objeto realizar un estudio teórico profundo sobre la Investigación-Acción, estudios de este tipo existen ya (Elliot, 1991, 1993, 1996; Pérez, 1991; McKernan, J., 1996, 1999 ; Villasante, T., 2000).

3.1. DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

La mayoría de los autores estudiosos de la Investigación-Acción señalan al psicólogo alemán Kurt Lewin (1890-1947) como el creador de esta línea de investigación científica surgida de las ciencias sociales. El término surge en Estados Unidos de Norte América, donde Lewin laboró desde 1933, en la Universidad de Stanford, Iowa y posteriormente, como jefe del Centro para el Estudio de la Dinámica Grupal adjunto al Instituto Tecnológico de Massachusetts.

El trabajo de Lewin se centró en un estudio científico de las relaciones humanas con atención especial a los problemas de cambio de actitudes prejuicios y en la mejora de la calidad de dichas relaciones como consecuencia de su propia investigación.

La Investigación-Acción tiene en la Sociología, la Psicología y la Educación sus campos más frecuentes de trabajo.

Proponemos a continuación un cuadro resumen que recoge de forma general y sintética la evolución del

concepto Investigación-Acción según un grupo de autores de reconocido prestigio en el uso de este procedimiento investigativo.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. SÍNTESIS CONCEPTUAL. *Martínez, (2003)*

| AUTOR | SÍNTESIS CONCEPTUAL |
|-----------------|--|
| Lewin, K. | La investigación acción como una forma de indagación experimental basada en el estudio de grupos que experimentaban problemas. |
| Hill y Kerber | Un método por el cual los educadores pueden definir, dirigir, corregir y evaluar sus problemas y tomar decisiones respecto a ellos para mejorarlos. |
| Rapoport | "la investigación-acción trata de contribuir tanto a las preocupaciones prácticas de las personas en una situación problemática inmediata como a las metas de la ciencia social por la colaboración conjunta dentro de un marco ético mutuamente aceptable". |
| Halsey | "intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real... y el examen minucioso de los efectos de estas intervenciones". |
| Bogdan y Biklen | "La investigación-acción es la recogida sistemática de información que está diseñada para producir cambio social". |
| Elliot, J. | "el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella". |
| Stenhouse | "estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico que está sujeto a la crítica pública y a pruebas empíricas, cuando éstas son apropiadas". |
| Quintana, J.M. | "consiste en un proceso sistemático de estudio crítico [in situ] de una actividad para buscar el perfeccionamiento de esta". |

| | |
|------------------|--|
| Carr y Kemmis | "La investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo". |
| Elliot, J. | "...la investigación –acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos". |
| Pérez, M. G. | "un proceso circular de indagación y análisis de la realidad, en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive, procedemos a una reflexión y actuación sobre la situación problemática con objeto de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de la investigación". |
| De Vicente, P.S. | "...la investigación-acción es un tipo de indagación por la que los profesores intentan mejorar su práctica; se desarrolla en situaciones de campo con o sin asistencia externa, indagando problemas de la práctica que seleccionan los propios prácticos, quienes además toman parte activa en la recogida y análisis de los datos". |
| McKernan, J. | La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica". |
| González, M. | "es una modalidad de las corrientes críticas de la investigación social y educativa, que relaciona de forma sistemática la reflexión teórica acerca de una realidad con la acción transformadora sobre ella." |
| Alberich, T. | "un método de estudio y acción que busca obtener resultado fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar". |

De las diversas definiciones antes vistas se pueden destacar tres rasgos esenciales:

- la práctica
- la reflexión
- y la mejora de la realidad como fin, que identifican, dan sentido y peculiaridad a la investigación-acción.

También se pueden señalar un grupo de características principales de la Investigación-Acción que enumeramos a continuación:

1. La investigación-acción se propone un cambio, transformación y mejora de la realidad social (incluyendo la mejora de la acción educativa y del propio investigador).
2. Implica la colaboración, transformación y mejora de una realidad social. Promueve la creación de grupos de sujetos conscientes, comprometidos en el cambio de sí mismos, y en el cambio de su trabajo educativo, el aprendizaje a través de la reflexión.
3. Es un proceso de desarrollo que evoluciona en su perfeccionamiento en forma de espiral de ciclos.
4. Se desarrolla como proceso sistemático de aprendizaje continuo en el que las personas actúan conscientemente. La acción educativa se convierte en una acción críticamente informada y comprometida.

5. Las personas se implican en un proceso de transformación a partir de la creación de grupos de reflexión autocríticos. La investigación persigue como fin mejorar la realidad, la resolución crítica de problemas y a la liberación de los individuos que participan en ella.

6. Es una investigación de carácter democrático y participativo. La mejora y el perfeccionamiento de la propia práctica y la de los demás es característico de los participantes de la investigación-acción.

7. Metodológicamente se piensa de un modo amplio y flexible. Es un modelo que se va negociando con los que están implicados en la acción educativa. Además para alcanzar una mayor veracidad se utilizan diferentes fuentes de información y distintos procedimientos de acceso a la realidad.

8. Surge un nuevo tipo de investigador. Es un investigador que desde su propia realidad intenta contribuir a la resolución de problemas, transformar y mejorar las prácticas educativas.

9. La investigación-acción tiene su génesis en la práctica. Es construida en y desde la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados. La práctica educativa forma parte de su objeto principal de investigación.

Diferentes autores, Nixon (1981), Walker (1985), Hopkins (1985), Hustler y cols. (1986), Elliot y Ebbutt

(1986), Bissex y Bullock (1987), Goswami y Stillman (1987), Kemmis y McTaggart (1988), Connelly y Clandinin (1988), Winter (1989), Lomas (1989) en la década de 1980 y más recientemente Pérez (1991), McKernan (1999), Villasante y Montañés (2000), Alberich (2000), Basagotti y Bru (2000), Martínez (2003), Maciel (2003), Tesouro (2007) han desarrollado investigaciones y publicado sus trabajos sobre investigación-acción educativa a partir de una concientización de que la enseñanza es una profesión ya que la escuela y los profesores no pueden ser considerados sólo como distribuidores de conocimiento.

Se produce así un regreso a una enseñanza reflexiva (Zeichner y Liston, 1987; Bonser y Grundy, 1988; Brennan y Noffke, 1988; Rudduck, 1989; McKernan, 1999; Alberich, 2000; Martínez, 2003; Alvarez, 2010). Estos autores sostienen que la investigación-acción es un enfoque muy apropiado para la reflexión y la potenciación de la actividad de profesores y estudiantes.

Una vez llegado a este momento de la exposición y planteamiento de ideas podemos preguntarnos *¿por qué investigación-acción como estrategia de aprendizaje?*

3.2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE.

Para fundamentar la idea de la investigación-acción como estrategia de aprendizaje partiremos de presentar un cuadro comparativo resumen de las principales ideas expresadas hasta ahora.

RELACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR, LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA.

| PROFESOR | ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | INV.- ACCIÓN EDUCATIVA |
|--|--|---|
| Ha escogido como profesión la enseñanza. | Actividades u operaciones mentales que realiza el sujeto cognoscente para mejorar el aprendizaje. | Mejora de la realidad educativa y del propio investigador. |
| Es un especialista al más alto nivel de la ciencia. | Carácter intencional o propositivo, que implican por lo tanto un plan de acción. | Grupos de sujetos conscientes dispuestos al aprendizaje a través de la reflexión. |
| Debe ser un investigador-innovador permanente. | Implica considerar las características de cada situación concreta, contextualizada de enseñanza-aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares el que permite tomar decisiones para actuar de forma estratégica. | Proceso de desarrollo que evoluciona en su perfeccionamiento en forma de espiral de ciclos. |
| Proceso permanente de perfeccionamiento de la actividad. | | Aprendizaje sistemático. |
| Proceso permanente de reflexión crítica. | | Carácter democrático y participativo. |
| Proceso permanente de relación entre la teoría y la práctica pedagógica. | | Modo amplio y flexible. Se negocia en la acción educativa. |
| Proceso consciente, sistemático y organizado. | | Tiene su génesis en la práctica educativa. |
| Proceso de desarrollo voluntario y dirigido. | | |

Proponemos realizar un análisis desde los extremos del cuadro hacia el centro del mismo, o sea, desde el profesor a las estrategias de aprendizaje y desde la investigación-acción educativa a las propias estrategias de aprendizaje. Se encontraría que la propuesta llevaría a determinadas conclusiones:

1. El profesor reflexivo, enseñante estratégico, dispuesto a transformar su propia práctica conscientemente, planificador de su actividad y en nada rutinario reconocerá en las estrategias de aprendizaje una vía importante para lograr que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo.
2. El estudiante (en todos los niveles de enseñanza, incluido el universitario, generalmente tiene en el profesor antes señalado un paradigma a seguir y por tanto tiene disposición a imbricarse activamente en una propuesta para la mejora de su aprendizaje, pudiendo llegar a ser un aprendiz estratégico.
3. La investigación-acción educativa implica sujetos conscientes de la necesidad de mejorar su aprendizaje, de forma planificada para la toma de decisiones lo que la convierte en una opción viable de ser considerada dentro del amplio espectro de las estrategias de aprendizaje.

Distintos modelos de investigación-acción han sido propuestos por diferentes autores.

3.3. MODELOS DE INVESTIGACIÓN- ACCIÓN.

Los modelos de investigación-acción son referenciados por diferentes autores. Así Hopkins (1985), Pérez Serrano (1991) y McKernan (1999) ofrecen una breve panorámica de los modelos. También Elliot (1993) refleja el modelo de Kurt Lewin cuando utiliza este para realizar su propia versión revisada del mismo.

Consideramos necesario presentar un breve resumen de los modelos propuestos por los distintos investigadores del tema con el objetivo de poner de manifiesto nuestra posición al respecto.

En las representaciones tanto Elliot (1993) como McKernan (1999) expresan las actividades en que consiste el ciclo de investigación-acción del modelo de Lewin.

Elliot señala: "El ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, etc."²

Pero expresa también cierto reparo ante el hecho de que esta secuencia puede también inclinar a supo-

² Elliot, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

ner que es posible fijar de antemano la idea general y que el reconocimiento solo consistirá en descubrir hechos siendo la implementación un proceso lineal.

Por su parte McKernan expone al caracterizar el modelo de Lewin: “...una serie de decisiones en espiral, tomadas sobre la base de ciclos repetidos de análisis, reconocimiento, reconceptualización del problema, planificación, puesta en práctica de la acción social y evaluación en cuanto a la efectividad de la acción”.³

Otra opinión es la de Ebbutt (1983) quien sostiene que la espiral no es la mejor forma de representar el proceso de investigación acción y declara que lo adecuado sería hacerlo como una serie de ciclos sucesivos, cada uno de los cuales incorpora la posibilidad de proporcionar retroalimentación evaluativa dentro y entre los ciclos de acción.

Un grupo de investigadores (McTaggart y cols, (1982); Kemmis, (1983); Carr y Kemmis, (1986) y Kemmis y McTaggart, (1988); de la Deakin University Press en Australia vuelven sobre la espiral de ciclos.

En el modelo de la Deakin University se concibe el proceso como una serie de espirales reflexivas en las que se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción y se pasa después a un nuevo plan revisado con acción, observación y más reflexión (Carr y Kemmis (1986) y Kemmis y McTaggart, (1988).

McKernan (1988) señala que su modelo lo que propone es que la investigación acción se considere como un proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo, donde estén implicadas todas las personas con intereses educativos: padres, profesionales y alumnos. Ilustra lo que da en llamar un proceso temporal de investigación-acción y sigue sobre la base de la espiral de ciclos que se suceden en el tiempo. Para él los momentos son: identificación de una situación o problema, evaluación de las necesidades, ideas de hipótesis, desarrollo del plan de acción, poner en práctica el plan evaluar la acción y toma de decisiones. Este ciclo se repite en un segundo tiempo y tal vez en un tercer tiempo sobre la base de nuevas hipótesis, revisar el plan revisado y poner en práctica el plan revisado, manteniendo los otros momentos iguales.

En el modelo propuesto por Edwards y Bruton (1993) de nuevo se repite el esquema de ciclos, teniendo como principales etapas: discutir, mirar, leer, fijar metas, planificar el primer paso de la acción, actuar, controlar la acción, discutir la acción, evaluar contra las metas y comenzar de nuevo con la definición de nuevas metas, etc.

Nuestra posición se sustenta en el modelo de Elliot (1988). En la obra de este investigador encontramos tal vez como en ningún otro una sistemática y consistente actividad por promover la causa de la investigación-acción del currículo; propone a los profesores en ejer-

³ McKernan (1999) *Investigación-acción y currículo*. Madrid, Morata.

cicio interpretar su práctica cotidiana en la búsqueda de autodesarrollo reflexivo y además porque después de él (1981) y su interpretación del modelo de Lewin; la espiral de ciclos en la investigación-acción ha sido casi de manera general el proceso desarrollado por los demás investigadores con matices; pero sin diferencias sustantivas.

Para finalmente llegar a nuestra propia propuesta de un modelo de investigación acción por espiral que se desarrolla.

Sobre esta propuesta debemos decir:

1. Reordena los pasos del modelo de Elliot de abajo a arriba mostrando un proceso que avanza, no se cierra y se perfecciona permanentemente.
2. La espiral es abierta cuyos ciclos o bucles de amplían en cada ocasión, porque sobre la misma base de la revisión de la implementación, el reconocimiento y la revisión de la idea general tiene en cuenta de manera permanente los fallos y errores que son resueltos y avanza hacia estadios superiores de mejora y perfeccionamiento del proceso docente-educativo investigado, del profesor-investigador y de los propios estudiantes colaboradores y participantes de la intervención educativa.

La investigación-acción en el ámbito escolar, o sea, en un ambiente docente-investigativo-educativo adquiere el carácter de investigación-acción participa-

tiva porque actúa con grupos humanos específicos (Lewin (1945); Hall (1981); Delorme (1982); Elliot (1986); Moser (1987); De Miguel (1989); Pérez (1991); Alberich (2000); Basagoiti y Brau (2000); Martínez (2000); García (2008).

SÍNTESIS CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA.

AUTOR SÍNTESIS CONCEPTUAL

| | |
|-------------|---|
| Hall | Define la investigación participativa como una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo social y la acción. Señala que el principio fundamental es que el proceso de investigación debe estar basado en un sistema de discusión, indagación y análisis, en el que los participantes formen parte del proceso al mismo nivel que el investigador. |
| De Miguel | " al hablar de investigación participativa nos referimos a un modelo muy peculiar de investigación que se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social. Al igual que toda investigación es un proceso de búsqueda del conocimiento, sólo que en este caso este conocimiento se caracteriza por ser colectivo." |
| Pérez, M.G. | "la investigación participativa (IP) puede considerarse como un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de su problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso. ...definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social. En síntesis, que la investigación participativa es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción". |

Alberich, T.

"un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para este lograr situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios de colectivos a investigar".

Basagoiti y Brau,

"la investigación participativa es en definitiva un modelo de dinamización territorial orientado hacia la organización de abajo arriba de la vida social. Proporciona el marco adecuado para que la población aborden su territorio un proceso de resección y confusión de conocimiento praxeológico... para la toma de conciencia colectiva..."

Martínez, M.

"se trata de una corriente en las ciencias sociales que postula la generación de conocimiento útil para población no experta a partir de que las personas expertas colaboren con ella, en definir sus necesidades y problemas, e intercambiar mutuamente conocimientos científicos y populares, y en comprobar la utilidad del conocimiento mediante la promoción de acciones de cambio".

Pudiendo resumir que la Investigación Participativa es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción que tiene como objetivo conocer y analizar una realidad educativa y sus elementos constitutivos con el fin de emprender acciones tendientes a modificar esa misma realidad y cuyo principio fundamental es que el proceso investigativo debe estar basado en un sistema de discusión, indagación y análisis, en el que los participantes formen parte del proceso al mismo nivel que el investigador (Pérez, 1991). Posición esta con la cual coincidimos plenamente.

Hasta aquí hemos planteado una síntesis conceptual básica a través del análisis de un grupo de aportaciones realizadas por distintos autores en el trayecto que va desde la caracterización del profesor, pasando por las estrategias de aprendizaje hasta llegar a la investigación-acción.

Estamos de acuerdo con Mckernan (1999) en que la investigación-acción es un enfoque muy apropiado para el poder de reflexión que puede contribuir a potenciar la actividad profesional de los profesores y el pensamiento crítico de los estudiantes.

La interacción que se produce entre el profesor y los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la utilización del procedimiento de investigación-acción como estrategia de aprendizaje puede conllevar a mejorar la transformación del currículo, es decir, puede planificarse, gestionar y evaluar una intervención para el perfeccionamiento del currículo que potencie el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Una idea en este sentido es básica y debe ser explícitamente señalada. Es el hecho de que nuestra propuesta no conduce al punto de que el currículo se estructure a partir de los intereses y motivaciones personales o grupales de los estudiantes. Proponemos avanzar hacia una propuesta donde la actividad reflexiva de los estudiantes guiada por el profesor y teniendo en cuenta el currículo existente pueda conducir al mejoramiento del mismo.

ALGUNOS ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA MEJORA DEL CURRÍCULO.

HIPÓTESIS

H-1. El procedimiento de investigación-acción en el desarrollo de una asignatura puede ser utilizado como estrategia de aprendizaje para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes.

H-2. La participación de los estudiantes como sujetos de la investigación-acción sobre el currículo les permitirá tomar conciencia y actuar estratégicamente para suplir las lagunas y/o carencias de contenidos necesarios para su mejor formación profesional.

H-3. El profesor coordinador de la asignatura se desarrollará al mismo tiempo como aprendiz y enseñante estratégico cuando desempeña el rol de profesor –investigador en la acción.

ESTRATEGIA

Se asume la investigación-acción –participativa como estrategia que permite la generación de conocimiento útil para la población no experta a partir de que las personas expertas colaboren con ella en definir sus necesidades y problemas, en intercambiar mutuamente información y en comprobar la utilidad del conocimiento mediante las acciones de cam-

bio (Martínez, 2000).

Se utilizan como principios sobre la organización del proceso de investigación-acción participativa los siguientes:

1. Negociar colectivamente la demanda entre las partes implicadas y explicitar los objetivos concretos y finales a conseguir.
2. Consensuar colectivamente las decisiones importantes, los compromisos adquiridos las tareas y el tiempo a emplear.
3. Diseño de técnicas de investigación con orientación participativa: asambleas, grupos de discusión, entrevistas, auto informes, análisis de documentos y encuestas entre otros.
4. Sesiones de devolución de información.
5. Planificación de actividades que generen cambios y análisis evaluativo de su realización práctica.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento a utilizar es la espiral de ciclos o bucles propios de la investigación-acción y consta de la siguiente secuencia de desarrollo.

PRIMER CICLO: Se realiza la identificación de la idea inicial, el análisis de los hechos que conducen a ella,

se propone un plan general de acción y se produce la implementación del paso 1 de la acción que conlleva a una revisión de su implementación y efectos que permite detectar los fallos o problemas del mismo para ser superados en la implementación del segundo ciclo después de una revisión de la idea general.

SEGUNDO CICLO: A partir de la revisión de la idea general con la cual concluyó el primer ciclo se propone un plan corregido de acción, se produce la implementación de los pasos que conducen a una nueva revisión de su ejecución y análisis de fallos o errores para volver a la revisión de la idea general y se pueda avanzar a un nuevo ciclo de desarrollo superior.

TERCER CICLO: Se repiten los elementos del ciclo anterior; pero debemos recordar que en nuestra propuesta de valoración de la espiral de ciclos, esta repetición ocurre a niveles superiores donde se muestra una superación de las dificultades anteriores, una mejora y perfeccionamiento del proceso.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

La investigación-acción permite una amplia variedad de instrumentos y técnicas de investigación. Debe procurarse que los instrumentos seleccionados sean variados, pues no puede conocerse desde una sola óptica algo que de por sí es muy complejo: proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Importante fuente de datos para el profesional en ejercicio investigador se puede encontrar en documentos, que en el caso de la enseñanza, según McKernan, J. (1999) brindan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para “iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de la investigación. El análisis documental puede utilizarse posiblemente en la etapa exploratoria de un proyecto para escoger las metas y la fundamentación racional del currículo”.

Se plantea un grupo de ventajas del análisis de documentos McKernan, (1999). Ellas son:

1. Los datos recogidos establecen los hechos retrospectivamente.
2. La información puede ser más fiable y creíble que la obtenida de cuestionarios y entrevistas.
3. Los documentos son condensados y fáciles de usar.
4. A menudo, los documentos se pueden obtener fácilmente.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación participante se utiliza con el objetivo de profundizar en las dinámicas inter e intragrupal, de la que pueden encontrarse desarrollos en Blanchert et al. (1989), Pérez (1990), Delgado y Gutiérrez (1994), Ruiz (1996), Rodríguez et al. (1996), McKernan (1999) o Martí (2000), entre otros. Se puede defi-

nir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando siendo la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación-acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el currículum.

La observación como opción metodológica es un elemento indispensable e ineludible que tiene que estar presente de forma transversal y continua a lo largo de la investigación-acción participante (Martí, 2000).

Puede la observación participante ser considerada como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos que favorece su acercamiento a las experiencias en tiempo real de las experiencias vivenciales del proceso.

El profesor-investigador debe asumir el rol de observador participante, que promueve y facilita el trabajo y análisis de los estudiantes.

TORMENTA DE IDEAS

La tormenta de ideas (brainstorming) es una actividad de resolución de problemas en grupo muy utilizada para el pensamiento creativo, que tiene el propósito de producir una amplia variedad de ideas o soluciones posibles para una situación o problemas nuevos McKernan, (1999); Basagotti y Bru, (2000).

Su utilización como estrategia de investigación-acción, ayuda a producir alternativas en forma de elecciones de valor y facilita el examen posterior de estas elecciones y sus consecuencias para el comportamiento y la acción. El grupo de trabajo de la escuela o el taller deliberativo es un entorno ideal para este procedimiento como ejercicio de investigación-acción.

El proceso de acumular el conjunto más amplio de ideas y alternativas para la resolución de un problema es el propósito principal de la tormenta de ideas. De esta forma, el problema planteado a los estudiantes debería ser uno que produzca varias “respuestas” o soluciones posibles. Se promueve así la investigación imparcial y el aprendizaje en una estructura de grupo democrático.

Un grupo de reglas son necesarias de ser cumplidas (McKernan, J. 1999) para que la sesión de tormenta de ideas cumpla su finalidad, es importante también propiciar la participación de todos los alumnos en la actividad y escribir en un lugar visible las ideas que se van expresando. Las reglas que deben ser observadas son:

1. NO PERMITIR DURANTE LA SESIÓN DE “PENSAMIENTO” LA CRÍTICA O LA EVALUACIÓN DE LA IDEA. Se evitará así todo juicio de valor hasta que se hayan presentado todas las ideas, pues la evaluación actuaría como censura y limitaría el lanzamiento de nuevas ideas.

2. ESTIMULAR UN INTERCAMBIO LIBRE DE IDEAS. Debe evitarse un debate convencional del problema de modo tal que las ideas y propuestas más disímiles puedan ser hechas, sirviendo al mismo tiempo de impulsora de nuevas ideas en el grupo.

3. BUSCAR LA MÁS AMPLIA CANTIDAD DE IDEAS. Cuantas más propuestas y opciones se ofrezcan, mayor será la probabilidad de escoger una solución acertada de la lista final.

4. BUSCAR LA COMBINACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LAS IDEAS. Deben buscarse soluciones mejoradas sobre la base de las ideas modificadas y adaptadas de otros. Se logra así progresar por grados de innovación y modificación de lo que ya existe.

También McKernan (1999) valora que existe un grupo de pasos que deben ser seguidos para la aplicación del procedimiento de tormenta de ideas y antes de potenciar las energías creativas del grupo de estudiantes. Para él el proceso debe ser:

1. EXPLICAR EL PROBLEMA CON CLARIDAD. Se debe explicar cuidadosamente el problema que se va a enfrentar para su posible solución. Se utilizará un tiempo inicial como período de pensamiento individual, en el cual reinará el silencio y la meditación, para después permitir la tormenta de ideas por parte de los estudiantes.

2. REGISTRAR LAS IDEAS VISUALMENTE. Debe llevarse un cuidadoso registro público de las ideas propuestas, como ya se señaló antes en este mismo apartado. Aquí también se puede constatar la productividad del pensamiento del grupo.

3. DEBATE DE LAS IDEAS Y PROPUESTAS. Se promueve el trabajo reflexivo y creativo del grupo como colectivo en torno al análisis de las propuestas más apropiadas y prometedoras. Puede haber más de una forma de abordar el debate; pero siempre el profesor tendrá previsto el tiempo que se dedicará a cada paso del proceso.

El empleo de este procedimiento facilita la definición consensuada por los estudiantes de las lagunas y carencias de contenidos en su formación profesional hasta el momento de la intervención.

DEBATE EN GRUPO

El debate de grupo es considerado una herramienta muy potente para la investigación-acción (McKernan, 1999; Alberich, 2000), ya que el discurso constituye su núcleo y que el debate y no la palabra escrita, sea el medio principal de comunicación durante la vida del hombre.

McKernan (1999) señala diferentes tipos de grupo para el debate de grupo:

1. GRUPO DIÁDICO: Compuesto por dos miembros y se puede considerar un escenario “cara a cara”.

2. GRUPO PEQUEÑO: Integrado por 3 a 15 estudiantes.

3. GRUPO SOCRÁTICO: El grupo de clase se divide en varios pequeños grupos de 4 a 6 estudiantes los que deliberan sobre una pregunta que ha sido sometida a su consideración y elaboran una postura que después presentan públicamente.

4. GRUPO DE CLASE ENTERA: Se corresponde con la totalidad de los estudiantes del grupo de clase.

Para el autor de este trabajo, la división planteada entre grupo pequeño y grupo socrático no tiene razón de ser. En realidad el grupo pequeño no debe estar integrado por más de 6 estudiantes, cantidades mayores de integrantes puede llevar a la dispersión de la tarea planteada. Además, en estos es más probable que se desarrolle una dinámica de grupo y se motiva para el debate producto del efecto de “ensayo”, y en esto si coincidimos con McKernan (1999), que se produce para el debate en todo el grupo de clase.

Otros criterios existen respecto a cómo conformar los grupos y sobre la cantidad de integrantes que pueden ser consultados en Ovejero (1990) Fabra, (1992); Martí, (1992), Martí y Solé (1997) y Gonzáles (2000).

Es preciso, para que el aprendizaje sea efectivo, alimentar un ambiente de confianza y apoyo, de manera que los estudiantes se sientan libres de compartir sentimientos, opiniones, valores e ideas. Compartimos la idea de González (2000) de que “se debe alternar

la composición de los grupos de forma aleatoria, de manera que prime la colaboración que permite el uso y la valoración de los recursos de todos y cada uno de los miembros del grupo”⁵

Por otro lado, es posible ayudar al debate prestando atención al entorno físico. Es preferible que los participantes estén cara a cara, pues la disposición física influye en los patrones de comunicación, permitiendo la interacción directa.

Si se tiene en cuenta también las condiciones de lugar (aula, local) se puede propiciar una situación de comodidad y pertenencia al grupo que conllevara a que el rol de los participantes se fortalezca y quede bien definido.

El profesor se convierte en un facilitador del grupo, asegurando que se explora una cuestión, resumiendo las contribuciones y formulando preguntas; pero debe ser cauteloso para que sus ideas no sean consideradas como más creíbles que las del resto del grupo y menos susceptibles a las preguntas o críticas del grupo. También puede actuar como consultor o consejero, o sea, servir como asesor; pero cuidando también de que no se considere la última palabra para decidir sobre acuerdos dentro del grupo González, 2000). Por su parte, los estudiantes deberán esforzarse por lograr alcanzar los objetivos del grupo.

Algunos elementos que fundamentan la validez de utilizar pequeños grupos en la investigación-acción, según Mckernan (1999) son los siguientes:

⁵ González, I (2000)

La discusión: su influencia en la fundamentación oral.

Tesis Doctoral. Universidad de La Habana.

1. Los alumnos obtienen apoyo de los compañeros de clase por medio de la actividad de grupo, los grupos son unidades personales, dinámicas y cohesivas.
2. Presentan una división más eficiente del trabajo para abordar diversas investigaciones y problemas.
3. Los alumnos reciben retroalimentación evaluativa de los miembros del grupo, igual que del profesor; en el grupo entero, la evaluación está confinada al profesor.
4. Permiten al profesor tratar a los alumnos con más flexibilidad abriendo opciones.
5. Proporcionan relaciones sociales y motivación para aprender por medio del establecimiento de normas cooperativas y la participación.
6. Facilitan a los estudiantes continuar a nivel personal una investigación que se inició en el grupo entero bajo la dirección del profesor.
7. Favorecen reflexionar sobre la labor efectuada en el grupo entero.

ESTUDIO DE PROBLEMAS

Esta estrategia pedagógica implica un censo, o estudio, de los asuntos y problemas identificados por los participantes. Explora un área de estudio y per-

mite la planificación e investigación cooperativas de profesores y alumnos trabajando en asociación y cumple una función democrática permitiendo a los estudiantes tener un rol en la planificación/investigación de su propio currículo. Martínez, (1986), McKernan, (1999).

El estudio de problemas contribuye en la búsqueda de planes posibles y la formulación de soluciones en la etapa inicial de la investigación-acción una vez que se ha identificado un problema práctico.

El profesor-investigador puede haberse dado cuenta de que un cierto problema causa preocupación entre los estudiantes y, por tanto, puede proponer este problema o asunto como objeto de planificación e indagación. Los alumnos, a su vez, en un estudio de problemas se ven comprometidos en un aprendizaje por investigación y son motivados para explorar temas de su interés.

En este procedimiento, es la pregunta problema, el factor más crítico de la investigación pues ella deberá ser atractiva y pertinente. Así McKernan (1999) propone un grupo de reglas que se deben tener presentes:

1. La pregunta planteada debe asegurar que todas las respuestas son “correctas”, o sea, evitar la discriminación y exclusión de alguna idea que se exprese. Además permitir y aceptar muchas respuestas.

2. Todos los alumnos deben poder participar en el estudio del problema. El propósito es obtener alumnos-como-investigadores y por ello el grado de complejidad de la pregunta debe ser aquel que permita la participación de todos los estudiantes.

3. Expresar la pregunta de una manera sencilla, en un lenguaje comprensible para los alumnos.

4. La pregunta debe ser específica. Debe estar bien dirigida hacia el asunto o problema que se desea investigar evitando una amplitud demasiado amplia que pueda desviar o distorsionar las respuestas.

5. Los estudiantes deben estar interesados en el asunto o cuestión problema. Esta regla es fundamental para el desarrollo exitoso del aprendizaje por investigación, los estudiantes no deben sentir que están obligados a participar, sino que su participación parte de su propia motivación ante un tema que le interesa. *“En cierto sentido, el verdadero problema del currículum consiste en encontrar respuestas a la pregunta ¿qué vale la pena conocer?”* (McKernan, 1999, Pág.193).

6. El profesor debe demostrar interés por las respuestas. Es esencial que se actué sobre el problema cuando se hayan determinado las respuestas. *“La confianza y la preocupación por el currículum de los profesores se manifestaría muy a las claras si utilizaran realmente el trabajo de los alumnos para reformarlo. Adoptando esta*

estrategia, quizá se podría restablecer una buena cantidad de la motivación, la confianza y el respeto a la relación profesor-alumno”. (McKernan, 1999, Pág.194).

Al igual que se proponen un grupo de reglas a tener presentes, también se señalan algunas directrices para el profesor:

1. No cambiar la pregunta problema.
2. Mantener un registro de las respuestas de los alumnos.
3. No evaluar la calidad de las respuestas.
4. No identificar respuestas con los nombres de los estudiantes.

En el desarrollo de la investigación nos podemos enfrentar a dos problemas. Por una parte a la tradición muy arraigada de que el currículum está pensado y estructurado a partir de los intereses institucionales (como reflejo de intereses sociales) en temas, asignaturas, disciplinas y años de una carrera, estrictamente derivados unos de otros y en un orden inalterable. En segundo lugar vencer las resistencias al cambio que provoca toda intervención educativa que rompe con lo establecido.

En la implementación de la investigación el conocimiento escolar deseable puede actuar como un potente elemento curricular que permite sobrepasar las resistencias y adoptar decisiones fundamentales para dirigir la construcción de significados, progresivamente más complejos y adecuados a los propios estudiantes.

De esta forma el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesor y los intereses reflexivos y organizados de los estudiantes.

Al romper con los cánones de la enseñanza tradicional, se puede pasar progresivamente al diálogo y a una relación horizontal de accionar del profesor y los estudiantes con relación al análisis del currículo primero y al cambio y la innovación del mismo después.

Al desarrollar cada ciclo de la espiral del proceso de implementación de la Investigación – Acción se parte de generar estructuras participativas de los estudiantes.

Concebir la investigación como ejercicio de participación de los estudiantes, organizados en grupo y dirigida a la toma de decisiones en procesos progresivos de reflexión, concientización y acción por el cambio y mejora del currículo también contribuye al desarrollo de su personalidad individual.

Para el profesor – investigador, la investigación significa la potenciación de la utilización de sus recursos de formación psicopedagógica, para poder enfrentar y llevar por buen camino un proceso de enseñanza y aprendizaje.

PRECISIONES FINALES

La utilización del método de Investigación-Acción como estrategia de análisis de la práctica educativa permite desarrollar el autoanálisis y la autoevaluación sistemáticos como momentos imprescindibles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo con el objetivo de eliminar errores e insuficiencias, sino de desarrollar el interés, la motivación y otras cualidades de la personalidad del estudiante y el profesor para producir mejoras en el currículo universitario.

Se propone como variante del modelo de I-A de Elliot, una espiral que reordena los pasos como un proceso abierto de ascenso de bucles sucesivos, donde cada paso de la implementación del método no es rígido y cambia según las necesidades para la mejora del currículo.

La espiral de Investigación-Acción propuesta demuestra, a su vez, la validez de este método para favorecer el aprendizaje autorregulado de los estudiantes y la gestión del profesor investigador sobre el currículo.

La I-A facilita todo aprendizaje en el que los aprendices son participantes activos en su propio proceso de aprender, en el que existe una retroalimentación informativa auto-orientada, que permite el control de dicho proceso.

La espiral de I-A que incluye auto-refuerzo, auto-instrucción y autocontrol cobra interés en el ámbito del aprendizaje académico y de la enseñanza cuando fortalece el desarrollo de la autoconciencia del estudiante con relación a su formación profesional. El hecho de que el estudiante se dé cuenta del papel del “yo” como agente de su aprendizaje incrementa la motivación por mejorar el currículo de su carrera.

Para el profesor, la espiral por una parte demuestra la necesidad de diseñar tareas de enseñanza que involucren a los estudiantes en un proceso de búsqueda significativo, donde los objetivos instructivos motiven y las tareas estimulen realmente el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Por otra parte, también requiere crear un clima positivo de apoyo socio-emocional, donde se preste atención a una relación social positiva y a los factores de interacción personal entre alumnos y, entre profesores y alumnos, que favorezcan el respeto mutuo y el fomento de la autonomía.

El hecho de actuar el profesor en el contexto de una espiral de investigación acción como parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje muestra que trabajar como facilitador es más arriesgado y vulnerable que enseñar con un formato didáctico tradicional.

Promover la necesidad de la reflexión y de la explicitación de la práctica de enseñanza y aprendizaje y de las creencias que tenemos los profesores puede contribuir de forma relevante a transformar la enseñanza universitaria.

La Investigación – Acción demuestra, con la flexibilidad de uso que le es inherente, su utilidad como procedimiento estratégico para mejorar el currículo. Al aplicarla el profesor-investigador puede ir instrumentando los distintos pasos de la espiral según las necesidades que se presentan en cada momento muy bien contextualizado del proceso de enseñanza y aprendizaje que se investiga y que pretende perfeccionar.

La búsqueda conjunta de información sobre el currículo, la cual es criticada y reelaborada por el grupo, a partir de lo cual se forman puntos de vista propios cuando expresan abiertamente sus criterios y actitudes sin sentirse juzgados por lo demás, proyectándose fuera de los marcos docentes, contribuye a la transformación de la realidad social donde se desenvuelve el estudiante.

La I-A es una metodología activa y participativa y buena parte de su diseño no puede definirse de antemano, porque se trata de un diseño en proceso, es decir, re-construido a partir de la propia praxis que se va generando. Sin embargo, la Investigación – Acción como método de investigación propone un cuerpo metodológico que es necesario respetar.

El uso estratégico de este método de investigación también contribuye a potenciar el trabajo grupal y colectivo.

Este tipo de investigación adquiere una gran importancia en el campo educativo y merece una especial consideración al ofrecer una vía especialmente sig-

nificativa para superar los binomios teoría – práctica, educador – investigador porque hace posible que la práctica y la teoría se vinculen, de forma que el profesor se convierte en investigador, pues nadie mejor que él conoce y puede detectar los problemas que precisan de solución.

El espacio común de confluencia y de vinculación entre la teoría y la práctica que posibilita la I-A nos ofrece múltiples posibilidades de mejora y de perfeccionamiento en el campo curricular, a partir y enmarcada en una perspectiva de democratización de la educación, cuando incluimos también la gestión del estudiante para el perfeccionamiento de su formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Alberich, T. (2000) *Perspectivas de la investigación social*. En Villasante, T. y cols. (2000) *La investigación social participativa*. España. El Viejo Topo.

Álvarez, F. (2010) *Estrategias de investigación-reflexión para la profesionalización docente y la transformación educativa*. Quaderns digitals No. 61.

Aparicio, J.A. (1994) *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. ICE. Universidad Politécnica de Madrid: Rugarte, S.L.

Badia, A. (1996) *Les estratègies d'aprenentatge integrades en el currículum. Una proposta de formació del professorat de ciències socials*. Universitat Ramon Llull.

Bausela, E. (2004) *Formación inicial del profesorado universitario*. Revista de Educación No. 25-26.

Benedito, V. (1996) *Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas*. En Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. ICE-Universidad de Deusto. Bilbao. Ediciones Mensajero.

Bissex, G. y Bullock, R. (1987) *Seeing for Ourselves: case study research by teachers of writing*. Portsmouth, NH: Heineman Education.

Bonser, S. y Grundy, S. (1988) "Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy". *Journal of Curriculum Studies* 20.

Breman, M. y Noffke, S. (1988) "reflection in student teaching: the place of data in action research". New Orleans.

Carretero, M. y Fuentes, M. (2012) *La competencia de aprender a aprender*. Barcelona. Grao.

Coll, C. (1993) *Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?*. En Beltran, J.; Bermejo, V.; Prieto, M.D. y Vence, D. *Intervención pedagógica*. Madrid, Pirámide.

Connelly, F. y Claudinin, J. (1988) *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*. Nueva York. Teachers College Press.

Chacón, M. (2008) *Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente*. Educere No. 41.

de Juanos, A. y Fernández, M. (2008) *Competencias y estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de trabajo Social No. 21.

de la Cruz, M. (2003) *Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario*. Revista de Educación. No. 331.

Delorme, J. (1982) *De la animación pedagógica a la Investigación-Acción*. Madrid. Narcea.

Elliot, J y Ebbutt, D. (1986) *Case Studies in Teaching for Understanding*. Cambridge. Cambridge Institute of Education.

Elliot, J. (1996) *El cambio educativo de la investigación – acción*. Madrid: Morata.

Fabra, M.L. (1992) *¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?* Aula de Innovación Educativa 9, 16-20. Barcelona. Graó. Educación.

Fernández, M. (1992) *Desarrollo profesional del docente universitario: texto, contexto y pretexto*. En Marcelo, C. y Mingorance, P. (1992) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Kronos, S.A.

Fernández, M. (1992) *Zonas de desarrollo próximo en la investigación sobre el pensamiento del docente: el desafío de su aplicación a la formación del profesorado*. En Marcelo, C. y

Mingorance, P. (1992) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla: Kronos, S.A.

Fernández, M. (1995) *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, Investigación en el aula, Análisis de la práctica*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A. (anterior edición 1988).

Ferreres, V. (1993) *Modelos de desarrollo profesional y autonomía*. En III Jornada Nacional de Didáctica Universitaria. Las Palmas, Servicio de Publicaciones de la Universidad, p.182.

Galán, A. (2007) *El perfil del profesor universitario: situación actual y retos del futuro*. Ediciones Encuentro.

García, A. y Cruz, M. (2002) *Formación y profesionalización docente del profesorado universitario*. Vol. 20, No.1.

García, G. y Ladino, Y. (2008) *Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación*. Studiositas. Vol. 3, No. 3.

Graham, G. (2004) *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales*. Educar #33.

Guerra, F. y otros (2012) *Estilos de aprendizaje-enseñanza de docentes de educación superior frente a los retos de la innovación curricular*. Santander.

Hernández, F. y Sancho J.M. (1993) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

- Hernández, M. (1997) *Aprendizaje estratégico en un idioma extranjero: reflexión de una profesora entrenada-entrenadora*. Tesis de Maestría, CEPES, Universidad de La Habana, Cuba.
- Hopkins, D. (1989) *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona. PPU.
- Hustler y cols. (1986) *Action Research in classrooms and Schools*. Londres. Allen and Unwin.
- Imbermón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Grao.
- Kemmis, S. (1983) *Investigación en la Acción*. En Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona. Vicens Vives-MEC.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Alertes.
- Knight, P. (2005) *El profesorado de la educación superior: formación para la excelencia*. Narcea.
- Leontiev, A.N. (1982) *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Lomax, P. (1989) *The Management of Change: Increasing School Effectiveness and Facilitating Staff Development Through Action Research*. BERA Dialogues No. 1. Clevedon. Multilingual Matters Ltd.
- Maciel, C. (2003) *La investigación-acción como estrategia en la formación inicial del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 33.
- Marcelo, C. (2006) *Los principios generales de la formación del profesorado*. Almería.
- Martí, E. y Solé, I. (1997) *Conseguir un trabajo en grupo eficaz*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona. Praxis. 255, 59-64.
- Martínez, J.E. (1997) *Especialización en el tratamiento curricular de las estrategias de aprendizaje*. Dpto. de Psicología, Universidad de Girona, España.
- Martínez, J.E. (1998) *La formación del profesor universitario en estrategias de aprendizaje. Caracterización y propuesta para el Instituto Superior de Diseño Industrial*. CEPES, Universidad de La Habana, Cuba.
- Martínez, J.E. (1999) *La formación del profesor universitario en estrategias de aprendizaje. Caracterización del estudio y trabajo con imágenes en la Universidad de Diseño de La Habana*. Girona. Universidad de Girona.
- Martínez, M. (1986) *Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica*. La Habana. ENPES.
- McKernan, J. (1999) *Investigación – acción y curriculum*. Madrid: Morata

McTaggart y cols. (1982) *The Action Research Planner*. Victoria. Deaking University Press.

Monereo, C. (1993) *Un estudio sobre la formación de profesores estratégicos: consecuencias conceptuales, metodológicas e instruccionales*. En Monereo, C. (comp) *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domenech.

Monereo, C. (1995) *Estrategias para aprender a pensar bien*. Cuadernos de Pedagogía, 237; 8-14.

Monereo, C. (1997) En Pérez Cabani, M.L. (1997) *Aprender estrategias a través del currículum*. Barcelona. Horsori.

Monereo, C. (Coord), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M.L. (1995) (1a 1994) (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.

Monereo, C. y Castelló, M. (1996) *Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona, Edebé.

Moyano, M. y Giordano, M. (2011) *Estrategias de enseñanza en la formación docente*. Didáctica y Educación. No. 2.

Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1a 1986)(1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

Nixon, J. (1981) *A Teacher's Guide to Action Research: evaluation*. Enquiry and Development Studies.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, De. Martínez Roca.

Ovejero, B. (1990) *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.

Pérez, A. (2007) *Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 43, No. 5.

Pérez, M. L. (2014) *Calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y formación del profesorado*. Universidad de Zacatecas.

Pérez, M.G. (1990) *Investigación – acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

Pérez, M.G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pérez, M.L. (1993) *Ensenyament de l'ús diferencial d'estratègies d'aprenentatge: anàlisi de la incidència dels mapes conceptuals en l'aprenentatge d'estudiants universitaris*. Tesis Doctoral. Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pérez, M.L. (1997) *La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje a través del currículum*. En Pérez Cabani, M.L. (Coord) *Aprender estrategias a través del currículum*. Barcelona. Horsori.

Portilla, A. (2003) *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. UAB.

Sales, A. (2012) *La formación intelectual del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción*. *Educatio siglo XXI*. No. 30, 1.

Santos, M.A. (1991) *La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario*. En Lazaro, L.M. (1991) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Universidad de Valencia. Servei de Formacio Permanent.

Tesouro, M. y otros (2007) *Mejoremos los proceso de enseñanza aprendizaje mediante la investigación acción*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 42, No. 1.

Vecino, F. (1997) *La educación superior en Cuba: historia, actualidad y perspectivas*. En CRESALC/UNESCO. *Hacia una nueva educación superior*.

Villasante, T. (2000) *La investigación social participativa*. España: EL viejo topo.

Villasante, T. y Montañés, M. (2000) *Algunos cambios de enfoque en las Ciencias Sociales*. En Villasante, T. y cols. (2000) *La investigación social participativa*. España. El Viejo Topo.

Walker, R. (1997) *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.

Winter, R. (1989) *Learning for Experience: Principles and Practice in Action research*. Lewes Sussex. Falmer Press.

Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zanotto, M. (2007) *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos a cadémicos*. Barcelona. UAB.

Zeichnner, K. y Liston, D. (1987) "Teaching student teachers to reflect". *Harvard Educational Review* 57.