

## LA INVESTIGACIÓN DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS Y DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

*Research on didactic patterns and teaching strategies*

*La recherche des modèles didactiques et des stratégies  
de l'enseignement*

L. Fernando LARRIBA NARANJO  
*Lcdo. en Geografía e Historia, Lcdo. en Ciencias de la Educación,  
Doctor en Ciencias de la Educación  
I.E.S. Ezequiel González, Pza. de El Salvador, 1 (40001-Segovia)*

BIBLID [0212 - 5374 (2001) 19; 73-88]

Ref. Bibl. L. FERNANDO LARRIBA NARANJO. La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, 2001, 73-88.

RESUMEN: La investigación sobre los modelos y las estrategias didácticas del profesorado puede proporcionar un importante caudal de información que permita describir, comprender e interpretar los procesos de enseñanza aprendizaje y, así, llegar a conclusiones acerca de cuáles son los principios generales y los objetivos que se propone el profesorado estudiado, cuáles son las estrategias que utiliza y si existe relación entre ambos. Si esta investigación se realiza desde la práctica docente sirve para mejorar el desarrollo profesional del profesorado implicado ya que una investigación de estas características supone un importante acopio de información acerca del trabajo del profesorado, implica la observación de procesos educativos y la formalización de opiniones acerca de los mismos.

Este artículo parte de la definición de los conceptos modelo didáctico y estrategia de enseñanza y a continuación hace una propuesta metodológica de investigación educativa en la que se combinan los métodos cualitativos y cuantitativos. Dicha investigación debe partir de una recogida metódica de información que permita que sus conclusiones sean fundadas y creíbles. Para conseguirlo la propuesta de investigación

se basa en una triangulación metodológica mediante la combinación de una reflexión autobiográfica, el estudio de casos y el estudio de campo a través del análisis de un cuestionario.

*Palabras clave:* Estrategia didáctica, estudio de casos, estudio de campo, modelo didáctico, reflexión autobiográfica.

**SUMMARY:** Research on teachers' didactic patterns and strategies may provide a significant amount of information enabling the description, understanding and interpretation of the teaching-learning process. This may also lead to conclusions on what the basic principles are, identifying the aims of the teachers under study, their strategies, and whether both are effectively linked.

When such research is carried out within the teaching process itself, it helps the professional improvement of the teachers involved, since it provides a generous amount of information on these teachers' work and implies both the observation of the educational process and its assessment.

This article starts by defining the concepts of didactic pattern and teaching strategies, and then suggests a combination of qualitative and quantitative methods to be applied to educational research. This must start by methodically gathering enough information as to allow the conclusions to be both well-founded and believable. The type of research here proposed in order to succeed is based on a three-fold method combining autobiographical reflection, case study and fieldwork through questionnaire analysis.

*Key words:* Didactic strategy, case study, fieldwork, didactic pattern, autobiographical reflection.

**RÉSUMÉ:** La recherche sur les modèles et les stratégies didactiques du professorat peut engendrer une importante source d'information qui permette de décrire, comprendre et interpréter les processus d'enseignement d'apprentissage, et de tirer ainsi des conclusions qui traitent des principes généraux et des objectifs qui concernent le professorat étudié, et des stratégies utilisées par ce professorat et s'il y a lieu, de la relation entre eux. Si cette recherche est réalisée à partir de la pratique d'enseignement, elle sert à améliorer le développement professionnel du professorat en question, vu que la recherche avec de telles caractéristiques suppose une importante accumulation d'information sur le travail du professorat, et implique l'observation de processus éducatifs et la formalisation d'opinions à ce sujet.

Cet article part de la définition des concepts: le modèle didactique et la stratégie de l'enseignement, puis il fait une proposition méthodologique de la recherche éducative dans laquelle il y a une combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives. La dite recherche doit partir d'un recueil méthodique d'information qui permette que les conclusions soient fondées et plausibles. Pour l'obtenir, la proposition de recherche est basée sur une triangulation méthodologique moyennant la combinaison d'une réflexion autobiographique, l'étude des cas et l'étude d'un échantillon du professorat à travers l'analyse d'un questionnaire.

*Mots clés:* Stratégies didactiques, étude des cas, étude d'un échantillon, modèles didactiques, réflexion autobiographique.

Modelo didáctico, estrategia de enseñanza, acto didáctico, actividades de enseñanza-aprendizaje, estilo de enseñanza, metodología didáctica o de enseñanza, procedimientos didácticos, técnicas didácticas, sistemas instructivos, etc. En la literatura pedagógica existen gran cantidad de términos que se refieren a los mismos o similares conceptos. Por lo tanto es necesario aclarar en qué sentido se van a utilizar los conceptos modelo didáctico y estrategia de enseñanza, de esta manera se pretende evitar confusiones e interpretaciones erróneas.

La palabra modelo se utiliza en diversos contextos, los más conocidos son el estético y el ético; en ambos designa a algo o a alguien que, dotado de unas cualidades determinadas, se pretende imitar o reproducir.

Desde el punto de vista científico se equipara en ocasiones al significado de teoría, pero, lo más común, es que se entienda como una forma simplificada de representar la realidad, siendo el objeto real de las teorías científicas. En palabras de Bunge: «las teorías científicas tratan de modelos ideales que se supone representan, de modo más o menos simbólico y con alguna aproximación, ciertos aspectos de los sistemas reales, y jamás todos sus aspectos, es decir, un modelo es una representación idealizada de una clase de objetos reales» (1985: 420-421).

En esta misma dirección, ya dentro del mundo de las Ciencias de la Educación, incide Escudero cuando considera que un modelo es la

construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables, y que aporta datos a la progresiva elaboración de teorías (1981: 11).

Asignándole dos funciones diferenciadas en la enseñanza:

dos funciones fundamentales cumplirían los modelos en la enseñanza; por una parte, sugerir líneas de investigación básica extrapolada (...) cuya verificabilidad tendría lugar, metodológicamente hablando, en el marco de diseños experimentales o cuasi experimentales de investigación; por otra parte, sugerir procedimientos concretos de actuación en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se verificaría mediante la utilización de procedimientos de investigación operativa, y en su caso de diversos modelos de evaluación (1981: 15).

La segunda función que define Escudero es la que se aproxima al concepto de modelo didáctico que se va a utilizar en este trabajo. Antes de completar la definición veamos algunas recogidas en la literatura pedagógica:

Los modelos didácticos son una representación de una realidad, que son adaptables, que son organizadores de una actividad, que han de servirnos para la reflexión sobre la práctica, que son dinamizadores de conocimientos prácticos y teóricos y que son instrumentos válidos para el análisis y la evaluación del sistema, desde los ámbitos más lejanos de macroplanificación hasta los más próximos como son el de la actividad cotidiana en el aula (Jiménez, 1991: 715).

Modelo didáctico es un conjunto de principios, orientaciones y predicciones de carácter hipotético que supuestamente regulan (o pueden regular) la producción del conocimiento y el aprendizaje en el contexto escolar, y que, por tanto, contribuyen a organizar mejor la planificación y la acción práctica de la enseñanza (...) Incorpora, a un tiempo, saberes académicos y experiencia práctica, y se convierte en una imprescindible guía para la toma de decisiones racionales y plausibles en el curso del pensamiento que antecede a la acción y en el transcurso de la acción misma (Grupo Cronos, 1994: 141).

El modelo didáctico dentro de nuestro proyecto curricular es el instrumento que utilizamos para construir propuestas de enseñanza-aprendizaje o unidades didácticas. Se trata, ante todo, de un marco de referencia y una guía de trabajo para el profesorado, cuyo objeto es facilitarle la planificación de procesos de aprendizaje relevantes, funcionales y significativos, que redunden en el logro de nuestros objetivos educativos. Como tal pertenece al nivel del diseño de instrucción y, en cierto sentido, constituye el eslabón que propicia la fusión entre teoría y práctica docente (Grupo Ínsula Barataria, 1994: 69).

Para Joyce y Weil (1985) los modelos didácticos son planes estructurados que pueden usarse para configurar un currículo, diseñar materiales y orientar la enseñanza en las aulas. En el modelo predomina la vertiente teórica, pudiendo centrarse tanto en el profesor como en el alumno o en la interacción entre ambos (De la Torre, 1993: 117).

Llegados a este punto es hora de definir qué entendemos por modelo didáctico. En el presente trabajo se empleará dicho concepto como un conjunto de principios de carácter educativo, fruto del saber académico y de la experiencia práctica, que sirven para definir los objetivos educativos y pretenden orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula. Por lo tanto se trata del conjunto de ideas o preconcepciones sobre las que el profesorado fundamenta su práctica docente. Todo profesor, de forma más o menos consciente, se adscribe, desde el punto de vista disciplinar, a determinadas posturas teóricas y, por otro lado, sigue unos principios educativos de una forma más o menos consciente y con más o menos coherencia. Son los marcos curricular y epistemológico, ambos confluyen en la didáctica del área y configuran diferentes modelos didácticos. Un tercer marco, decisivo en muchos aspectos, es el marco institucional, el profesorado debe adaptarse a las leyes educativas que prescriben objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Algunos de los temas epistemológicos que irán marcando el modelo didáctico del profesorado serán sus opiniones acerca de la finalidad del estudio del área del conocimiento en la que trabaje, su opinión acerca de la objetividad y de la neutralidad de la ciencias, etc. En definitiva todos los temas englobados por la teoría general en la que enmarque su pensamiento relativo a la ciencia que como sabemos se concreta en tres enfoques de carácter general: el positivista, el hermenéutico y el crítico. No puede ser igual, o no debería serlo, al menos, el modelo didáctico planteado por un profesor próximo a los planteamientos positivistas que los que se adscriban a los planteamientos hermenéuticos o críticos. Obviamente no

se puede partir de los mismos planteamientos cuando los primeros consideran a la ciencia como neutral, el papel del investigador como objetivo, utilizan métodos de investigación experimental o cuasi experimental de carácter cuantitativo y pretenden extraer conclusiones generalizables; y los segundos ponen el énfasis sobre la interpretación personal, el diálogo con la realidad, los métodos cualitativos y la perspectiva idiográfica de sus conclusiones, amén del interés emancipatorio que se añade desde el enfoque crítico.

En la didáctica específica deben confluír el marco epistemológico y la teoría que orienta las decisiones curriculares. Si no es así, se corre el riesgo de caer en serias contradicciones entre la educación que se pretende promover y la forma y resultados de dicha acción, de manera que se podría dar el caso, por ejemplo, de intentar desarrollar una disciplina que ayude a formar ciudadanos críticos, utilizando para ello estrategias autoritarias, opuestas al ideal emancipador que en principio se pretendía; intentar que nuestros alumnos comprendan las claves del pensamiento científico o que desarrollen su creatividad presentando los contenidos disciplinares como verdades absolutas y acabadas; pretender que nuestros alumnos aprendan activamente mediante procesos de enseñanza activistas, puramente manipulativos y vacíos de significado cultural; etc. Estas contradicciones entre los propósitos manifiestos en las programaciones y los medios puestos a su disposición para lograrlos son algo más que meros juegos de palabras, posiblemente se pueden observar con frecuencia en la práctica cotidiana.

Por otra parte, numerosos estudios, entre otros los de Estébanez y Sánchez (1992) y los de Huber, Roth y Huber (1993), han puesto de manifiesto la importancia que tiene la teoría que acerca del currículum tenga implícita el profesor en su desarrollo profesional. Estas teorías van a ser decisivas a la hora de que el profesorado seleccione los temas y la perspectiva que va a dar a su enseñanza, determine las funciones que le son propias al profesorado y al alumnado y, en fin, señale los fines educativos que se propone.

Prácticamente todos los autores coinciden en señalar que existen cuatro enfoques teóricos dentro del marco curricular: el académico, el práctico, el técnico y el crítico. El enfoque académico está centrado en los contenidos, éstos se formalizan en programaciones cerradas de la asignatura. El enfoque práctico considera la experiencia como el eje central del aprendizaje, amplía el horizonte de contenidos a aprender ya que considera fundamental la sintaxis de la ciencia, es decir, su método, los procedimientos propios de las ciencias que componen el área; podemos resumir sus principios diciendo que consideran que para que el alumnado aprenda, no debe ser un mero receptor de conocimientos sino un agente activo de su aprendizaje. El enfoque técnico considera la programación de la actividad docente como una definición de objetivos comportamentales verificables de forma cuantitativa, para ello se desarrollan programas instruccionales en los que se busca la eficacia en el aprendizaje de secuencias programadas de contenidos; el profesorado es un mero instructor que debe aplicar dichos programas. El enfoque crítico convierte al profesor en el centro del desarrollo curricular. Consideran al currículum como un

configurador de la práctica docente, el marco de debate dialéctico entre teoría y práctica, por otro lado considera al currículum como el elemento intermedio y mediador entre la sociedad exterior a las escuelas y las prácticas sociales que se ejercitan en ellas.

A estos marcos debemos añadir las consideraciones que el profesorado realice de índole social relativas a la consideración del área por la sociedad, procedencia y formación previa del alumnado, organización del centro docente, etc., y las de índole psicológica: grado de madurez intelectual del alumnado, mecanismos para que se produzcan aprendizajes, etc.

Fruto de todas ellas el profesorado, de una forma más o menos explícita, elabora una serie de principios educativos que configuran su modelo didáctico, que es el que en definitiva le lleva a tomar decisiones al menos en torno a los siguientes aspectos:

- Las finalidades u objetivos que se propone.
- La selección y secuenciación de los contenidos.
- Método y estrategias didácticas que va a utilizar.
- Procedimientos para realizar la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Una vez definido el concepto de modelo didáctico que vamos a considerar, vamos a aclarar a qué nos referimos en el presente trabajo cuando nos referimos a estrategia didáctica o estrategia de enseñanza. Si antes hemos definido el modelo didáctico como el conjunto de principios de carácter educativo que guían la labor del profesorado, el término estrategia didáctica lo definimos como el proceso de reflexión acerca de la enseñanza que se plasma, en la práctica, en un conjunto organizado de acciones educativas que implican la utilización y organización de unos recursos materiales y la realización de unas actividades determinadas. Por lo tanto, en el concepto estrategia fundimos la organización y la práctica de la docencia, implicaría las reflexiones acerca de la forma de actuar en el aula y la planificación de esa misma actuación que conlleva a las actividades que se hacen día a día en el aula.

La reflexión del profesor acerca del área que va a impartir se recoge en su programación anual o en el proyecto curricular del área. Dicha programación, exigida desde el servicio de inspección, se convierte en el peor de los casos en documentos meramente burocráticos destinados a cubrir el expediente y a guardar las espaldas del profesorado para el caso de reclamaciones, en el mejor de los casos se trata de instrumentos de reflexión y mejora de la labor de un departamento. En cualquier caso en esos documentos se reflejan los principios generales que guiarán el trabajo anual: los objetivos, la secuenciación de contenidos, los rasgos generales de la metodología didáctica y la forma como se va a evaluar el aprendizaje del alumnado. Otros aspectos que se añaden son las actividades extraescolares que se prevén, la forma de incorporar los temas transversales, la autoevaluación del profesorado y otras decisiones de carácter organizativo. Cuando las programaciones son fruto de

una concienzuda reflexión, se convierten en el referente obligado de la programación de las estrategias didácticas. Vamos por lo tanto al plano cotidiano, al día a día de la labor docente, en este plano el profesorado debe adoptar y planificar numerosas estrategias didácticas, es decir, debe adoptar numerosas decisiones prácticas acerca de las tareas instructivas o formativas que debe realizar en los períodos lectivos próximos. A la hora de planificar dichos períodos el profesor adopta decisiones sobre:

- Los contenidos que se van a tratar en el siguiente tema o unidad didáctica.
- Lo que va a hacer en clase (su actividad) y lo que va a mandar hacer al alumnado (las actividades que van a realizar los alumnos).
- Los recursos materiales que va a precisar.
- Cómo va a evaluar el aprendizaje de los alumnos.
- *Cuál es la meta que pretende alcanzar*, aunque en muchas ocasiones esto no se formaliza pues se presupone que dichas actividades están encaminadas a la consecución de los objetivos ya definidos en la programación del curso.

El profesorado al planificar su actividad la organiza siguiendo una estrategia, más o menos coherente, que implica que debe realizar determinadas acciones. En un mismo período lectivo se pueden realizar actividades muy diversas organizadas dentro de una misma estrategia y el protagonismo de dichas acciones puede recaer ora en el profesor, ora en los alumnos. A la postre, la planificación de las estrategias didácticas se traduce en una serie de acciones que podemos observar, éstas serían: la actividad que el profesor desarrolla en clase, los recursos que utiliza y el tipo de tareas que manda realizar a sus alumnos y los materiales que éstos deben utilizar para realizarlas.

El profesorado y el alumnado desarrollarán actividades diferentes en función del tipo de estrategia que realice el profesor. Así cuando se trate de estrategias de carácter transmisivo tradicional el profesorado será el centro del acto didáctico: el profesorado dará una clase magistral, leerá la lección de un libro o entregará fotocopia de apuntes. Cuando la estrategia transmisiva estimule la atención y la receptividad del alumnado, me estoy refiriendo a esos grandes maestros que todos hemos tenido en alguna ocasión y que son capaces de encandilar con su discurso al alumnado, mediante la exposición de una, llamémosle así, *narración participativa*, el profesorado perseguirá transmitir información pero ésta será asimilada significativamente por el alumnado. Para ello, tal vez averigüe los conocimientos previos de los estudiantes, e intente mediante formas diversas motivar o captar su atención. Cuando se trate de una estrategia socrática el profesor compartirá la acción narrativa con el alumnado, deberá incentivar el diálogo con los alumnos y entre éstos a base de formular hipótesis y preguntas que los alumnos deberán ir resolviendo. Cuando el profesorado planifique actividades guiadas para el alumnado, deberá estar pendiente de dar instrucciones claras para su resolución, aclarar dudas o problemas, ayudar a la resolución de las tareas, corregir y evaluar las mismas, etc. Cuando el

profesor desarrolle una estrategia de aprendizaje por descubrimiento deberá organizar y supervisar el trabajo del alumnado, incentivarles para que progresen, etc.

Conocer los modelos didácticos y las estrategias didácticas que desarrollan los docentes nos sirve para, en el marco general del sistema educativo, intentar analizar, comprender e interpretar la forma de trabajar del profesorado. Cuando este conocimiento parte de una investigación rigurosa realizada por un docente dentro de su área, adquiere nuevas dimensiones como, en primer lugar, convertirse en el investigador de su propio medio profesional, sobre el que tiene sus propias opiniones particulares. En segundo lugar, que el objeto de la investigación (o mejor dicho, los sujetos) puedan ser el propio investigador, sus compañeros y sus alumnos; por lo tanto, seres con rostro bien definido y acerca de los cuales el investigador tiene sus opiniones previas. Por último, ese trabajo de investigación puede servir para conocer y dar a conocer mejor su trabajo como docentes, convirtiéndose a la par en una magnífica oportunidad para que el investigador se desarrolle profesionalmente y mejore su forma de trabajar y, si es posible, para que otros compañeros puedan reflexionar acerca de su forma de trabajar y enriquecerse con las descripciones, interpretaciones y conclusiones que se extraigan de dicha investigación. En definitiva se trata de una inmejorable oportunidad para poder establecer un diálogo con la realidad de los docentes del área, de realizar una aproximación naturalística a su forma de trabajar y de organizar su trabajo.

¿Cómo plantear dicho trabajo de investigación? El método de investigación que se elija debe cumplir las siguientes características:

En primer lugar, todo proceso de investigación debe partir de una recogida metódica de información.

En segundo lugar, debe ser una metodología plural y combinar, en el caso de que sea necesario, la metodología cualitativa y la cuantitativa. En el ya clásico trabajo de Cook y Reichardt (1986), después de realizar un análisis sobre los métodos y los paradigmas cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa, llegan a la conclusión de que

los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos; cabe asociar los dos tipos de métodos tanto con los atributos del paradigma cualitativo como con los del cuantitativo; esto no significa que a la hora de elegir un método carezca de importancia la posición paradigmática; ni tampoco equivale a negar que ciertos métodos se hallan por lo común unidos a paradigmas específicos; lo importante es que los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección de los métodos (1986: 37).

Por último, la investigación tiene que ser creíble y fiable, en este sentido se deben plantear las cuestiones que atañen a su credibilidad con la misma profundidad y rigor que se exige a los estudios de carácter racionalista y experimental, pero atendiendo a las características peculiares de la investigación naturalística. Los aspectos esenciales que, según Guba (1985: 152 y ss.), tienen que ver con la credibilidad de un trabajo de investigación son:

El valor de verdad: cómo se comprueba si efectivamente los datos que se aportan en la investigación corresponden a los fenómenos que representan dichos datos. Desde el punto de vista positivista, racionalista o cuantitativo se trataría de saber si lo que estamos midiendo es en realidad lo que nos proponemos medir, desde este punto de vista el problema se resuelve con la caracterización precisa de las variables de investigación, su discriminación y control, lo que habitualmente se denomina validez. Sin embargo, esta perspectiva no es útil desde el punto de vista naturalista ya que lo que no nos interesa es fragmentar la realidad en variables sino contemplarla en su conjunto. Para ello se deben adoptar medidas que permitan la observación de dicha realidad en toda su complejidad.

La segunda cuestión que se plantea es la de la aplicabilidad de la investigación a otro contexto o con otros sujetos, es lo que en la investigación racionalista se entiende como validez externa y se refiere a la capacidad de generalizar dichos descubrimientos a otras situaciones similares. Esta validez implica llegar a correlacionar variables que implican que el cambio en una de ellas forzosamente afectará a la que depende de ella. En la investigación natural se entiende que ese tipo de relación no es posible de establecer sin realizar un reduccionismo de la realidad educativa. Esto no quiere decir que la investigación naturalista no sea aplicable, se renuncia al carácter nomotético pero al realizarse una descripción detallada de procesos singulares, esta realidad puede transferirse a otros contextos similares. La acumulación de información y la descripción detallada de la misma son esenciales para que los resultados de la investigación puedan ser transferidos a situaciones análogas.

La consistencia es la tercera cuestión que hay que plantearse. Para resolverla, desde el racionalismo se utiliza el concepto de fiabilidad o confiabilidad, se trata de tener confianza en que los resultados sean estables, es decir, que se repitan o sean equivalentes cuando se realiza una nueva investigación; y que sean precisos, es decir, que los resultados cuantitativos de la investigación ofrezcan las medidas verdaderas de la variable que se está estudiando. Si estas dos premisas no se cumplen, desde la investigación racionalista se considera que el instrumento de medición no es fiable. Sin embargo, desde la óptica naturalista, esas variaciones no se consideran fruto de errores, al contrario, se considera que la realidad observada es tan compleja que la inestabilidad no es posible sino por azar, de esta manera la consistencia se interpreta como dependencia, y ésta debe tener en cuenta tanto la estabilidad entre los diferentes estudios como las diferencias. Se debe por lo tanto acumular diferentes técnicas que nos permitan ver la dependencia de los datos y se deben hacer explícitos los pasos dados en aras de que se pueda comprobar, en otro proceso de investigación similar, la estabilidad o las modificaciones de los datos.

Por último, se debe plantear la cuestión de la neutralidad que desde el paradigma racionalista nos llevaría a la pretensión de objetividad del investigador y de la investigación. Desde el punto de vista natural se entiende que ni ciencia ni investigador pueden ser neutrales, lo único objetivo son los datos que se manejan, por lo tanto es necesario hacer explícitos los principios que mueven al investigador,

conocer sus valores, creencias, predisposiciones, etc., y asegurarse de que los datos con los que se ha trabajado puedan ser confirmados.

Algunas medidas que deben adoptarse para asegurarnos las cuestiones de credibilidad antes reseñadas son:

- La triangulación metodológica mediante el empleo de al menos tres métodos de investigación.
- La observación persistente y el registro sistemático en el estudio de casos.
- El juicio crítico externo del trabajo de investigación.
- La descripción exhaustiva de los pasos dados en cada uno de los métodos que se vayan aplicando.
- La recopilación de fuentes primarias que están a disposición de la comunidad científica y que permitan reconstruir dichos pasos a un observador externo.
- Hacer explícita la posición de la que parte el investigador: definir su modelo de enseñanza-aprendizaje, su modelo de investigación y en definitiva sus principios y preconcepciones que configuran el pensamiento del investigador.
- Hacer referencia clara a los datos en los que se basan cada una de las conclusiones a las que se lleguen.

¿De qué manera se puede plantear el estudio de los modelos didácticos y de las estrategias didácticas de los docentes? Antes de concretar la propuesta debemos destacar la dificultad que supone el conocer los principios, finalidades y objetivos que conforman el modelo didáctico del profesorado ya que nos adentramos en supuestos teóricos e ideológicos que con frecuencia no están formalizados por el profesorado. El segundo aspecto, las estrategias del profesorado son más fácilmente observables ya que se plasman en la labor cotidiana del profesorado. En cualquier caso el estudio de unos y otras debe partir de la combinación de métodos rigurosos de recopilación de información.

Desde del punto de vista más cualitativo, la reflexión autobiográfica y el estudio de casos en profundidad se han mostrado como métodos que aportan un importante caudal de información acerca de los planteamientos y la práctica del profesorado; desde el punto de vista cuantitativo, el estudio de campo mediante la aplicación de cuestionarios a muestras amplias del profesorado sirve para completar y aportar nueva información a los métodos antes señalados (Larriba, 2000).

La reflexión autobiográfica, en tanto que se trata, no de una regresión al pasado, sino de una selección justificada de algunos de los pilares de nuestra historia docente, nos va a permitir definir el modelo de enseñanza que de forma explícita se va a asumir y analizar de qué forma se ha organizado o planificado las actividades o experiencias que se realizarán en el aula y cómo se han llevado dichas actividades a efecto en la práctica.

El análisis autobiográfico se ha mostrado como un enfoque capaz de ofrecer un caudal importante de resultados, especulaciones e hipótesis sobre estos y otros

temas; Butt, Townsend y Raymond (1992) nos ofrecen un resumen de los resultados obtenidos en la investigación con profesores que han desarrollado su autobiografía profesional, en él se corrobora que el

conocimiento del profesor y el desarrollo del profesor están influenciados y caracterizados por tres principales categorías de experiencias; ellas son en orden de importancia: la historia de la vida privada del profesor, las experiencias en la enseñanza, y las experiencias propias del profesor como un aprendiz en la escuela (Butt, Townsend y Raymond, 1992: 211).

Medina y Domínguez (1989), asimismo, subrayan

la importancia de la historia singular de cada profesor vivida en los centros y las aulas, así como la evolución conceptual y aplicada de las diversas experiencias que han configurado su personalidad y modo peculiar de desarrollar la docencia (1989: 189).

De manera que el proceso de reflexión autobiográfica, desarrollado con rigor, permite una primera aproximación al problema de los modelos y estrategias de enseñanza, a la vez que implican una definición de los principios y objetivos que definen la forma de entender la enseñanza por parte del investigador, lo que posibilita una exposición de datos más independiente en aras de permitir una posterior confirmación de los mismos.

La reflexión autobiográfica puede basarse en técnicas de investigación muy variadas, seguramente las más importantes sean:

- La descripción de experiencias relevantes en el desarrollo profesional del investigador.
- El análisis y reflexión acerca de la elaboración de materiales didácticos.
- La observación y análisis de grabaciones en vídeo de la práctica docente.
- La elaboración de diarios acerca de la práctica docente
- La formulación explícita de conclusiones acerca de la teoría y práctica educativa.

La investigación naturalista implica la observación rigurosa de los procesos que se desean estudiar en el medio en el que se producen. El estudio de casos se convierte de esta manera en una fuente primordial de información. El estudio de casos ha sido ampliamente desarrollado desde la etnografía y ha sido aplicado a diferentes campos del sistema educativo con notable éxito ya que han hecho emerger problemas y conocimientos que con estudios más superficiales pasaban inadvertidos.

Woods (1987: 24) señala varios campos de interés para la etnografía en las instituciones educativas, entre otros, los dos siguientes:

- Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellos. Esto incluye los métodos docentes de instrucción y de

control y las estrategias del alumno para responder a los maestros o asegurar sus fines.

– Las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.

El estudiar un caso en profundidad puede ayudarnos a esclarecer los principios que rigen el trabajo del profesor estudiado y las estrategias didácticas que despliega. Para que el estudio de este caso sea productivo es muy importante seleccionar a un profesor o profesora que tenga una prolongada experiencia en la docencia; será mejor si además es un docente cuya labor profesional se ve enmarcada en un proceso de formación y de reflexión permanente acerca de su trabajo. Una vez seleccionado el profesor/a debemos aplicar ciertas técnicas que nos permitan acercarnos al conocimiento de la forma de trabajar de dicho profesor/a. Medina (1991: 656-657) señala diferentes tipos de técnicas para la observación del trabajo práctico de otro profesional:

- La observación.
- La reflexión ayudada.
- La narración sistemática.
- La entrevista en profundidad.
- El diálogo con los implicados.
- Registro de la realidad interactiva (vídeo, magnetófono, etc.).

En ambos métodos cualitativos, las técnicas de investigación se deben complementar, sumarse en una triangulación metodológica que tenga en cuenta las medidas antes reseñadas con el fin de asegurar las cuestiones básicas que den credibilidad al estudio. Fruto de la aplicación de estas técnicas de investigación se irán elaborando conclusiones de carácter preliminar, produciéndose un diálogo permanente entre el investigador, la realidad investigada y el proceso de investigación.

Por último, la investigación cualitativa puede enriquecerse con la aportación de un estudio de campo. Dicho estudio se debe basar en la elaboración metódica, y contrastada por un jurado de expertos, de un cuestionario que debe ser respondido por una amplia muestra del profesorado que se desea estudiar (el mayor problema que se plantea suele ser la alta mortalidad muestral). Desde la investigación cualitativa, en ocasiones se ha tachado el uso de estos instrumentos como opuestos a los principios básicos de dichas investigaciones. Especialmente se les excluye porque su interpretación es cuantitativa y se considera que dicha cuantificación provoca una visión parcial y reduccionista del entorno social, en este caso educativo, que se estudia. Este punto de vista se ha ido suavizando y desde la misma investigación etnográfica se considera que puede ser útil en determinados aspectos:

- 1) Como medio de recogida de la información (...) a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales; 2) como punto

de partida para el uso de métodos más cualitativos; y 3) en la confirmación del encuestado (Woods, 1987: 129).

En cualquier caso, desde la perspectiva cualitativa, debe ser considerado como una técnica que se integra con otras (en nuestra propuesta con la reflexión autobiográfica y el estudio en profundidad de casos) con el fin de lograr una mayor garantía en todas las cuestiones de credibilidad.

¿Cómo debe estar organizado un cuestionario que intente profundizar sobre los modelos didácticos y estrategias de enseñanza del profesorado? Debe plantear preguntas al menos sobre los siguientes aspectos:

- Las características peculiares del profesor/a. Todos los cuestionarios suelen iniciarse con preguntas referidas a los encuestados que, aun manteniendo el anonimato del que contesta las preguntas, permitan conocer sus características personales más generales (edad, género...). Además es conveniente conocer sus características profesionales (titulación, condición docente, el tiempo que lleva trabajando como docente, en qué niveles ha impartido docencia), cuál es su formación inicial y si ha continuado formándose y cómo ha sido dicha formación continuada, etc.
- Contexto social e institucional. Es conveniente conocer las características generales del contexto social e institucional donde se desenvuelve su labor docente, ya que puede influir en los puntos de vista y en las estrategias seleccionadas por el profesorado. Se puede conocer la ubicación del centro (tipo de población, lugar de ubicación), las características generales del centro (antigüedad de sus instalaciones, estudios que se imparten, número de alumnos, datos relacionados con la organización del centro, etc.), organización de las aulas (aula específica para la asignatura, recursos de que dispone, etc.).
- Las características generales del alumnado. Es conveniente conocer las características generales del alumnado ya que su interacción con el profesorado y, seguramente, de la visión o imagen preconcebida que del mismo tenga el profesorado derivarán decisiones concernientes a la forma de organizar la clase, lo que implica que el profesor/a optará por determinadas estrategias de enseñanza y no por otras. Por esto, conviene conocer la procedencia social de los grupos de ESO, la opinión que acerca de su rendimiento, su nivel de participación y su comportamiento tiene el profesor encuestado, el tipo de relación que desea establecer con el alumnado en la clase, etc.
- Los principios generales que rigen su trabajo docente. El cuestionario nos debe permitir conocer de una forma más extensa, y por fuerza más superficial, cuáles son las tendencias del profesorado en cuanto a su adscripción a los diferentes modelos didácticos. Una forma de aproximación a esos modelos será conocer, en primer lugar, cuáles son los grandes principios educativos a los que el profesorado dice adscribirse, estos principios definirán de

forma más o menos precisa la concepción que acerca de la forma de enseñar tiene preestablecida el profesorado. Para lograr conocer esos grandes principios de carácter general deberemos saber: 1. ¿Qué se propone enseñar el profesor o cuáles son sus objetivos educativos?; 2. ¿Qué papel considera que deben tener en dicho proceso el profesorado y el alumnado?; 3. ¿Cuál cree que es el cometido de la educación en general? Conocer estos aspectos supone penetrar en los planteamientos básicos del profesorado, en buena medida de origen ideológico, la condición íntima de éstos hace que el conocerlos a través de un cuestionario sea una tarea complicada. La opinión de los jueces en la fase de discusión del cuestionario piloto será decisiva para decidir la mejor manera de definir las preguntas que nos permitan entrever las posiciones del profesorado. En cualquier caso el cuestionario se deberá presentar como una aproximación a dichos principios, se tendrá que procurar que sea lo más neutral posible y que no se incline hacia unos principios en perjuicio de otros.

- Las estrategias didácticas que utiliza el profesorado. Para poder trazar un cuadro cabal sobre las estrategias didácticas del profesorado deberemos saber: ¿cómo planifica el profesorado su labor docente?, ¿qué actividades realiza el profesor en el aula?, ¿qué recursos utiliza?, ¿qué actividades manda realizar a sus alumnos?, y ¿cómo organiza sus clases el profesorado encuestado?

Los cuestionarios se deben someter a un análisis descriptivo que nos permita conocer globalmente los resultados, para ello suele ser de gran utilidad la categorización, cuantificación y representación gráfica de resultados. Es conveniente, siempre que sea posible, obtener las medidas de variabilidad y centralidad. El análisis correlacional y de varianza puede apuntar alguna relación entre los diferentes apartados del cuestionario, pero lo más seguro es que, dada la complejidad de los procesos que se someten a estudio, no se produzcan resultados significativos en este sentido. Por último, es conveniente realizar un análisis individualizado y detallado de cada uno de los cuestionarios, procurando clasificarlos, compararlos y detenerse en el análisis de aquellos que sean más representativos.

La investigación sobre los modelos didácticos y las estrategias didácticas del profesorado debería ir acompañada de un estudio similar, focalizado en la percepción del alumnado sobre los principios y objetivos que rigen el trabajo del profesorado y sobre las estrategias didácticas que utiliza el profesorado en la clase.

Una investigación de estas características supone un importante acopio de información acerca del trabajo del profesorado, implica la observación de procesos educativos y la formalización de opiniones acerca de los mismos. La combinación de técnicas de estudio cualitativas y cuantitativas permite que se amplíe el campo visual de este tipo de investigaciones. Que nadie piense que a partir de estos estudios se podrá diseñar un método de enseñanza infalible, no es posible extraer conclusiones generalizables, sin embargo, se avanzará en la comprensión de la forma de enseñar del profesorado mediante la descripción e

interpretación de los procesos de enseñanza que permitan llegar a conclusiones acerca de cuáles son los principios generales y los objetivos que se propone el profesorado estudiado, cuáles son las estrategias que utiliza y si existe relación entre ambos. En definitiva, este tipo de investigaciones no pretenden otra cosa que ser una ventana desde la que echar un vistazo a nuestro trabajo, deberemos seguir observando desde el convencimiento de que la realidad a observar es tan rica en matices que cada nueva mirada nos enseñará algo nuevo y generará nuevas preguntas.

## BIBLIOGRÁFICAS

- BUNGE, M. (1985): *La investigación científica*. Barcelona, Ed. Ariel (2ª ed.).
- BUTT, R.; TOWNSEND, D. y RAYMOND, D. (1992): El uso de las historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela. En C. MARCELO y P. MINGORANCE (1992): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo profesional. II. Formación inicial y permanente*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 203-219.
- COOK, T. D. y REICHARDT, C. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- CRONOS (1994): Proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales: el modelo didáctico. En GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1994): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid, Mare Nostrum ediciones, col. Forum Didáctico, pp. 139-62.
- ESCUADERO, J. M. (1981): *Modelos didácticos*. Barcelona, Oikos-Tau.
- ESTÉBANEZ, A. y SÁNCHEZ, V. (eds.) (1992): *Pensamiento de profesores y Desarrollo profesional. I. Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla, Ediciones de la Universidad de Sevilla.
- GUBA, E. G. (1981): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO y A. PÉREZ (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal (2ª edición), pp. 148-165.
- HUBER, G. L.; ROTH, J. W. y HUBER, A. A. (1993): Teacher's implicit role theories and the implementation of cooperative learning in their school. Ponencia mecanografiada presentada al Symposium: *Teacher thinking and the implementation of cooperative learning in their classroom* en la 5ª Conference of the European Association for Learning and Instruction, Aix-en-Provence, aug. 31-sept. 5.
- ÍNSULA BARATARIA (1994): Criterios y pautas para la elaboración de materiales para la enseñanza: el modelo didáctico. En GRUPO ÍNSULA BARATARIA (1994): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum ediciones, col. Forum Didáctico, pp. 69-102.
- JIMÉNEZ, B. (1991): Los sistemas y modelos didácticos. En A. Medina y M. L. Sevillano (coords.): *Didáctica-adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, UNED (2ª ed.), pp. 705-733.
- JOYCE, B.; WEIL, M. (1985): *Los modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.
- LARRIBA, L. F. (2000): *Modelos y estrategias de enseñanza en el área de ciencias sociales, geografía e historia en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral, s.p. UNED.
- MEDINA, A. (1991): La formación práctica del profesor: La investigación en el aula. En A. MEDINA y M. L. SEVILLANO (coords.): *Didáctica-adaptación. El Currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid, UNED (2ª ed.), pp. 619-669.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M. C. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Ed. Cincel.
- TORRE, S. de la (1993): Métodos de enseñanza y estilos cognitivos. En M. L. SEVILLANO, y F. MARTÍN-MOLERO: *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid, UNED, pp. 107-156.