

EL DOCENTE COMO INVESTIGADOR

*Olga Corrales Sánchez
María de los Angeles Jiménez Carrillo*

En el campo de la docencia se presenta a menudo un gran abismo entre teoría y práctica. Los docentes en su mayoría consideran que la teoría y la investigación tienen muy poca relación con su quehacer diario.

El propósito de este trabajo es el de presentar algunas ideas acerca del rol del docente como investigador. Es del conocimiento de las autoras el temor y la preocupación que expresan los maestros y profesores ante la posibilidad de realizar investigaciones sobre su trabajo en el aula.

Según Riordan (citado en Nunan 1989), el docente en raras ocasiones tiene una participación activa en algún proyecto de investigación. Su conocimiento acerca de su trabajo generalmente no se aprecia o no se toma en cuenta como referencia para la realización de investigaciones con la participación de profesionales en este campo. Los resultados de investigaciones, por otro lado, algunas veces se presentan en un estilo que es comprensible sólo para el investigador; no así para los docentes, padres de familia o personal administrativo. Este autor insiste en que los investigadores profesionales son los únicos que se benefician con los resultados de estas investigaciones, ya que ellos constituyen la audiencia principal de estas, no así el docente.

Carr y Kemmis (citados en Nunan, 1989), consideran que la investigación educativa es esencialmente práctica: su objetivo principal se dirige a resolver problemas, introducir cambios y lograr que estos cambios se concreten. De acuerdo con estos autores, estos aspectos distinguen la investigación educativa de otras áreas de la investigación.

Una consecuencia importante que se deriva de la naturaleza práctica de la educación es el hecho de que la investigación educativa no puede definirse solamente en relación con la resolución de problemas teóricos; los problemas que estudia son siempre problemas educativos y como tales, prácticos; por lo tanto, estos no pueden ser resueltos únicamente apoyados en el conocimiento teórico, sino también por medio de la adopción de alguna práctica específica, derivada de la teoría Gerbhard (1990).

Estas consideraciones están relacionadas con la idea de que la investigación curricular y su desarrollo debe ser llevada a cabo por especialistas ligados con el aula, y con su campo de acción. No es suficiente que el trabajo de los docentes constituya el foco de interés de la investigación; éstos deben convertirse en investigadores de su propio quehacer.

Nunan (1989) afirma que el conocimiento y las destrezas que los docentes necesitan, si van a verse directamente involucrados en cambios curriculares, pueden desarrollarse si ellos asumen una posición crítica y experimental con respecto a su trabajo en el aula. Si las autoridades educativas les brindan este apoyo, los docentes pueden convertirse en investigadores activos, realizando por su cuenta investigación de problemas cotidianos. Este tipo de investigación puede conducir a cambios con más facilidad que aquella realizada por alguien que no está directamente ligado con su trabajo escolar.

Investigación en el aula

La investigación en el aula estudia y analiza los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sus resultados son importantes para docentes, administrativos, futuros profesores, investigadores y teóricos. Esta es una área dinámica de la investigación, que ofrece resultados de gran relevancia para las distintas facetas en que se desenvuelve la enseñanza, el planeamiento curricular, el diseño de materiales didácticos y la evaluación (Allwright y Bailey, 1991).

Chaudron (1989) identifica cuatro tradiciones en el campo de la investigación que se han utilizado en el aula de idiomas. Sin embargo es importante resaltar que cada una de estas tradiciones puede ser empleada en la investigación de cualquier actividad docente. Estas son:

1. investigación psicométrica;
2. análisis de interacción;
3. análisis del discurso;
4. etnografía.

En los estudios psicométricos, se investiga la eficacia de ciertos métodos, actividades y técnicas al medir logros lingüísticos por medio de *tests* de suficiencia.

En el análisis de la interacción, el investigador emplea sistemas y esquemas para el estudio de conductas e interacciones.

En general, la investigación en el aula se centra en algunos aspectos de la interacción como son las preguntas y respuestas, cambio de temas, comentarios evaluativos de parte del maestro, etc. La descripción de todo lo que sucede allí resulta poco productiva para el investigador. A medida que se elabora la transcripción que conlleva constantes revisiones, el investigador se familiariza con la información recogida, las personas, las actividades que se llevaron a cabo y lo que se dijo. En este proceso se anotan acciones repetidas, cambios de acción, de temas, de rutinas de participación, y estas regularidades, cambios, reglas, acuerdos tácitos y transiciones que se establecen entre una actividad y otra sugieren patrones, los cuales servirán de base para una descripción y análisis posteriores, esto es lo que el autor identifica como análisis del discurso.

Por último, en estudios etnográficos, el investigador observa, describe e interpreta eventos en el aula por medio de procedimientos similares a los usados por los antropólogos cuando estudian culturas y sociedades desconocidas. La etnografía se guía por dos principios: el primero *émico* y el principio *holístico*.

El principio *émico* exige que el investigador deje a un lado ideas pre-establecidas, modelos, esquemas y tipologías y derive su conocimiento por medio de la observación y estudio de la interacción que se establece entre el maestro, alumnos y materiales didácticos, y por medio, también, del uso de ciertos documentos como son las entrevistas, conversaciones, planes de lección, apuntes y otros.

Por otra parte, la naturaleza holística de la investigación etnográfica se basa en la relación entre el estudio de aspectos específicos de determinada cultura con el conocimiento existente acerca de otros componentes de esta cultura como un todo van Lier, (1988).

Cada una de estas metodologías de investigación tiene un enfoque y función diferentes y no es posible decir que una de ellas es mejor que la otra sin conocer cuál es el propósito del estudio y cómo piensa el investigador utilizar la información que obtenga.

Nunan (1989), en relación con este tema, habla de dos tradiciones en el campo de la investigación: la investigación psicométrica o cuantitativa y la investigación interpretativa o cualitativa. En la tradición psicométrica se comparan diferentes métodos, materiales, técnicas de enseñanza con el propósito de determinar si una o más de estas variables produce un mayor aprendizaje que otros métodos, materiales, técnicas o programas. Los resultados de los *tests* que los estudiantes, bajo diferentes circunstancias, hacen, se analizan utilizando una serie de técnicas de la estadística inferencial; esto con el propósito de determinar si las diferencias se deben a la variable en estudio o al azar.

La segunda tradición en investigación que Nunan (1989) identifica es la cualitativa o interpretativa. La investigación cualitativa se concentra más en procesos de instrucción y aprendizajes que en resultados finales. Su objetivo principal es revelar algunas de las complejidades que conlleva la enseñanza y el aprendizaje más que en demostrar que un método determinado es mejor que otro. Su foco de atención es la documentación y análisis de lo que sucede en el aula.

El interés, por parte de investigadores y docentes, por llevar a cabo investigaciones en el aula ha traído también un creciente interés por emplear técnicas etnográficas en su reali-

zación. Van Lier considera que el uso de estas técnicas es muy importante para incrementar el conocimiento de lo que sucede en el aula. Esta información debe analizarse en el contexto de la sala de clase a la que pertenece por ser éste un contexto esencialmente social. Aunque la aplicación de técnicas etnográficas presenta problemas parecidos a los que se dan en los enfoques cuantitativos, algunos investigadores consideran que los enfoques etnográficos ayudan más al investigador a explicar ciertos procesos que se repiten en las aulas.

El debate entre aquellos que favorecen el empleo de enfoques cuantitativos o cualitativos en la investigación continúa. Algunos investigadores abogan por la elaboración de proyectos que incluyan estas dos dimensiones; otros consideran que lo más conveniente es reconocer que proyectos diferentes tendrán propósitos y audiencias diferentes; por lo tanto, serán estos propósitos y audiencias las que determinarán la metodología y diseño por emplear Nunan (1989).

Investigación - Acción

Una de las técnicas de la investigación en el aula es la investigación-acción. Estos autores indican que el docente debe involucrarse en investigación curricular en la medida en que ésta se relaciona con su trabajo diario. Sin embargo, esta participación presupone el empleo de ciertas destrezas y conocimientos sobre técnicas de investigación y observación en el aula, conocimientos y destrezas que a menudo el docente no posee (Nunan 1990, Gerbhard 1990).

Una forma de estimular al educador para que adquiera estas destrezas es ofrecerle los medios para que conozca los principios y procedimientos de la investigación-acción y oriente su trabajo docente en esta dirección. La investigación-acción le permite al docente poner en práctica varias ideas con el fin de mejorar y de aumentar su conocimiento sobre currículum, enseñanza y aprendizaje. La investigación-acción permite relacionar la teoría con la práctica en un todo: ideas convertidas en acción (Kemmis y MC Taggart, citados en Nunan 1990). Según estos autores la investigación-acción se basa en una situación determinada, es participativa y autoevaluativa.

Ellos señalan que el procedimiento para llevar a cabo la investigación-acción consiste de cuatro fases evolutivas:

- Fase 1 Preparar un plan de acción para mejorar una situación específica de aula.
- Fase 2 Ejecutar el plan.
- Fase 3 Observar los efectos de la acción en el contexto en el que ocurre.
- Fase 4 Reflexionar acerca de estos efectos.

Cohen y Manion (citados en Nunan 1990, p. 17) consideran que la investigación-acción puede utilizarse hacia el logro de las siguientes metas:

1. Como un medio para remediar problemas que se han diagnosticado en situaciones específicas.
2. Como un medio para la capacitación de docentes al brindarles nuevas destrezas, métodos y aumentar su capacidad de reflexión.
3. Como un medio de inyectar enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo.
4. Como un medio de mejorar la comunicación entre el docente y el investigador académico.
5. Como un medio de ofrecer otra alternativa para resolver problemas en el aula que no sea el enfoque subjetivo que es utilizado con tanta frecuencia.

La motivación principal para realizar investigación-acción proviene del deseo del educador por mejorar su trabajo en el aula y por ampliar su actualización profesional. Un docente interesado por realizar investigación-acción no puede trabajar solo, sino que necesita de la colaboración del investigador educativo, de sus colegas y de sus alumnos.

El docente puede recurrir al investigador educativo cada vez que necesite asesoramiento para el estudio de algún problema específico de enseñanza y aprendizaje. El educador puede y debe tomar la iniciativa de buscar la colaboración del investigador en estos casos y empezar así a revertir el proceso, de manera que no sea siempre éste quien prepare algún proyecto de investigación de aula y busque posteriormente la ayuda del docente en el momento de su ejecución.

El educador puede también desempeñar una función importante para estimular la investigación-acción entre colegas. Estos docentes a menudo colaboran en la elaboración de proyectos, en planeamiento curricular y en otras actividades propias de su trabajo. Siguiendo el paradigma de la investigación-acción y aprovechando este trabajo en conjunto, los docentes podrían compartir la tarea inicial de identificar posibles áreas de investigación, reunirse para discutir las y analizar los posibles beneficios que puedan obtener de ellas. Este trabajo de grupo podría ser de gran ayuda también en el proceso de análisis e interpretación de la información que se recoja. Y, finalmente, ellos podrían también compartir la tarea de redactar un informe final de los resultados. Este informe puede servir de estímulo para participar en algún seminario académico o someterlo para su publicación en alguna revista especializada.

El trabajo conjunto como grupo le permitirá a los docentes adquirir un mejor conocimiento de sus necesidades, comunicarlas con más facilidad, buscar soluciones y lograr apoyo y colaboración por parte de investigadores educativos en asuntos propios del aula.

¿Y cuál es la participación de los estudiantes en este proceso?

Los estudiantes son elementos esenciales en el trabajo escolar y en el área de la investigación-acción, ellos desempeñan una función importante en unión con el docente y el investigador académico.

Los alumnos tienen una gran responsabilidad en el éxito del trabajo de aula. El docente debe hacerlos partícipes de sus inquietudes y animarlos para que colaboren en la solución de problemas. Ellos, por ejemplo, podrían ayudar por medio del uso de diarios donde documenten sus experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, por medio de la grabación y transcripción de información acerca de sesiones que realizan en grupos y por medio de evaluaciones sencillas sobre actividades y proyectos especiales.

La modalidad de investigación-acción empleada dentro del contexto de la capacitación para profesores en servicio, ofrece gran potencial para el desarrollo profesional del docente, al permitirle adquirir independencia y responsabilidad por su propia actualización.

El docente como investigador

A menudo, algunos educadores sienten la necesidad de hacer investigación en el aula. Ellos se encuentran especialmente motivados por construir su propio conocimiento acerca de problemas educativos importantes, para la formación de un marco teórico que les permita conducir de una manera óptima el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bissex (1986) afirma que el investigador de aula trabaja para crear conocimiento, en lugar de obtenerlo de otras investigaciones. Esto no quiere decir que este docente investigador no aprenda de la investigación de los otros.

Según esta misma autora, el docente investigador debe reunir las siguientes características:

1. El docente investigador es observador. Según Ann Berthoff (citada por Bissex (1986), investigar es: "observar y observar otra vez". Esta clase de investigación no significa buscar nueva información, es más bien, reconsiderar la que está a nuestro alcance.
2. El docente investigador se formula preguntas. El educador en el aula está constantemente preguntándose acerca de la conducta de sus alumnos, de modo que los problemas se convierten en preguntas para investigar; esta estrategia lleva al maestro a adquirir conocimientos sobre el manejo del proceso enseñanza y aprendizaje.
3. El docente investigador es un aprendiz. El ambiente escolar le permite aprender tanto de su propio trabajo como del trabajo de sus alumnos. Este educador está interesado por mejorar la práctica educativa en el contexto del aula; desea comprender mejor los eventos de su ambiente educativo particular.

Algunos docentes investigadores trabajan solos y tratan de dar respuesta a sus propias preguntas y problemas del aula. Otros trabajan con educadores de su propia institución y también con administradores educativos. Sin embargo, existe una nueva tendencia de formar un equipo con el docente de escuela o colegio y un profesor universitario como investigador principal. De esta manera, se forma

una relación muy particular entre el educador y el investigador.

Applebee (1987) afirma que la relación entre el educador y el investigador debe ser una relación simbiótica. Los problemas de la práctica educativa deben ayudar al investigador a contestar sus preguntas; al mismo tiempo, estas respuestas ayudarán al docente a obtener una visión más clara del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, Woodward (1985) opina que los investigadores educativos deben trabajar con el maestro o el profesor de aula, en lo que ella llama "pedagogía en colaboración". En esta modalidad, el investigador y el docente aprenden juntos y son activos participantes en el proceso para desarrollar teoría que beneficie el trabajo de aula. De esta manera, los docentes se convierten en investigadores y sus estudiantes son los que proporcionan la información. Al mismo tiempo, los participantes adquieren nuevos conocimientos sobre aprendizaje, curriculum y estrategias de instrucción, a la luz de la nueva información que se genera. Los investigadores llegan a convertirse también en investigadores docentes que se apropian de la teoría desarrollada para tomar decisiones curriculares. Bajo esta modalidad de colaboración, el papel del investigador y del docente se unen, de modo que, los dos participantes van a tener solamente un rol que es el de docente investigador.

Algunos educadores tienen la idea de que hacer investigación en el aula es un trabajo difícil y que los aparta del trabajo docente propiamente dicho. Kutz (1992) presenta tres mitos acerca de la investigación del docente en el aula. Analizar estos mitos ayudará al docente a darse cuenta de las diferentes oportunidades de investigación que puede encontrar en su trabajo diario.

Mito 1. "La investigación en el aula comienza con una pregunta importante derivada del trabajo de otras personas." La investigación en el aula se inicia, a menudo, por medio de pequeñas preguntas que se hacen los educadores en forma individual acerca del trabajo diario con sus estudiantes.

Mito 2. "Los educadores no pueden realizar investigación de aula si no trabajan con

metodologías formales." La realidad es que los docentes se hacen sus preguntas y tratan de contestarlas aplicando variadas estrategias. A pesar de que estas estrategias son generalmente informales, por su medio se logran resultados valiosos.

Mito 3. "El educador utilizará en la investigación sólo sus propias observaciones acerca de su trabajo en el aula". Se pueden organizar grupos de docentes investigadores, de manera que se forme una red de educadores de la escuela o del circuito escolar. Estos grupos pueden aplicar diferentes estrategias; una podría ser que los docentes observaran el trabajo de aula de sus colegas. Otra, es trabajar con la ayuda de estudiantes que están realizando su práctica profesional, de modo que ellos puedan hacer también sus observaciones. Otra estrategia muy importante y eficaz es que los maestros y profesores trabajen con sus propios alumnos, tratando de contestar las preguntas relacionadas con el trabajo de clase, que se formularon en conjunto.

Para dar respuesta a estos tres mitos que muchas veces mantienen a los docentes fuera del trabajo de investigación, la autora presenta las siguientes tres realidades:

Realidad 1. Los educadores pueden iniciar la investigación en el aula con cualquier pregunta informal que surja de la experiencia diaria.

Realidad 2. Se puede iniciar el trabajo de investigación por medio del empleo de estrategias informales, tales como tomar apuntes, hacer un diario, grabar conversaciones y observar la conducta de los estudiantes.

Realidad 3. Se pueden organizar grupos de investigadores, no solamente con docentes, sino también con los propios alumnos.

Strickland (1988) afirma que el nuevo interés del educador por investigar en el aula descansa en su deseo por conducir la investigación en un contexto natural. Algunos especialistas en este campo opinan que como el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo en un contexto natural, la investigación educativa debe también realizarse en el ambiente real Strickland (1988).

Esta misma autora nos presenta el plan que Judith Green recomienda para que los

educadores realicen investigación en el aula. Este plan consiste de siete fases:

Primera Identificar un problema, un hecho importante o una preocupación.

Segunda Buscar información. Esta información se puede buscar en diferentes fuentes, ya sea en publicaciones educativas o en conversaciones con especialistas en el área que se desea investigar.

Tercera. Planear la acción. Planear las estrategias y técnicas que se van a utilizar para resolver el problema en estudio.

Cuarta. Llevar a cabo la acción. Organizar el trabajo de aula de manera que se puedan aplicar las estrategias necesarias.

Quinta Observar los hechos. Ajustar la metodología para la observación.

Sexta. Reflexionar sobre lo observado. Discutir los resultados con otros educadores de la institución, escribirlos y tratar de publicarlos en un medio apropiado.

Sétima. Revisar el plan. Evaluar el plan de la investigación con el propósito de mejorarlo y enriquecerlo para realizar futuras investigaciones.

Se ha discutido con respecto a la importancia de la investigación en el aula. Ross (citada por Strickland 1988), presenta las siguientes recomendaciones para que los administrativos y autoridades del sistema educativo, al comprender los beneficios que la investigación en el aula pueda brindar a la educación, faciliten al docente la tarea de investigar:

1. Proporcionar al educador el tiempo necesario para realizar la investigación, así como también los recursos materiales requeridos.
2. Ofrecer la oportunidad de participar en proyectos de investigación en forma voluntaria.
3. Recibir capacitación oportuna para conducir investigación.
4. Por último, es necesario proporcionar al docente los mecanismos necesarios para compartir sus conocimientos sobre el proceso de investigación, así como los resultados de las investigaciones realizadas.

La oportunidad de participar activamente en la investigación educativa, de proponer y

estudiar problemas específicos puede beneficiar al docente y al sistema educativo en muchos aspectos.

1. Se construye sobre el conocimiento que los educadores han acumulado.
2. Se centraliza en los intereses y preocupaciones inmediatas del docente.
3. Se construye sobre los procesos naturales de evaluación e investigación que el docente realiza diariamente.
4. Elimina la brecha entre conocimiento y acción al combinar la función del investigador con la del maestro.
5. Agudiza la comprensión global del aula por medio de la observación, recopilación y análisis de eventos.
6. Brinda al docente mejor información sobre las diversas actividades del aula y el por qué de las mismas.
7. Ayuda al docente a explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje con mayor facilidad (Nunan 1989).

Para concluir, se puede afirmar que el rol del educador en el trabajo de aula está presentando ciertos cambios en la manera de reflexionar sobre los problemas de su trabajo diario. Algunos educadores se muestran preocupados por encontrar estrategias que les ayuden a resolver estos problemas. La investigación en el aula es una de las técnicas que algunos docentes han adoptado para generar conocimientos relacionados con su quehacer, de modo que estos se puedan incorporar a su trabajo.

Los docentes investigadores reconocen que el proceso enseñanza aprendizaje es muy complejo, en el cual intervienen distintas variables que interactúan. Al conocer estas variables los educadores investigadores pueden realizar acciones para reflexionar sobre ellas y mejorar sus acciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de forma sistemática. De manera que estos docentes se pueden dar cuenta de que uno de los objetivos de la investigación en el aula es documentar el modo en que ellos enseñan y en el que los estudiantes aprenden.

De igual manera la investigación en el aula ayuda al docente a enriquecer sus habilidades, destrezas y características de educador al proporcionarle la oportunidad de observar, de reflexionar, de hacerse preguntas y de interpretar información.

Es por esto que se puede afirmar que la investigación en el aula genera conocimientos y ayuda al educador en su desarrollo profesional, lo cual va a dar como resultado cambios positivos en el trabajo diario y en el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje.

Bibliografía

- Allwright, Dick and Kathleen M. Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Applebee, A. "Teachers and the Process of Research." *Language Arts*, Volume 64, Nº 4, November 1987.
- Bissex, G. "On Becoming Teacher Experts: What's a Teacher-Researcher?" *Language Arts*, Volume 63, Nº 5 September 1986.
- Chaudron, Craig. 1989. *Second Language Classrooms*. New York. Cambridge University Press.
- Gerbhard, Jerry G. 1990. "Interaction in a Teaching Practicum. En Jack C. Richards y David Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Kutz, C. "Teacher Research: Myths and Realities." *Language Arts*, Volume 69, Nº 3, March 1992
- Lange, Dale L. 1990. "A Blueprint for a Teacher Development Program. En Jack C. Richards y David Nunan. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1990. "Action Research in the Language Classroom. En Jack C. Richard y David Nunan. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- . 1989. *Understanding Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Strickland, D. "The Teacher as Researcher: Toward the Extended Professional. *Language Arts*, Volume 65, Nº 8. December 1988.
- Van Lier, Leo. 1988. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. New York: Longman
- Woodward, V. "Collaborative Pedagogy: Researcher and Teacher Learning Together." *Language Arts*, Volume 62, Nº 7, November 1985