

BERNARDO RESTREPO GÓMEZ*

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA A LA HIPÓTESIS DEL MAESTRO INVESTIGADOR

Resumen

En el presente artículo se da cuenta de una investigación cofinanciada por Colciencias y Adecopria, en la que se busca sistematizar una experiencia de investigación -acción de un grupo de maestros con el objetivo de transformar su práctica pedagógica a partir de un modelo de capacitación basado en la investigación. La hipótesis que orienta el trabajo es la del "maestro investigador". En esta perspectiva, el texto se apoya en los planteamientos de Stenhouse sobre esta problemática. También se debaten algunas posiciones que circula en el campo educativo sobre el maestro investigador y se exponen tres orientaciones sobre la investigación en el aula, destacándose la orientación de la investigación-acción en el aula.

Palabras clave: *Investigación educativa, maestro investigador, investigación-acción.*

Abstract

The present work is about an investigation experience-action of a group of teachers with the objective of transform their pedagogic practice from a training model based on the investigation. The hypothesis that guides the work is that of the "investigating teacher". In this perspective, the text leans on in the positions of Stenhouse about this problem. Some positions are also debated that circulates in the educational field on the investigating teacher and three orientations are exposed on the investigation in the classroom, standing out the orientation of the investigation-action in the classroom.

Key words: *Educational investigation, investigating teacher, investigation-action.*

* Coordinador del Consejo Nacional de Acreditación. CNA. mdberest@elsitio.net.co

Introducción

Entre 1998 y 2002, seis grupos o cohortes de maestros investigadores han pasado por la experiencia de asumir el proyecto de investigación acción, tendientes a transformar aspecto de su práctica pedagógica. A finales del año 2000, Colciencias y Adecopria, Asociación de Colegios de Educación Privada, cofinanciaron un proyecto de investigación que buscó sistematizar toda la experiencia y proponer un modelo de capacitación basada en la investigación. Toda la experiencia se había orientado a poner a prueba la hipótesis del maestro investigador, o sea, la posibilidad de formar maestros que a la vez enseñasen e investigasen su práctica. El presente artículo presenta, de entrada, la hipótesis, apoyado en los planteamientos de Stenhouse sobre el tema; discute luego tres posiciones sobre esta hipótesis, pasa a exponer tres orientaciones de la investigación en el aula, resaltando la orientación de la Investigación-Acción Educativa y, finalmente, describe la variante de este tipo de investigación seguida en el proyecto y cierra con algunos efectos o generalizaciones extraídas de la sistematización de seis cohortes o grupos de maestros investigadores que han llevado a cabo proyectos en 1998 y 2002.

1. La hipótesis del maestro investigador

Lawrence Stenhouse planteó, en la década del 70, la necesidad de integrar, en cabeza de los practicantes de la educación, la práctica docente y la práctica investigativa. Esta última, claro está, en materia de los procesos curriculares y de la práctica pedagógica implementadora de dichos procesos. No fue el primer movimiento a favor del maestro investigador pues, ya desde finales de la década del cuarenta y en la década del cincuenta, Stephen Corey y otros profesores de educación, habían buscado aplicaciones de la Investigación-Acción planteada por Kurt Lewin a la trans-

formación de las prácticas escolares por medio de proyectos de investigación adelantados por los docentes (Corey, 1953).

Pero fue, ciertamente, en la década del 70 cuando Stenhouse, reformador del currículo de las humanidades en Inglaterra, clamó por una investigación educativa de corte cualitativo, no positivista, focalizada al interior de la escuela y de los procesos educativos y realizada por los practicantes de la educación, los maestros (Stenhouse, 1993). Su alumno y colaborador, John Elliot, ha continuado esta línea y ha publicado una obra sobre La Investigación-Acción en Educación (1994) en la que fundamenta esta propuesta. Elliot subraya que la I-A aplicada a la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento.

Según Stenhouse y Elliot (1993, 1994), la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas. Esta separación entre investigadores y maestros ha sido la situación predominante en el pasado. A este respecto Stenhouse, analizando en su obra Investigación y Desarrollo del currículo (1981) enfoques de la investigación en el aula, afirma:

La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y en general dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado. No puede afirmarse esto de toda la obra que se ha publicado, pero siempre existen, al menos huellas de la separación entre investigadores y profesores.

Frente a esta situación, Stenhouse (ibídem, 210) propone integrar en el docente los tres roles de investigador, observador y maestro. Al respecto afirma:

En mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas.

En la misma obra, Stenhouse, al considerar el concepto de "profesionalidad amplia" del docente, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentado del currículo, plantea que las características de tal profesionalidad son:

El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo.

El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.

El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades. (Ibíd., 197).

Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, la división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración, aunque Stenhouse valora el acompañamiento de investigadores externos a esta labor de los practicantes de la educación. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación y como una características de una profesionalidad ampliada del docente frente a la profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros, esto es, una profesionalidad limitada a poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros.

A esta posición de Stenhouse hacemos una glosa fundamentada en observaciones que provienen de los proyectos de las dos primeras cohortes de maestros investigadores



de Adecopria: si bien es cierto que los maestros activos pueden enfrentar con ventajas la investigación de la práctica docente, en tanto pedagogía, también lo es que no es posible enderezar las deficiencias de la práctica de enseñanza sin un dominio adecuado del saber que se enseña y sin un diálogo entre el método en sí de dicho saber y el método didáctico a través del cual aquél se enseña. Es necesario superar tanto el pedagogismo como el cientifismo. Esto implica atender en los proyectos de investigación-acción-educativa la lectura y formación en el saber, cuya enseñanza se intenta transformar.

2. Posiciones frente a la posibilidad de formar un maestro que investigue a la vez que enseña

Tres posiciones podemos atisbar en el desarrollo reciente de esta corriente teórica, discutida por los formadores de formadores. La primera, en sintonía con Stenhouse, Elliot y Kemmis, es que sí se puede ser investigador a la vez que se enseña y forma, y que estas actividades se ejercen de tiempo completo. Este tipo de investigación se realiza sobre la práctica pedagógica, fundamentalmente.

Una segunda posición, la de quienes consideran la investigación como una práctica rigurosa, sin niveles de aproximación, es que no es posible ser docente de tiempo completo o preferentemente dedicado a la práctica pedagógica e investigar al mismo tiempo. Entre quienes así piensan está, por ejemplo, Aracelly de Tezzanos, educadora uruguaya, ampliamente conocida en nuestro medio. La actividad investigativa implica tal responsabilidad y el seguimiento de procesos tan complejos, que no es dable combinar las responsabilidades de la docencia y las de la investigación.

La tercera posición, la nuestra, si me lo permiten, es en cierto modo intermedia, conciliadora. Sí y no. No

es dable investigar sobre los objetos de los saberes específicos que se enseñan, o al menos hacer investigación útil que aporte resultados significativos al cuerpo de conocimientos existente, porque no se cuenta con el equipo requerido ni con el tiempo indispensable para ello. El docente puede estudiar y debe estudiar el saber que enseña y leer investigación al respecto para incorporarla a su enseñanza, pero ello no constituye investigación de tal saber. Sí es dable investigar sobre la propia práctica pedagógica, bien sea sobre la enseñanza o bien sobre la formación, porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospección, la introspección y la observación de participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teoría, guías e intervenciones pedagógicas que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas. Los físicos observan el universo. Galileo construyó un telescopio y descubrió las manchas solares. El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico.

3. Tres orientaciones de la investigación en la escuela y en el aula

La orientación o tipo de investigación más emprendida, más corriente en nuestro medio ha sido la investigación etnográfica cualitativa de fenómenos escolares como objetos vistos desde fuera de la práctica educativa del maestro, bien porque la ejecutan otros intelectuales, principalmente antropólogos y sociólogos, o porque la llevan a cabo otros maestros dirigidos por intelectuales externos a la escuela. De este tenor son los proyectos emprendidos por la Fundación FES de Cali en años recientes y que se han cen-

trado en los castigos escolares, en el poder en la escuela, en la violencia, en los adolescentes (Proyecto Atlántida) y en la transformación de la escuela para que brille con luz propia como las pléyades del firmamento (Proyecto Pléyades). La investigación es emprendida por docentes.

Una segunda orientación de la investigación en la escuela es la investigación de contenidos curriculares. Este tipo de investigación es emprendida por los estudiantes bajo la coordinación del docente y tiene por objeto realizar pequeñas investigaciones, monografías, consultas, proyectos integrados como método de docencia inductiva. Los métodos de aprendizaje por descubrimiento y construcción han sido concebidos para materializar esta propuesta. Los proyectos integrados y el Aprendizaje Basado en Problemas, ABP, son ejemplos de esta orientación formativa. La investigación es emprendida, en este caso, por docentes y alumnos.

La tercera orientación proviene de la investigación-acción educativa y se concentra en la práctica pedagógica de los docentes. Exponentes de esta tradición son Corey, Stenhouse, Elliot, y Kemmis. Las etapas de este tipo de indagación son: la reflexión con miras a deconstruir la práctica y a develar las teorías implícitas u operativas que la sustentan; la reconstrucción de la práctica a partir del diseño de alternativas didácticas y de formación; el ensayo o acción transformadora; el seguimiento de la efectividad de resultados y el retorno a la reflexión para idear nuevos ajustes. Y el ciclo comienza de nuevo. En definitiva la I-A-Educativa es una aplicación de la autorregulación o de aplicación de los procesos metacognitivos a la propia práctica. Esta aplicación puede ser individual, si es una reflexión de un maestro sobre su práctica, o colaborativa, cuando un grupo de docentes reflexiona en grupo sobre su práctica y se apoyan, critican, validan sus procesos en pos del mejo-

ramiento del aprendizaje de sus alumnos, del mejoramiento de la profesión y de la superación del aislamiento del docente. La I-A-E ha ido construyendo una metodología cualitativa propia con diversas variantes. En el proyecto, cuyos efectos se presentarán en la sección 5 de este artículo, que es una aplicación de la investigación acción a la transformación de la práctica pedagógica, se ha creado una variante particular. Sus componentes y secuencias se describen a continuación.

4. Metodología de la Investigación-Acción Educativa aplicada a la transformación de la práctica pedagógica

Los diversos proyectos acompañados entre 1998 y 2002, en los cuales participaron seis cohortes o grupos de maestros investigadores utilizando esta metodología, han permitido estructurar las siguientes etapas de la misma:

- Construcción del problema de investigación por parte de cada docente, a partir de una reflexión sobre su práctica pedagógica y las dificultades que ella presenta.
- Instrumentación o delimitación de técnicas e instrumentos para capturar datos y convertirlos en información. Las técnicas e instrumentos más acudidos han sido el *Diario de Campo*, técnica central, las entrevistas, el grupo focal y la observación.
- Deconstrucción de la práctica mediante la descripción retrospectiva, introspectiva y observacional de todo evento relacionado con la práctica. En esta etapa el descubrimiento de las teorías operativas o implícitas de la práctica es un propósito central. Esta fase fue apoyada con lecturas de Gadamer y Derrida, exponentes alemán y francés de la hermenéutica y, expresamente, de la deconstrucción de textos y prácticas sociales el último.
- Sistematización de datos que comprende tres fases: lectura

descriptiva, categorización, e interpretación-teorización.

- Reconstrucción de la práctica a través de la escogencia de estrategias alternativas a la de la práctica deconstruida.
- Experimentación de la práctica reconstruida durante un tiempo suficiente para lograr resultados.
- Discusión de resultados, a través de indicadores que especifiquen la efectividad de la nueva práctica.

Las experiencias hasta ahora culminadas con esta metodología han sido iluminadoras de que la propuesta de Stenhouse es factible y una evidencia fuerte en pro de la efectividad del modelo de formación de formadores basado en un maestro-investigador, como se verá en la última sección de este artículo.

5. Efectos de una experiencia a favor de la hipótesis del maestro investigador

Sin entrar en detalle, el proyecto de investigación auspiciado por Colciencias entre 2000 y 2002, pero que venía trabajando investigación-acción educativa desde 1998 con grupos de maestros investigadores, ha dejado conclusiones importantes a favor de la hipótesis de que es viable capacitar a los maestros para adelantar la investigación de su práctica pedagógica, criticarla y someterla a transformación positiva. Este proyecto ha recogido la experiencia de seis grupos o cohortes de maestros investigadores que mediante la investigación acción educativa se dieron a la tarea de transformar su práctica pedagógica en proyectos que tenían una duración promedio de un año, reuniéndose regularmente cada quince días para compartir ideas, avances, dificultades y apoyarse con la crítica de sus proyectos individuales.

Entre los efectos derivados de estas experiencias de más de cinco años, cabe destacar los siguientes logros que hablan a favor de la hipótesis del maestro investigador, ya

que tales logros son producto del desenvolvimiento de 100 proyectos individuales de otros tantos maestros investigadores. La búsqueda continua de la estructura de su práctica y de alternativas para transformarla los convirtieron en investigadores que generaron conocimiento sobre la misma práctica y saber pedagógico; es decir, saber hacer mejor su tarea pedagógica al tomar conciencia de sus fallas y de sus posibilidades. Algunos logros destacados son:

5.1. Capacitación-investigación

La capacitación-acción, esto es, la capacitación a través de la investigación, de la experimentación, del ensayo de propuestas teóricas o empíricas derivadas de "la reflexión en la acción" (Schon, 1987), es viable y desarrolla en los investigadores una motivación intrínseca que garantiza la culminación de los proyectos y su recreación hacia el futuro, haciendo viable el autorreciclaje de los docentes para neutralizar su tendencia a la rutinización de su práctica y a la desactualización. En este sentido, la investigación como medio de capacitación ofrece una ruptura provocativa con respecto a la capacitación mediante cursos que poco impacto suelen tener en la transformación de la práctica pedagógica.

5.2. Apropiación de la crítica

La experiencia de las distintas cohortes ha permitido sensibilizar a los docentes con respecto a la crítica, actividad fundamental en la cualificación de los procesos investigativos. Todos han aprovechado la oportunidad para reflexionar sobre su quehacer y transformarlo. Ha quedado claro que, a medida que se categorizaban los datos del diario de campo del docente y se acometía el análisis deconstructor de cada categoría, a través de subcategorías, el docente identificaba sus fallas, se atrevía a idear propuestas, las seguía críticamente y las iba dosificando y sometiendo a prueba. No



queda duda de que la metodología desarrolla la capacidad autocrítica de los docentes.

En un comienzo, cuando se inicia la etapa de deconstrucción, después de haber acometido el diseño del proyecto, los docentes son tímidos con respecto al contenido que llevan al diario de campo. Es necesario insistir, en estas primeras sesiones de deconstrucción, en el registro (en el diario de campo) de datos más dicentes sobre la caracterización de la práctica para poder detectar debilidades y aciertos. El registro de lo que ocurre en la práctica tiene que ser muy completo, observado, comentado, criticado, interpretado y con sugerencias sobre posibles intervenciones para modificar los componentes débiles o inefectivos de la práctica.

5.3. Integración de teoría y práctica pedagógicas

La pedagogía ha sido asumida como una disciplina teórica y práctica, objeto de reflexión, de crítica, de transformación, de articulación de saberes, de resignificación de la pedagogía misma, de escritura de las experiencias sistematizadas. Es decir, se ha pasado a generar saber pedagógico validado por una práctica consciente y crítica. Del saber práctico o del actuar apoyado en teorías operativas no muy concientes, se pasa a un saber pedagógico apoyado en teorías más sólidas o en la validación de la práctica.

5.4. Transferencia de la actitud y habilidades investigativas a los estudiantes

Entre los resultados referidos a los alumnos deben destacarse el desarrollo del trabajo en grupo o aprendizaje colaborativo y un más alto nivel de razonamiento crítico para la solución de problemas y para la investigación, como extensión de estas mismas características en la práctica de los docentes, ya que la experiencia de la investigación-acción lleva a éstos a reflejar una actitud positiva

hacia la investigación y a practicar con sus alumnos métodos diversos de investigación formativa.

5.5. Diálogo de saber pedagógico y saber específico

En varios proyectos ha sido evidente que, paralelamente al mejoramiento pedagógico de la práctica, el docente se ha sentido impelido a trabajar el saber o disciplina que enseña, estableciendo la relación que existe entre los dos saberes. Para mejorar la enseñanza debe no sólo comprender y transformar su práctica pedagógica, sino que capta la necesidad de profundizar en el conocimiento del saber por enseñar y de plantearse la interacción entre ambos saberes.

5.6. Emancipación y desarrollo profesional

Una observación reiterativa en las distintas cohortes que han llevado a cabo la experiencia, tiene que ver con prácticas de liberación y desarrollo profesional. La autocrítica, la deconstrucción, la comprensión más profunda del proceso pedagógico, en efecto, llevan a reconsiderar la escasa valoración de la profesión, la desmotivación y ejercicio casi rutinario de la práctica y la baja autoestima resultante de todo esto. Se da una transformación inicialmente subjetiva del profesionalismo del maestro investigador que trasciende luego a un mejoramiento objetivo de la práctica, la que a su vez repercute en mayor reconocimiento de estudiantes, colegas, directivos y padres de familia. Sus relaciones pedagógicas, profesionales y sociales se fortalecen a partir del fortalecimiento de su autenticidad como pedagogo. Adicionalmente a estas observaciones se ha ido dibujando una línea interesante de efectos relacionada con la salud mental del docente que emprende responsablemente la investigación-acción educativa. Sabido es que la docencia problemática, es decir, aquella en la que la práctica es confusa, desacertada, conflictiva con los estudiantes, ge-

nera trastornos en la conducta del maestro. Pues bien, en varios de los proyectos adelantados hasta, ahora en las cohortes 1, 2, 3, 4, 5 y 6, un factor común es la catarsis que los protagonistas de la transformación de su práctica experimentan al realizar la deconstrucción y asumir positivamente la autocrítica y la crítica de sus compañeros investigadores. La búsqueda y hallazgo de falencias de la práctica y de las causas de éstas, produce en los docentes un estado de serenidad, de aceptación de sus fallas y de propuestas alternativas a las mismas que genera una actitud diferente, optimista, fundamental para la construcción de alternativas positivas frente a la confusión anterior.

Bibliografía

- CLARK, Ch. y PETERSON, P. (1997) En Wittrock, M., *La Investigación de la Enseñanza*. Barcelona; Paidós.
- COREY, S. (1953) *Action Research to improve school practices*. New York: Teachers' College Press. Columbia University.
- ELLIOT, J. (1994) *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- FALS BORDA, O. (1991) *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly*. Apex Press: New York.
- KEMMIS, S. And McTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Ed. Laertes.
- KEMMIS, S. (1993) *Action research and social movement: A challenge for policy research*. Education Policy Analysis Archives, vol. 1, No. 1.
- HENRY, C. y KEMMIS, S. (1985) *A Point-by-point guide to Action Research for Teachers*. The Australian Administrator, Vol. 6, No. 4.
- RESTREPO, B. (1999) *Maestro Investigador, Escuela Investigadora e Investigación de Aula*. ADERCOPRIA: Medellín.
- SCHON, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books: New York.
- STENHOUSE, L. (1981) *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- WITTRICK, M. (1997) "La Investigación de la Enseñanza". Particularmente en ROSNESHINE, B. y STEVENS, R. *Funciones docentes*. Barcelona: Paidós.