

LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN Y SU APORTE AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA¹

Andrea Minte Münzenmayer²

Abstract

Research and teaching have been separate for decades; nevertheless both traditions are intended to be joined in this work, seeking for links and revealing the contribution of classroom research for improving teaching practices so enhancing pre-graduate teaching and learning quality. Teaching and research paradigms are discussed mentioning some reasons for the splitting / division between both trying to link them by means of action – research for improving teaching quality, an essential requisite for every university in this post modern world.

Resumen

La investigación y la enseñanza han estado separadas durante décadas; no obstante en este trabajo se pretenden unir ambas tradiciones, buscando nexos y relevando especialmente el aporte de la investigación en el aula para mejorar las prácticas docentes y elevar de esta forma la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en Pregrado. Se analizan los paradigmas de la enseñanza y el de la investigación, mencionando algunas razones de la escisión entre ambos e intentando enlazarlos mediante la investigación - acción para mejorar la calidad de la docencia, requisito indispensable para toda universidad en este mundo posmoderno.

¹ Conferencia a impartir en la Sexta Jornada de Investigación Educativa. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, los días 11 y 12 de Enero de 2007.

² Doctora en Educación. Universidad de Los Lagos. Osorno. Chile. E-mail: aminte@ulagos.cl

Marco Teórico

En las universidades se ha privilegiado la investigación por sobre la docencia cuando se trata de jerarquización y producción académica. No debiera considerarse la docencia como una actividad menos importante, ya que ella es la base de la formación de todo profesional, y sin dejar de lado el gran aporte de la investigación. Se debe lograr un equilibrio en la importancia que se asigna a ambas actividades.

Hasta ahora investigación y docencia han estado relativamente aisladas, no se conectan ni se realimentan.

Algunas de las razones por las cuales se han desvinculado estas actividades académicas pueden ser las siguientes:

- Dificultad en precisar temas o problemas de investigación.
- Diferencias conceptuales entre investigadores y docentes.
- Poca importancia otorgada a la investigación sobre las prácticas pedagógicas.
- Escasa preparación de los docentes en investigación educacional.
- Falta de conocimientos básicos y sólidos en investigación.
- Desconocimiento o poca preocupación por mejorar la enseñanza a través de la investigación.
- Gran atención puesta en la investigación tradicional, la que se ha centrado en generar conocimiento universal, reconocido y generalizable.
- El no reconocimiento de la investigación educativa con los mismos atributos de generadora de conocimiento, universal y generalizable.
- La escisión entre universidad y establecimientos, lo que no favorece la actualización y generación de nuevos problemas a investigar.

Tanto la enseñanza como la investigación han seguido caminos propios y separados, no obstante, en este trabajo se pretende unirlos bajo un enfoque conocido como investigación – acción, que se viene desarrollando durante varias décadas en otros países con gran éxito, ya que eleva no sólo la calidad de la docencia, sino también la calidad de la investigación educativa.

Tradicionalmente se ha entendido la enseñanza como una “actividad técnica”, esto es, como “un proceso racional y tecnológico de búsqueda de la eficacia docente y de la efectividad de la escuela para lograr los objetivos educativos definidos institucionalmente” (Latorre, 2003: 9).

En esta concepción el profesor es personal “técnico” que utiliza recursos y tiene competencias para resolver problemas de índole educativa y su racionalidad técnica contempla determinados objetivos para los cuales selecciona ciertos medios, los cuales sirven para lograr las metas propuestas o, incluso, preestablecidas.

Por un lado, el docente eficaz es quien logra dominar un conjunto de técnicas y poseer ciertas competencias, entre las que resaltan las actitudes, el conocimiento y las habilidades, pero no contempla dominio en la reflexión, análisis e investigación de sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, se encuentra el profesor investigador, quien centra su interés en la investigación propiamente tal, no privilegiando la investigación acerca de las propias prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de su quehacer.

Cuando hablamos de calidad nos encontramos frente a un concepto que no es unívoco. Existen diversas acepciones de calidad, siendo ésta hoy un tema central, de primera prioridad. La calidad se ha instalado en las universidades para quedarse en

ellas. En este trabajo entenderemos por calidad el resultado conjunto de una combinación de factores estrechamente interrelacionados entre sí, incluyendo, sobre todo, las características y preparación de los alumnos y los profesores, la naturaleza o carácter de los programas de estudio y los métodos de enseñanza, la relación existente entre la investigación y la enseñanza, el grado de adecuación de las instalaciones físicas y el equipamiento, por no hablar del clima institucional global de las relaciones humanas, valores, actitudes y motivaciones en el que tiene lugar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Uno de los factores que ha desencadenado este proceso de instalación de la calidad en la educación superior es la competitividad que se produce en el mundo globalizado.

Para Santos Guerra (1992) “no puede entenderse la calidad a espaldas de las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas que parten de una concepción de universidad”.

El concepto de calidad se enmarca también en lo que Duke (1992) señalaba: la existencia del paradigma de las “universidades que aprenden”.

Estas deben mantenerse en constante apertura al medio y a los cambios, debiendo ser capaces de mantener la dialéctica de transmisión y transformación. Deben adoptar una actitud crítica frente a las demandas de la sociedad y de la economía, lograr el equilibrio entre autonomía de los riesgos de gestión y la eficacia. De esta forma se estaría logrando la anhelada Calidad que se propicia en todos los ámbitos.

La UNESCO también ha lanzado el concepto de “universidad dinámica”. Esto quiere decir, que las universidades deben convertirse en un lugar de formación

de alta calidad que pueda capacitar a los estudiantes tanto en sus funciones profesionales como cívicas para desempeñarse en forma eficiente y eficaz.

“Las nociones de universidad que aprende y de universidad dinámica han de incorporarse como ejes transversales de cualquier actividad, propuesta o plan en los distintos niveles y ámbitos, internos y externos, de intervención universitaria” (Benedito, 1995).

Por lo tanto, si la consigna es la “calidad universitaria” en el actual contexto, nuestras universidades deben buscar formas de lograrla. Lo que se propone en este trabajo como una de múltiples maneras de mejorar la docencia de pregrado, es realizando investigaciones acerca de las propias prácticas pedagógicas, lo que se conoce también como investigación – acción.

Para Bruce y Russell (1992), el conocimiento educativo es generado de diversas formas:

- Desde la práctica en diálogo con otros profesionales reflexivos, donde los profesores son el centro del proceso al crear conocimiento por y para los docentes.
- Al investigar su práctica.
- Describiendo lo que sucede cuando los docentes tratan de lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes.
- Desde la experiencia, reflexionando sobre los procesos educativos que ocurren en el aula.

El análisis se centrará en la investigación de la práctica. Este enfoque no es reciente, comienza con un modelo de K. Lewin en 1946. En 1968 Jackson describe

la vida en las aulas, originando una visión diferente sobre el carácter práctico de la enseñanza.

Le siguen otros autores tales como Gimeno y Pérez (1983), Cook y Reinhardt (1986), Goetz y Le Compte (1988). Un año después Wittrock edita tres volúmenes sobre la investigación de la enseñanza. También Walker en 1989 hace un análisis desde la metodología y Elliott, uno de los más conocidos hace un análisis desde la investigación – acción (1990).

Recientemente, Francisco Imbernón señalaba que: “investigar, en educación como en cualquier otra disciplina es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos” (2004:7).

Para Imbernón, la investigación en el ámbito educativo debe tener en cuenta sus principales componentes. Estos son:

- La **conceptualización** en la que se basa.
- El **objeto** y el **sujeto** o sujetos, es decir, qué problemas se abordan y qué personas intervienen.
- La **institución**, el **contexto organizativo** y **social**, esto significa el para qué y para quién se investiga.
- Los **actores**. Se refiere a quien investiga y con quién, con sus sentimientos y valores.
- Su **intención** de recoger, recrear, interpretar, construir (cómo) un conjunto de conocimientos (teóricos y prácticos) sobre la educación en beneficio de las instituciones educativas, de los que trabajan en ellas y de los usuarios (por qué).

Estos componentes se pueden dar en forma cíclica. Latorre (2003) desarrolla la idea del carácter cíclico de la investigación – acción. Una investigación puede realizarse en un solo ciclo, pero cuando ésta se institucionaliza, los ciclos son varios y se convierten en espirales. Esto origina a la vez un espiral de acciones que van en beneficio de la calidad de la docencia al realizar planes de intervención, observando, analizando, reflexionando y evaluando el proceso de enseñanza de manera permanente.

Siempre ha sido parte del quehacer del profesor planificar, observar, analizar, reflexionar y evaluar, no obstante, la investigación – acción permite sistematizar, dar mayor rigurosidad y calidad al proceso.

Existen diversas fases en un proceso de investigación – acción que se pueden sintetizar en tres, según señala Escudero (1987):

- Identificación inicial de un problema.
- Elaboración de un plan estratégico.
- Reflexión crítica sobre lo sucedido en el proceso.

Esta es sólo una de las múltiples clasificaciones de pasos o fases que diferentes autores han considerado en la investigación – acción. Entre ellos podemos citar a Lewin (1946); Kolb (1984); Kemmis (1988); Whitehead (1991); Elliott (1990); Mc Niff (1996); Mc Kernan (1999), etc.

A continuación se analizarán las fases mencionadas por Escudero.

En primer lugar, y como situación más difícil de detectar, la identificación del problema. Este puede diagnosticarse en función de una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa. Luego se realiza un diagnóstico en el

cual se describe la situación como es, se busca una explicación del por qué se da la situación o dificultad y finalmente se describe una situación deseable.

Una vez realizado el diagnóstico, se elabora una hipótesis de acción que constituye una búsqueda de soluciones.

En segundo lugar, se elabora un plan estratégico o una intervención en el aula para modificar la situación inicial con el fin de que se logren otros resultados. Este plan de acción se implementa durante un tiempo determinado por la situación problemática que se intenta solucionar.

Y, en tercer lugar, se realiza una reflexión crítica acerca del plan de intervención y de los resultados obtenidos. Esta reflexión nos lleva al espiral señalado con anterioridad, ya que sobre esta base se pueden realizar numerosos cambios, ajustes y mejoras en la calidad docente en el aula.

Kemmis (1988), influido por la teoría del conocimiento de Habermas distingue tres enfoques, cada uno de ellos dirigido por los intereses que orienta la búsqueda del conocimiento. Estos son:

- El enfoque empírico – analítico. Se trata de una modalidad de investigación centrada en causa y efecto para cambios inmediatos y concretos.
- El enfoque hermenéutico – interpretativo. El interés principal radica en reflexionar sobre la práctica con el fin de comprender y producir cambios.
- El enfoque crítico. También está dirigida a mejorar prácticas, a comprender pero agrega un componente más que es llegar a una crítica del ámbito social y educativo. Busca mayor equidad y justicia social.

Por otra parte, A. Latorre (2003) propone otra clasificación o modalidad de investigación, semejante a la que establece Kemmis. La desglosa en:

- Investigación – Acción técnica.
- Investigación – Acción práctica.
- Investigación – Acción crítica, emancipatoria.

Estos son algunos tipos de Investigación – Acción que se han presentado a lo largo del tiempo, no obstante sigue vigente el modelo que ha sentado las bases de la investigación – acción, establecido por Kurt Lewin, quien distinguió cuatro etapas fundamentales, a saber:

- Diagnosticar una situación problemática y clarificar ideas.
- Formular estrategias de acción para resolver el problema.
- Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.
- Aclarar, nuevamente, la situación problemática.

Tres décadas más tarde, Elliott retoma el modelo en Inglaterra y enfatiza en que se profundice la comprensión del problema y se planteen diversas alternativas de solución.

El año 2004, Boggino establece fases del diseño de la Investigación – Acción, adoptando criterios y estrategias metodológicas en el marco de los núcleos duros de la investigación – Acción. Las fases son:

- Identificación de un problema y la delimitación del tema.
- Definición de propósitos.
- Construcción del marco teórico.

- Elaboración de las grandes preguntas de investigación y de las hipótesis de cambio.
- Elección de métodos y recursos de investigación.
- Definición de los criterios de validez de los resultados.
- Elaboración del marco ético.

Como se puede apreciar, existen diversos autores, tanto clásicos como recientes, quienes han analizado el tema y no difieren en su base. Tienen en común las etapas del diseño de una investigación – acción donde el aspecto central es un cambio en la práctica docente a partir de la investigación de la misma, lo que se realiza en forma sistemática y con vistas a mejorar la calidad de la docencia.

Boggino (2004) señala los propósitos específicos que tiene la investigación – acción. Entre estos se encuentran:

- Comprensión más acabada de un problema determinado.
- Evaluación de la propia práctica pedagógica.
- Perfeccionamiento docente.
- Mejoramiento de la enseñanza.
- Mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

La necesidad de investigar surge porque es vital mejorar la capacidad de los docentes no sólo para mejorar su propia práctica en el aula y los otros propósitos señalados en el párrafo anterior, sino fundamentalmente para generar conocimiento profesional en vez de aplicar los conocimientos de otros como, por ejemplo, los descubrimientos de los investigadores especializados.

La investigación – acción debe entenderse como un **proceso** de diagnóstico de debilidades y de fortalezas, en el cual mediante la observación sistemática realizada en forma cooperativa se mejora la evaluación de la práctica pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Se debe agregar, que la investigación – acción no es un método sino una práctica sistemática para construir conocimiento en la que se pueden utilizar distintos métodos, tanto cualitativos como cuantitativos para recoger datos, sistematizar la información, lograr los fines propuestos y lograr la calidad en el proceso educativo.

En síntesis, la investigación – acción en sí misma genera formación profesional, lo que da a la Pedagogía una sólida base en lo que se conoce como el “saber pedagógico” y, lo más importante, este tipo de investigación desarrolla en los docentes el espíritu crítico acerca de su propia labor, elevando con ello la calidad de su docencia, logrando una estrecha interrelación entre enseñanza, investigación y calidad, la tríada que nos pone en la senda del mejoramiento de la educación.

Para finalizar cito la una reflexión de una profesora:

“En cuanto maestra de aula, mi esfera es la práctica.

En cuanto maestra investigadora, me doy cuenta de que también soy una teórica.

Los seres humanos están constantemente formando teorías, ensayando y revisando y aprendiendo durante toda su experiencia cotidiana.

Darse cuenta de ésto es de gran ayuda en el aula.

La teoría informa mi práctica.

Existe no sólo la teoría educativa de los grandes expertos en el tema, sino también mi propia teoría, que surge de observar y reflexionar de lo que surge dentro de mi aula.

Ahora no creo que los maestros no pueden permitirse ignorar la capacidad de teorizar que tienen todas las mentes humanas y la importancia de ésto en los procesos de enseñar y aprender.

Ahora la teoría informa mi práctica en el aula, y mi práctica en el aula informa mi trabajo teórico.

Sigo investigando, repensando, revisando.

Desarrollo para mí misma patrones de aprendizaje que influyen sobre mi enseñanza.

Sé que no hay respuestas fijas, no hay estrategias ni técnicas universales.”

Conclusiones

El aula es un sistema complejo, como también lo son la enseñanza y la investigación. En especial, la investigación – acción actúa como un eje articulador de los conceptos mencionados y a la vez permite lograr el objetivo final cual es el de que los profesores no sólo se limiten a incorporar procedimientos prácticos experimentados con éxito por otros investigadores, sino que sean ellos quienes modifiquen de manera autónoma y original su propia práctica en el aula. Esta mejora debe estar sustentada en la teorización y en la reflexión frente a los problemas educativos para construir el saber pedagógico. Este se construye sobre la base de la acción del docente, su reflexión crítica y propende a la calidad de la docencia, concepto que se ha entronizado en todo el quehacer universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- BALLENILLA, F. (1999). *Enseñar Investigando ¿Cómo Formar Profesores Desde la Práctica?* Sevilla: Diada Editora.
- BENEDITO, V. (1995). *La Formación Universitaria a Debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BOGGINO, N. y ROSEKRANS, K. (2004). *Investigación – Acción: Reflexión Crítica Sobre la Práctica Educativa. Orientaciones Prácticas y Experiencias*. Rosario, Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.
- CARR y KEMMIS. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación – Acción*. Sevilla: Diada Editora.
- EICHELBAUM, A. M. y Otras. (2001). *La Investigación en el Área Educativa. Tres Perspectivas*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación y Ediciones Santillana.
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación – Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ESCUDERO, J. M. (1981). *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos Tau, Barcelona.
- ESCUDERO, J.M. (1987). La Investigación – Acción en el Panorama Actual de la Investigación Educativa: Algunas Tendencias. En: *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, N° 3, pp. 5–39.
- IMBERNÓN, F. (Coord). (2004). *La Investigación Educativa como Herramienta de Formación del Profesorado*. Barcelona: Graó.
- _____. (1999). *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato*. Barcelona: Graó.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*.: Madrid: Morata.

LATORRE, A. (2003). *La Investigación – Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.

SANTOS GUERRA. (1992). *Investigar en Organización*. Málaga: Universitaria.

STENHOUSE, L. (1987). *La Investigación Como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

WITTROCK, C. (1989). *La Investigación de la Enseñanza I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona: Paidós – MEC.

Artículo Recibido : 13 de Octubre de 2006

Artículo Aprobado: 17 de Noviembre de 2006