

LA FORMACION INVESTIGADORA DEL DOCENTE

María Pilar COLAS BRAVO

La investigación educativa, totalmente olvidada en los planes de formación del profesorado tanto de E.G.B. como de Enseñanzas Medias, comienza a considerarse en el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1984.

¿Cómo y en qué forma se plantea la inserción de la investigación educativa en el proyecto de formación y perfeccionamiento docente?

En primer lugar, constituyendo un área de conocimiento específica dentro del curriculum teórico del profesorado (Metodos de Investigación y Diagnostico en Educación) con responsabilidad muy directa en la profesionalización del docente. También como componente esencial en las prácticas de iniciación profesional. En el proyecto se cita textualmente «para la evaluación de las mismas se realizará una memoria de investigación-acción centrada en los temas y/o problemas pedagógicos prácticos»¹.

También la investigación educativa está presente en el perfeccionamiento del profesorado. La creación de los CEPS (Centros de Profesores) pretende dar respuesta a necesidades específicas, entre las que se hallan «promover y participar en las investigaciones aplicadas que los profesores consideren necesarias para el mejor conocimiento de la realidad educativa y de los recursos pedagógicos»²

La realización de investigaciones educativas se facilitará según el Proyecto, mencionado mediante el consorcio Universidad y administración educativa, que garantizará la disposición de centros escolares en donde llevarse a cabo las prácticas y desarrollar investigaciones educativas.

¿Por qué se incorpora la investigación educativa a la formación docente?

A nuestro modo de ver, motivos críticos y teóricos podrían explicar en gran parte esta medida.

Los motivos críticos se derivan de la reflexión sobre aspectos negativos de la situación anterior. Uno de los puntos claves de esta reflexión ha sido la separación de la investigación educativa de la práctica docente. La investigación educativa ha estado en manos de teóricos y especialistas que se planteaban cuestiones muy diferentes de las necesidades escolares. La distancia de temáticas y problemas de interés que surge entre investigador y docente ha provocado la separación de esos mundos que deberían estar unidos. Al

¹ Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado (1984), Ministerio de Educación y Ciencia, primera parte, p. 24.

² Idem. segunda parte, p. 17.

investigador le han interesado los grandes problemas teóricos, a los docentes cuestiones concretas y precisas de su quehacer en el aula.

No solamente a la diferencia de temáticas puede achacársele la falta de conexión entre investigador y práctica docente. El docente no ha dispuesto de informaciones sobre el desarrollo de las investigaciones por la ausencia de canales de comunicación adecuados para su difusión, (piénsese en las escasas publicaciones que recogen investigaciones educativas), pero tampoco ha tenido una información científica básica que le permitiese la lectura e interpretación de informes científicos. El consumo de investigación implica necesariamente un nivel mínimo de conocimientos teóricos sobre metodología de investigación educativa a fin de que el docente pueda leer, enjuiciar, reflexionar y criticar las aportaciones empíricas.

Por otro lado el docente apenas ha tenido inquietud por el desarrollo de las investigaciones debido a su formación doctrinaria, basada en el acatamiento y no iniciada en el cuestionamiento. El docente ha realizado su tarea educativa al margen de la evolución de las teorías educativas y de las aportaciones de la investigación. Su deficiente formación no ha impedido, sin embargo, que buscarse forma de responder a inquietudes e intereses profesionales, creandose colectivos pedagógicos, escuelas de verano etc. Desgraciadamente estos grupos no han tenido apoyo estatal y han funcionado al margen de Instituciones constituidas para tales fines. El aislamiento de estos grupos pedagógicos, junto con la escasez de medios, les ha llevado a una situación de penuria y a una gran impotencia de renovación pedagógica.

Estos esfuerzos disgregados no han aportado apenas nada al desarrollo de las ciencias de la educación, a la vez que han provocado un gran desencanto de las posibilidades que ofrece la investigación educativa al medio escolar y a la renovación pedagógica.

El nuevo proyecto pretende rectificar esta situación otorgándole a la investigación un papel protagonista en la formación y el perfeccionamiento docente, y erigiendo a éste en hacedor de su propio progreso profesional.

¿Cuales son los argumentos teóricos a favor de la integración de la investigación en la formación docente?.

Los motivos para la incorporación de la investigación a la acción didáctica son de diversa índole. Los argumentos más reiterativos y con mayor peso específico son los siguientes:

a) *La investigación educativa se considera el principal motor de cambio de la práctica docente.* Garantiza una auténtica innovación en la educación, a la vez que un continuo reciclaje y autoperfeccionamiento docente. Innovación-Investigación Educativa-y Práctica Escolar se hallan unidas en este Proyecto. La participación y colaboración del profesorado en la mejora de la calidad de enseñanza es uno de los primeros propósitos que marca la nueva reforma. Las instituciones ya no seran como hasta ahora, las únicas depositarias del saber a las que acuda el profesor para mejorar su docencia. Es el docente, el propio agente de su perfeccionamiento profesional. La investigación educativa potenciará una postura crítica del docente ante su propia actuación y posibilitará el estudio de una situación a fin de mejorarla. La investigación pedagógica, en el proceso de innovación educativa, servirá para canalizar, intensificar, y practicar cierto número de innovaciones, favoreciendo el intercambio entre los equipos de diferentes centros y apoyar informaciones y reflexiones más teóricas sobre la enseñanza³.

b) *La investigación educativa configura actitudes positivas en los docentes.* En la formación de los docentes ha de tener un gran peso la configuración de actitudes válidas

³ CROS, F. (1983), Ce que suggère un collége experimental. *Cahiers Pedagogiques*, 217, p. 16-17.

para hacer una enseñanza efectiva. Su actividad docente no puede nutrirse exclusivamente de contenidos, requiere el logro de habilidades, hábitos, y actitudes que faciliten una enseñanza más dinámica y más acorde con los objetivos actuales. El docente, por tanto, debe adquirir aquellas actitudes y estructuras comportamentales que han de estimularse en los alumnos; curiosidad intelectual, sentido crítico, observación, deseo de comprender, creatividad, etc. Tales actitudes se configuran, en parte, con la actividad investigadora. El proceso racionalizado que se sigue en la investigación científica debe ir anclándose progresivamente en la forma de vida escolar, para acabar por constituir una de las habilidades cognitivas esenciales⁴. El enseñante no puede suscitar tal tipo de aprendizaje si no ofrece en sí mismo un ejemplo.

c) *La investigación educativa es una forma de resolver problemas escolares, en diferentes ámbitos; metodológico, evaluativo, diagnóstico etc*, ya que cualquier toma de decisiones requiere tres fases: 1) clarificación de los fines, 2) recogida de información y 3) deliberación racional⁵.

En síntesis, la investigación educativa en el curriculum docente posee un enorme potencial formativo, al constituir su conocimiento un instrumento generador de su perfeccionamiento.

d) *Contribuye a la creación de nuevos conocimientos*. La incorporación del docente a la actividad investigadora incidirá notablemente en un aumento de la información científica sobre la enseñanza, pudiéndose contrastar en la práctica teorías no experimentadas o acopiando datos empíricos sobre el fenómeno educativo, que posibiliten el ensayo de nuevos enfoques metodológicos y la reconstrucción de nuevas teorías.

La aportación docente a la acumulación de nuevos conocimientos no tiene únicamente un valor positivo para la ciencia, es el profesor uno de los más beneficiados, ya que la creación que supone cualquier investigación se convierte en una fuente de satisfacción personal constituyendo una forma de crecer y vivir.

Las nuevas reflexiones sobre el curriculum profesional del docente hacen hincapié en los beneficios de la incorporación de la investigación a la tarea educativa, convirtiéndose en una idea reiterativa en los teóricos que han abordado el tema de manera específica (MIALATET, DE LANSEHEERE etc.).

«La investigación científica es indispensable para el educador moderno. El docente no sólo debe tener una actitud científica con respecto a su actividad profesional, sino también ha de ser capaz de aprovechar los resultados de la investigación educativa, tanto como de participar en ella. Solo cuando cada docente pueda convertirse en un elemento activo de la investigación en educación, podrá desarrollarse a pasos gigantescos y transformarse profundamente»⁶.

¿Qué tipo de investigación educativa se potencia en el proyecto?.

A través de la lectura del Proyecto de Reforma de Formación del Profesorado parecen dilucidarse tres cuestiones: a) el docente es el único hacedor de la investigación educativa.

b) únicamente se potencia un tipo de investigación; la investigación aplicada-investigación/acción, c) el marco o área de aplicación es esencialmente didáctico.

El hecho de que la investigación educativa se plantee como tarea exclusiva del docente en el marco de la actividad didáctica refleja una visión muy reducida de sus posibilidades. No únicamente es el docente, como enseñante el que debe asumir funciones

⁴ LANDSHEERE, G. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana* (Madrid, Narcea), p. 197.

⁵ RUSSO, R. (1964). *Metodología de l'action en CAUDE Y MOLES, Metodologie vers une science de l'action* (París, Gauthier-Villars Editeur) pp. 173-186.

⁶ MIALARET, G. (1978). *La formación del docente* (Buenos Aires, Huemul), p. 125.

de investigación junto con su docencia, sino que esta actividad debe extenderse a directores, consejos escolares, departamentos y otras corporaciones colaboradoras de la escuela, ya que la eficacia del sistema educativo no se reduce exclusivamente a la eficacia de la enseñanza. Todas las acciones que se ejecuten dentro del sistema educativo han de estar guiadas por una información, buscada y seleccionada sistemáticamente, que permita obrar con rigor y con ciertas garantías de éxito.

La organización escolar, la intervención sociocultural de la escuela y otras muchas áreas necesitan del estudio sistemático y el abordaje de sus problemas de forma racional y científica. La ampliación de la influencia de la escuela a lo social conlleva el desarrollo de áreas a veces nuevas y otras desempolvadas, que exigen su pleno desarrollo, necesitando la potenciación de proyectos de investigación y estudios sociales más amplios.

Por otro lado tampoco estamos de acuerdo en la imposición de un determinado tipo de investigación (aplicada y acción). El docente ha de ser libre de elegir los problemas, procedimientos y estrategias de investigación que le parezcan oportunos, y no se ha de consentir en una imposición externa del ámbito donde el profesor debe actuar.

La identificación que se observa en el Proyecto entre investigación educativa e investigación aplicada hace pensar en el olvido o desconocimiento de otros niveles en los que puede intervenir la investigación científica. La investigación aplicada es una forma específica o nivel de investigación que puede y debe coexistir con otros niveles, si queremos que las ciencias de la educación avancen teórica y prácticamente. El desarrollo unilateral de investigaciones aplicadas no llevará a una mejora de la práctica. La aportación de la investigación fundamental, junto con la sistematización y proyección de la teoría educativa, es necesaria e imprescindible en la planificación de investigaciones aplicadas y en la fructificación de sus resultados. La investigación fundamental e investigación aplicada son de naturaleza y niveles diferentes, pero tienen un mismo objetivo, que es mejorar el sistema educativo y transformar las prácticas pedagógicas. Por tanto su reconocimiento conjunto es previo y básico, si realmente se cree en el poder de la investigación educativa para la innovación escolar.

El proyecto también resulta bastante limitado en cuanto a su propuesta de estrategias de investigación. Únicamente se hace referencia a la; «Investigación-acción». En la investigación educativa tienen cabida multitud de estrategias y metodologías que responden a presupuestos epistemológicos diversos. Algunas de esas formas de proceder se concretan en estudios experimentales, descriptivos, intervencionistas, cuasiexperimentales, operativos, participativos etc⁷. La investigación en acción es por tanto uno de los posibles enfoques, y no el único, que puede aportar información sobre el hecho educativo. Para ilustrar este punto cito textualmente una frase de Host:

«Es necesario asegurar la autonomía y continuidad de la investigación educativa de acuerdo con un estatuto explícito. Este estatuto debería permitir formas diversas de investigación, desde la investigación espontánea asumida por los pequeños equipos establecidos, hasta grupos allegados a la investigación fundamental, pasando por los equipos en los que se asocian los enseñantes trabajando sobre el terreno con los investigadores⁸.

¿Como se va a formar al profesorado en investigación educativa?

El proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado en relación con el curriculum docente hace referencia a dos aspectos: contenido pedagógico y áreas de conocimiento.

⁷ REPETTO, E. (1982). La investigación de operaciones como alternativa a la investigación pedagógica estrictamente experimental, *Revista Española de Pedagogía*, XL: 156, pp. 41-61.

⁸ HOST., V. (1983) Modes d'insertion et impact de la Recherche Pedagogique, *Cahiers Pedagogiques*, 217, p. 19.

Las áreas pedagógicas que tienen responsabilidad en el currículo de profesores son: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Didáctica de la Lengua y Literatura, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Psicología Evolutiva y de la Educación, Sociología y Teoría e Historia de la Educación.

En relación con el contenido pedagógico del currículo se advierten diferencias entre la formación requerida al profesor de E.G.B. y al profesor de enseñanzas medias « para todos los profesores de E.G.B. y de escuela infantil existirá un tronco común de Formación Pedagógica que podría estar en torno al 50% de todo el Currículo...»⁹. No se hace la menor referencia a la redistribución de este currículo pedagógico en las áreas de conocimiento. Es de suponer que los nuevos planes de formación del profesorado concretarán esta cuestión. Queda a responsabilidad de los centros determinar el contenido de la formación investigadora del profesorado, que lógicamente se establecerá en función de sus medios y posibilidades, y estos, en muchos casos, no serán los más adecuados. La falta de pautas mínimas para la composición del currículo pedagógico puede llevar a planes muy diferentes al espíritu que se refleja en el proyecto

Si realmente se desea que la intervención del profesorado en investigación educativa sea válida y efectiva, se habrá de estudiar muy cuidadosamente su formación inicial y posterior perfeccionamiento en metodología de investigación, no olvidándose que la participación directa en investigaciones exige un conocimiento y formación en métodos y técnicas de investigación. La responsabilidad de esta formación ha de estar a cargo de personal altamente cualificado y con amplia experiencia en actividad investigadora. Si no se obtienen estos conocimientos previos e iniciales es muy difícil que el docente se sume al consumo y ejecución de investigaciones educativas, que por otro lado, son el distintivo de la cientificidad de la enseñanza y el impulso de su desarrollo profesional.

En cuanto a la formación pedagógica de los profesores de enseñanzas medias el Proyecto dice lo siguiente:

«El currículo pedagógico se cubrirá con la docencia de Departamentos correspondiente a las mismas áreas de conocimiento anunciadas anteriormente en función de las especialidades. Este currículo comprenderá los créditos de formación teórico-práctica, cuya duración podrá estar en torno a un curso»¹⁰.

Ninguna otra alusión se hace en el proyecto a la formación pedagógica del profesorado de enseñanzas medias. El contenido de este párrafo resulta tan ambiguo que hace arriesgado cualquier juicio o tipo de comentario al respecto.

La exigencia de una investigación-acción para la evaluación de las prácticas de iniciación profesional resulta poco coherente con los presupuestos de su formación inicial pedagógica. ¿Con qué medios o recursos teóricos y prácticos va a contar el profesional para la realización de una memoria de investigación educativa?. Aún cuando los créditos pedagógicos se refiriesen únicamente a técnicas de investigación educativa resultaría insuficiente el tiempo para una preparación seria en esta área. Se ha de ser muy consciente de que cualquier actividad investigadora requiera una compleja gama de facetas, habilidades y conocimientos que no se pueden adquirir en el tiempo señalado.

El ejemplo de Gran Bretaña nos da cuenta de que no es suficiente hacer una investigación con los profesores para que estos sepan investigar y sean eficaces, es necesaria una formación que les permita comprender los proyectos pedagógicos y la problemática de la investigación¹¹.

⁹ Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado, op. cit. primera parte, p. 22.

¹⁰ Idem. p. 22.

¹¹ HOST, V. op. cit. p. 19.

En síntesis diremos que el currículum pedagógico definido no asegura una verdadera profesionalidad de los docentes en el área de investigación educativa.

La formación Investigadora del docente.

Nuestra propuesta en lo que se refiere a la formación investigadora del docente aborda tres aspectos: contenidos, metodología e instituciones.

Los contenidos de un programa de formación en investigación educativa podrían encuadrarse dentro de áreas más globales que incluirían: a) Presupuestos epistemológicos. b) Métodos de Investigación educativa. c) Diseños de Investigación educativa. d) Planificación de la investigación educativa. e) Estrategias para la obtención de datos: métodos, técnicas e instrumentos. f) Métodos estadísticos. g) Métodos informáticos, y h) Fuentes de información bibliográficas.

DE LANSHEERE¹², uno de los estudiosos del tema, plantea como contenidos básicos de la formación investigadora del docente la iniciación activa en los principales métodos y técnicas de observación y experimentación en educación, y en los métodos estadísticos e informáticos imprescindibles. Este objetivo –continúa el autor diciendo– podría alcanzarse en tres fases; en una primera el futuro profesor recibiría información teórica al respecto, en una segunda, el profesor participa en una investigación real de pequeñas dimensiones, que le permite recoger experiencias de sus diferentes etapas, y una tercera en donde el profesor plantearía y ejecutaría un programa de investigación, que incluiría desde la planificación hasta la consecución de conclusiones, pasando por la formulación de hipótesis, selección o construcción de instrumentos, trabajo de campo, recolección, tratamiento, interpretación de datos etc.

La metodología debería ser básicamente activa, procurando que el docente fuese familiarizándose de forma práctica con las distintas habilidades o destrezas que requiere una investigación. Así pues todos los contenidos tendrían una proyección práctica. Las actividades que cabría plantarse en estos programas serían:

a) Crítica de informes de investigación, realizándose a dos niveles: general y metodológico. En el apartado de metodología se podrían analizar la validez de las hipótesis, calidad del plan de investigación, idoneidad de los instrumentos utilizados, validez de la muestra, calidad del tratamiento estadístico interpretación y finalmente, posibilidades de mejora y replicación del experimento. La lectura de estos informes permiten comentarios más generales tales como: tipo de investigación, presupuestos epimológicos de los que se parte, aportaciones a la teoría de la educación, etc.

b) Construcción y validación de instrumentos de medida. Estas actividades tienen un enorme interés debido a la casi ineludible necesidad de creación de instrumentos en cualquier tipo de estudio educativo.

c) Los ejercicios y problemas estadísticos deberían ocupar un lugar prioritario en las prácticas, dirigiéndose a la selección del test estadísticos que permitiesen el tratamiento, de los datos propuestos.

d) Otro grupo de actividades podría consistir en el estudio de filmaciones, bien a través de video o de cine de investigaciones activas realizadas por el docente en clase.

La formación investigadora del docente debería correr a cargo de instituciones dedicadas expresamente a la investigación, y de personal especializado que ejerciese una actividad investigadora junto a la docente. Por otro lado, deberían contemplarse diferentes tipos de centros de investigación, donde tuviesen cabida distintos planes de investigación al modo de algunos países europeos p.e. Francia, en donde conviven diversos organismos que se responsabilizan de distintos niveles y tipos de investigaciones, existiendo a su vez instituciones en donde colaboran eficazmente universidad y enseñantes.

¹² LANDSHEERE, G. (1977) op. cit. p. 87.

La conjunción entre universidad y práctica educativa nos parece muy fructífera a la hora de desarrollar investigaciones educativas, lográndose grandes éxitos en los países en donde se ha dado.

Papel de la administración en la potenciación de la investigación educativa.

La incorporación de la investigación educativa a la tarea docente, no requiere únicamente una adecuada formación inicial en esta temática, sino que exige la asimilación del profesional en ejercicio de este nuevo planteamiento. En este sentido se presentan dos dificultades iniciales: a) falta de conciencia por parte del profesorado de la importancia de la investigación educativa para la tarea de enseñar y b) deficiente información y preparación para afrontar este nuevo reto.

La superación de estas deficiencias es tarea encomendada a los organismos competentes en materia de formación continua o perfeccionamiento docente. Es, a nuestro modo de entender, el punto inicial de arranque para la diseminación de investigaciones ejecutadas por el docente.

El esfuerzo de la administración no debe quedar ahí, sino que debe extenderse facilitando todos los medios necesarios e imprescindibles para que su objetivo tenga éxito. Estos medios pueden concretarse en los siguientes apartados: a) *Medios económicos*; se debe disponer de un presupuesto económico complementario para afrontar los gastos derivados de la investigación, b) *Centros de recursos*: facilitarían bibliografía, materiales, instrumentos y personal cualificado para asesorar proyectos e investigaciones en marcha. Estos centros deben formar redes amplias que cubran todos los ámbitos educativos, c) *Centros informáticos*; se encargarían del tratamiento estadístico de los datos de las investigaciones. El número de ellos habría de ser lo suficientemente amplio como para que cubriesen todas las demandas, d) *Reajuste de la dedicación docente*; una investigación exige "tiempo" y el docente ha de disponer de él. La concesión de tiempo al docente podría adquirir diferentes modalidades: tiempo deducido de su actividad laboral, permisos periódicos para la realización de estudios concretos, transformación de su actividad docente en investigadora, etc. Otro aspecto que no debe olvidarse es la *incentivación* a las tareas de investigación. Esta incentivación podría tener un carácter de promoción profesional y/o económico. f) *Constitución de redes de publicación y difusión de las investigaciones educativas*. Esta medida alentaría a los docentes a iniciar trabajos, a la vez que facilitaría la comunicación y por tanto la evolución y desarrollo de las Ciencias de la Educación.

Sin una infraestructura mínima en estos apartados resulta difícil la incorporación de la investigación a la acción escolar, y por tanto, que se cumplan los objetivos del Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado.

BIBLIOGRAFIA

- BEST, F. (1983) Recherche-action et recherche fondamentale, *Cahiers Pédagogiques*, 217, pp. 32-33.
- BERZEFF, B. (1980). Une formation pour change la pratique, *Cahiers Pédagogiques*, 189, pp. 7-11.
- CAUDE, R. y MOLES, A. (1964). *Methodologie; vers une science de l'action*, (París, Villars editeur).
- DOCKRELL, W. y HAMILTON, D. (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*(Madrid, Narcea).
- FURIO, C. y GIL, D. (1984). La investigación del profesorado, estrategias y peligros iniciales. *II Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela*. Sevilla.
- GUYOT, y OTROS (1974). *La recherche en éducation* París, ESF).
- HOST, V. (1983). Modes d'insertion e impact de la recherche Pédagogique, *Cahiers Pédagogiques*, 217, pp. 18-19.

- LANDSHEERE, G. (1977). *La formación de los enseñantes del mañana*. (Madrid, Narcea).
- LANDSHEERE, G. (1982). *La investigación experimental en educación*. (París, UNESCO).
- MIALARET, G. (1978). *La formación del docente*, (Buenos Aires, Muegul).
- REPETTO, E. (1982). La investigación de operaciones como alternativa a la investigación estrictamente experimental, *Revista Española de Pedagogía*, XL: 156, pp. 41-61.