

¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador?

Dra. Melanie Uttech¹

Asesora de Educación e Investigación (Phoenix, AZ- EEUU)

Fecha de recepción: 15-03-05

Fecha de aceptación: 08-09-05

Resumen:

A partir de la propia experiencia de la autora como investigadora y empleando un lenguaje sencillo y directo, se esbozan los pasos esenciales para los docentes que desean desarrollar un proyecto de investigación-acción. De esta forma, la autora anima al profesorado a tomar la iniciativa para la mejora de su práctica profesional y contribuir con sus resultados al campo de la educación, reivindicando, al mismo tiempo, el trabajo investigador en el colectivo de docentes.

Palabras claves: *Investigación-acción, maestro investigador, investigación cualitativa.*

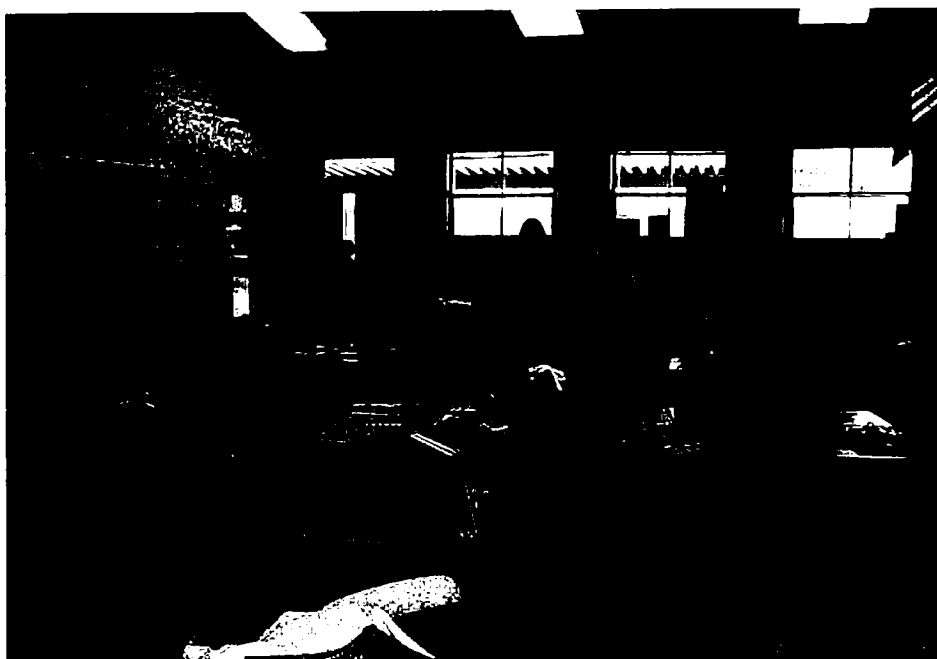
Abstract:

The essential steps for teachers wanting to conduct action research are outlined in simple and direct language and then illustrated through the use of the researcher's own experiences. The author encourages teachers to take the initiative to improve their own professional practice by engaging in action research and then contributing their findings to the larger field as well, thereby restoring educational research into the hands of teachers.

Words Key: *Action research, teacher research, qualitative research.*

Maritza, una niña mexicana de 11 años, con pestañas largas que acentúan su bonita cara, y su madre Lydia, una mujer llena de energía y entusiasmo, eran mis estudiantes: Maritza durante el día y Lydia por la noche. Trabajé en una escuela a 5 kilómetros de la frontera entre México y Estados Unidos, en Nogales, Arizona. Era maestra de quinto grado y también di clases de inglés a adultos que habían inmigrado desde México. Maritza fue una de mis mejores estudiantes. A pesar de que sólo llevaba cuatro años viviendo en los Estados Unidos, ella dominaba el inglés mejor que casi todos sus compañeros en la primaria, mientras que su mamá todavía hablaba únicamente español. Lydia conocía muy pocas palabras en inglés. Me daba curiosidad saber por qué Maritza era una estudiante con tanto éxito en mi aula.

Durante los dos años anteriores había estado buscando técnicas, ideas y materiales didácticos para enseñar a mis estudiantes a tener el mismo éxito que Maritza. Casi todos, 98% de los alumnos de esa escuela, eran mexicanos o de ascendencia mexicana, y su lengua materna era el español. Durante dos años me hice las mismas preguntas sobre mis alumnos: 1) ¿Con qué conocimientos y con qué habilidades y recursos culturales, lingüísticos y sociales llegan los estudiantes mexicanos al aula? 2) ¿Qué puedo hacer para enriquecer el ambiente escolar para mis estudiantes, a fin de aprovechar sus destrezas y competencias en lugar de enfocarme en sus debilidades?



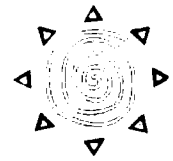
No lo sabía en ese momento, pero al tener estas preguntas en mente, había empezado el camino hacia la investigación-acción y a ser una maestra-investigadora. Deseaba conocer más de un tema en particular para poder promover un cambio. Es decir, «investigar» para comprender mejor una situación y «accionar» sobre ella. Aunque el término «investigación-acción» no tiene sus raíces en la educación, desde los setentas ha sido un término más y más vinculado con el campo educativo y asociado con los estudios que los propios maestros y maestras realizan para mejorar su práctica.

Había leído muchos artículos de estudios educativos y sobre distintas teorías en relación a los niños que aprenden un nuevo idioma, para apoyarme en mi intento de mejorar mi práctica, pero una y otra vez pensé: «Estos investigadores no conocen mi aula y no conocen la realidad del maestro. ¿Por qué siempre son los universitarios quienes dictan cómo debo hacer mi trabajo?» Como las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (2003: 13), pensé que «los maestros también deben tomar la palabra en lo que a la educación se refiere». Sin embargo, en ese momento, las voces de los maestros casi no existían en la bibliografía sobre educación.

El concepto de la investigación-acción está basado en la creencia de que «los [maestros] que están viviendo un problema, son los más capacitados para [investigarlo] en un entorno naturalista» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 159). En mi caso, entonces, la mejor manera para comprender la situación en mi aula y transformar mi propia práctica fue realizar mi propio estudio.

En aquella época, además de ser maestra, estaba estudiando para conseguir mi doctorado y estuve inscrita en un curso de Luis Moll, experto en estudios antropológicos y educativos, sobre lo que se llama «fondos de conocimiento», que es «el conjunto de saberes (conocimientos, destrezas, habilidades...) que tiene la comunidad en la que vive el alumnado y que la escuela no suele tener ni siquiera en cuenta» (Álvarez y del Río, 2004: 1). También estuve inscrita en un curso sobre la investigación-acción. Aprendí que ser maestra-investigadora, donde enseño y aprendo al mismo tiempo, era la mejor solución para responder mis preguntas en torno a mi práctica docente. Pronto aprendí que para ser maestra-investigadora sólo me faltaba aprender a sistematizar mi manera de recoger y analizar los datos para poder aprender lo que mis estudiantes podían enseñarme a mí.

Ser docente-investigador supone aprender la metodología de las investigaciones cualitativas: aprender a hacer observaciones y entrevistas, tomar apuntes, preguntar, reflexionar y teorizar sobre las acciones (las del maestro y las de los



estudiantes) en el aula. Un maestro-investigador tiene que planear y obtener datos sistemáticamente para realizar su estudio.

Para aprender la metodología de las investigaciones cualitativas es importante darse cuenta de que hay otras maneras, además del método científico, para contestar preguntas de investigación. Esto es muy difícil para muchas personas que relacionan las investigaciones con palabras como «hipótesis» y «experimentar». Para un docente-investigador, la indagación empieza con preguntas, no con una hipótesis, porque el objetivo no es comprobar lo que se piensa, sino entender o comprender una situación por medio de observaciones y realizar un estudio en su contexto natural, no en un laboratorio.

En mi caso, como mencioné, quería saber cuáles eran los saberes y recursos culturales de mis estudiantes, a fin de aprovecharlos, en lugar de enfocarme en sus deficiencias. Maritza era un ejemplo paradigmático de estudiante exitoso y decidí centrarme en ella y hacer un estudio de caso para aprender de sus experiencias cotidianas y de su adquisición del inglés.

Tradicionalmente, los maestros han sido receptores de investigaciones educativas y sujetos investigados, pero ahora entendemos que el docente que pasa todos los días y todas las horas en el aula, puede estar en la mejor posición para comprender lo que está pasando con los niños y las niñas, o por lo menos ofrecer un punto de vista único y fundamental. Para ilustrar esto, tomemos como ejemplo un estudio sobre las relaciones entre una madre y su hijo autista. ¿Quién está en mejor posición para observar y documentar la relación: una madre, entrenada para hacer investigaciones, que está con el niño todo el día, o una investigadora externa que puede observar las interacciones en la casa solamente unas horas al día por un tiempo limitado? Ambas tendrán un punto de vista distinto y las dos, juntas, pueden añadir nuevos conocimientos sobre la relación y sus complejidades. La investigadora no puede entender todo lo que la mamá intuye y vive todos los días (los significados sutiles detrás de las acciones y palabras del niño, por ejemplo), y la mamá no puede ver lo que, por vivirlo todos los días, ya da por sentado. Ambas perspectivas ofrecen conocimientos valiosos e importantes.

Los docentes-investigadores, entonces, conocen a sus estudiantes mejor que un investigador externo y tienen una perspectiva distinta que aportar al campo educativo y para transformar sus prácticas. En síntesis, «la investigación universitaria se realiza desde fuera hacia adentro, mientras que en las escuelas va desde dentro hacia fuera, es decir, se trata de un proceso interno/externo» (Arroyo Pomada, 2003: 2).

En mi aula tuve la oportunidad de estudiar mi práctica desde dentro y destacar las destrezas de mis estudiantes que otros no veían. Según las estadísticas, mis estudiantes no sabían mucho y estaban «atrasados» en conocimientos. Cuando les di a resolver los exámenes estándares, un trabajo obligatorio de los maestros de Estados Unidos, mis estudiantes no sabían cómo responder y recibieron muy malas calificaciones, no porque no conocieran los temas del examen, sino por su falta de dominio del inglés. «No entendieron las preguntas». Si las preguntas se hubieran traducido al español, ellos sí habrían sabido las respuestas, pero no fue así. En consecuencia, cuando se documentaron esos exámenes y se utilizaron los datos que arrojaban para hacer investigaciones cuantitativas y diferentes tipos de análisis, los resultados de dichas investigaciones no coincidían con la realidad de mis alumnos. Los estudios cuantitativos no apoyaron a mis estudiantes y representaron una gran injusticia para ellos.

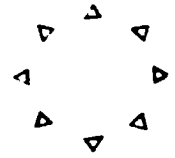


Las investigaciones cualitativas exploran y examinan con más detalle y profundidad las experiencias de una persona o grupos de personas y tienen la capacidad de revelar injusticias como la que estaba haciéndose con mis alumnos. La investigación cualitativa no consiste en determinar predicciones ni controlar variables, sino en observar las vidas y escuchar las voces de uno mismo y los demás.

Voy a describir al completo, paso a paso el proceso, cómo se hace una investigación cualitativa en el aula, es decir, una investigación-acción. Aunque lo voy a describir como si fuera lineal, en realidad es un proceso cíclico, donde se repiten los pasos continuamente antes de llegar al final. En mi opinión, el primer paso es uno de los más importantes: consiste en elegir un tema que te apasione. La pasión te va a dar el ánimo necesario para llevar a cabo un estudio con entusiasmo e interés. ¿Qué preguntas tienes sobre tu práctica que te motiven a buscar respuestas que puedan ayudarte a hacer cambios positivos en tu aula? En el caso de Maritza, aunque yo tenía preguntas generales, necesitaba acotar más y crear preguntas de investigación claras y específicas. Quería saber: ¿qué usos hace Maritza de la lectura y la escritura fuera del aula? ¿Cómo aprende a dominar el inglés? Y ¿cuáles son sus fondos de conocimiento y cómo puedo aprovecharlos para enriquecer sus experiencias educativas en el aula? Con estas preguntas, yo podía seguir con el siguiente paso: construir un mapa para guiarme en mi investigación.

Un mapa -que es el diseño del proyecto- identifica los métodos necesarios para contestar las preguntas de indagación. Hay diversos métodos para realizar investigaciones cualitativas; los dos más conocidos y usados son las observaciones participantes y las entrevistas. Decimos «observaciones participantes» porque en el caso de un maestro-investigador, el maestro no sólo está observando a sus estudiantes sino también participando en las actividades dado su papel de maestro. Nuestro nivel de participación en las actividades educativas varía mucho y es un poco difícil tomar apuntes mientras damos clases, pero hay maneras de escribir frases cortas en papeles sueltos, por ejemplo, y después escribir la idea con más detalle para poder documentar lo que vemos en el aula.

Además de observaciones, una maestra-investigadora hace entrevistas. Según lo que se quiera saber, las entrevistas pueden ser con los niños o con los padres; pueden ser individuales o grupales; muy estructuradas, semiestructuradas o muy informales. «En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el



mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias» (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003: 109).

Aunque las observaciones y entrevistas representan los métodos más usados, también recogemos los trabajos de los niños (por ejemplo, sus escritos y dibujos) y documentos de trabajo. A veces tomamos fotos o videos. En un aula hay muchos recursos para apoyarnos en la búsqueda de respuestas a nuestras preguntas. Cuando estudié el caso de Maritza, además de mis observaciones en el aula pedí permiso hacer observaciones en su casa. Tuve varias entrevistas con Maritza y con su mamá y recogí una variedad de trabajos que Maritza hizo en ambos idiomas, en el aula y en su casa.

Una herramienta que también sirve como fuente de datos importantes es el diario de campo del maestro, donde él o ella examinan sus propias creencias, prejuicios y sentimientos respecto a lo que está pasando en torno al estudio. En otro momento diré algo más sobre estos diarios.

El análisis de los datos es uno de los procesos más difíciles para mucha gente, en particular para los aprendices, pero si un investigador empieza a analizar sus datos desde el primer día de recogerlos, se facilita el proceso. Para hacer el análisis, el docente-investigador hace la pregunta «¿Qué significa toda esta información?» El análisis se basa en la categorización de los datos. Es un proceso recursivo, donde el investigador continuamente contrasta los datos de las distintas fuentes en busca de temas que emergen de ellos y triangula la información. Cuando los temas están identificados, es tarea del investigador comparar estos temas con estudios previos sobre lo mismo. Es decir, debe hacer una búsqueda bibliográfica y revisar lo que se haya publicado antes sobre los temas de las categorías para profundizar y ubicar el análisis dentro del campo educativo. El paso siguiente es que, conforme al análisis, el investigador reflexione sobre las implicaciones de lo que ha descubierto para poder vincular la teoría con la práctica. Aquí es donde la maestra-investigadora se pregunta: «De lo que he aprendido, ¿qué me puede ayudar a transformar mi labor docente y qué puede servirles a otros maestros?».

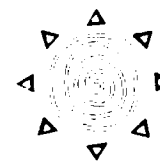
Mientras analizaba el estudio de caso de Maritza encontré una pepita de oro (entre varias) cuando me di cuenta de que ella ayudaba a su familia haciendo como traductora del inglés y como enlace con la cultura estadounidense en las responsabilidades rutinarias de la vida cotidiana. Maritza traducía todos los documentos que llegaban a la casa para su madre, su abuela y sus tías, desde los pagos de luz hasta documentos legales, y escribía en inglés todo lo que fuera necesario; incluso hacía los cheques para pagar las cuentas y llenaba las formas del seguro. Al adquirir este nuevo conocimiento, tuve la idea de preparar lecciones de matemáticas basadas en habilidades y prácticas que varios de mis estudiantes necesitaban: crear un presupuesto de gastos de la casa, aprender a cuadrar depósitos y retiros de una cuenta bancaria, seguir recetas de cocina, y convertir pesos y medidas, entre otras actividades cotidianas de la casa. Estas habilidades y destrezas son las que debemos enseñar, pero ahora, gracias a mi estudio, conocía mejor el contexto para presentarlas y para hacer que sus conocimientos se relacionaran con su propia vida.



Otro conocimiento que adquirí fue la importancia de la música en la casa y en la comunidad. Siempre oí canciones en inglés y español durante mis visitas a la casa de Maritza. Ella y su madre me hablaron del placer que les daba escuchar toda clase de música. Podía aprovechar esto y usar música en inglés en mis clases de idioma para hacer más amenas las lecciones y motivar a mis alumnos a aprender la letra de las canciones. Podía poner a mis estudiantes a escribir canciones para practicar su escritura en inglés. También podía incorporar canciones mexicanas, pero en otras materias. La música mexicana que le gustaba a Lydia presentaba atisbos de la historia y la cultura de México. Podía aprovechar este interés e invitar a Lydia a mi aula para cantar canciones en español con los otros niños y explorar los temas de historia en mis clases de ciencias sociales. Al invitar a Lydia al aula y apreciar sus conocimientos y talentos, no sólo estaría usando la música como herramienta para el aprendizaje, sino que estaría vinculando la escuela con la comunidad y los padres de familia.

Estos sencillos ejemplos muestran lo que un maestro-investigador puede hacer. He descrito casi todos los pasos para llevar a cabo una investigación-acción, pero me falta señalar el último: compartir los resultados con otros, sean maestros, autoridades educativas o universitarios. El docente-investigador puede decidir hasta qué punto desea difundir sus resultados. Puede usarlos solamente para mejorar su propia práctica; comentar con sus estudiantes lo que encontró y hacer cambios positivos en el aula; escribir un informe y compartir los resultados con otros maestros de la escuela; escribir una ponencia y dar a conocer sus resultados en congresos, o buscar la manera de publicar un artículo. Hoy en día, en Internet hay varias páginas electrónicas dedicadas a los estudios de maestros-investigadores, y cada vez con más frecuencia, las revistas educativas tienen interés en publicar investigaciones realizadas por maestros y maestras. Mi investigación de Maritza fue uno de los primeros estudios que publiqué (véase Uttech, 1997). Eso fue posible gracias a mi profesora de la universidad, Denny Taylor, que decidió hacer una compilación de los estudios hechos por maestros y buscar una editorial a la que ofrecérsela (véase Taylor, Coughlin y Marasco, 1997). La decisión de hasta dónde quieres llevar tus propias investigaciones es tuya.

Los maestros-investigadores pueden encontrar apoyo para el proceso de investigación si se reúnen para crear un equipo de compañeros con los mismos intereses. El apoyo de compañeros-investigadores puede guiar a un maestro



durante todos los pasos, desde la formulación de una pregunta de indagación hasta el análisis.

Quisiera hacer una síntesis del proceso con otro ejemplo que no sea la historia de Maritza. Imaginemos que una maestra tiene interés en investigar el papel de los juegos en su aula. Decide que una buena pregunta de investigación será: «¿Cuál es la relación entre el juego y el aprendizaje en el aula?». Esa maestra decide que tendrá que realizar observaciones participantes, mantener entrevistas con sus estudiantes, recolectar los trabajos de los niños y guardar los planes y las lecciones que ella misma escribe. Va a la biblioteca para ver si se han publicado estudios similares que la apoyen en la recogida de datos y le permitan concentrarse en lo más importante. Para facilitar su trabajo, elabora actividades donde los niños aprenden por medio de juegos, y mientras los niños están entretenidos en ello, toma apuntes sobre lo que ve y lo que escucha. A veces no entiende la reacción de algunos de sus estudiantes y empieza a mantener con ellos breves conversaciones que le permiten aclarar sus acciones. En otras ocasiones hace una lista de preguntas que quiere plantearles a los alumnos y realiza entrevistas formales y semiestructuradas con ellos. Por las noches lee sus apuntes, hace reflexiones y trabaja más a fondo en el texto, pues durante el día no le daba tiempo de describir con detalle lo observado. También escribe en su diario sus reflexiones sobre lo que observa, piensa y siente.

Cada dos o tres semanas revisa sus apuntes y las páginas de su diario y transcribe las entrevistas con los niños. Al revisar sus datos, empieza a darse cuenta de que los niños parecen más interesados que antes en las actividades. Están motivados para aprender, se ríen con más frecuencia y salen mejor en sus exámenes. Algo que se desprende de todas las observaciones es que, aparentemente, los niños están más contentos cuando aprenden por medio de un juego en equipo que cuando juegan en competencias individuales. La maestra empieza a centrarse más en su nueva teoría y, por ser algo que ha observado, decide que debe preguntar a los niños para confirmar si es así o no y triangular sus datos. Durante sus conversaciones con ellos, determina que efectivamente les gustan más las actividades en equipo, donde trabajan juntos para lograr hacer una tarea. Ella habla con sus compañeros del grupo de maestros-investigadores con los que se reúne una vez al mes. Ellos le ayudan a trabajar un poco más a fondo el tema y la cuestionan para que piense críticamente sobre su idea o teoría. Regresa a la biblioteca y lee artículos sobre estudios del juego en equipo y aprende más de su tema que lo que obtuvo de los puros datos. Al reflexionar sobre sus resultados, decide que en el futuro podrá hacer que sus estudiantes trabajen en grupos colaborativos o cooperativos mucho más a menudo, pues es lo que más disfrutaban y lo que más los hace comprometerse en el proceso de aprendizaje.

En una reunión del profesorado de la escuela donde trabaja, la maestra-investigadora explica su estudio a otros maestros y les muestra unos juegos en equipo que ideó para las clases de matemáticas y de lectura. Los otros maestros están muy agradecidos por las ideas y por las explicaciones del papel del juego en equipo. Así, ella se da cuenta de que tiene en las manos algo de valor que puede servir a los demás. Sus compañeros tratan de animarla para que inscriba una ponencia en un congreso regional. Su ponencia es aceptada y ella la presenta en el congreso. Además de hacer transformaciones de su propia práctica, se da cuenta de que también está apoyando a otros.

Una vez pregunté a un grupo de maestros-investigadores que recién habían terminado sus primeras investigaciones en el aula ¿cuáles son las competencias y cualidades que uno debe mostrar para hacer una investigación cualitativa de alta calidad? En grupos pequeños hicieron lluvias de ideas y obtuvieron, entre otras, las siguientes características: sentir curiosidad; ser flexible, discreto, perceptivo, tolerante, analítico, organizado, disciplinado y detallista; mostrar empatía; saber escribir, escuchar, comunicarse y observar con detalle; ser simpático, afectuoso, sensible, confiable, diplomático y paciente; tener pasión por la exploración y la búsqueda, poseer la capacidad de autorreflexión y estar dispuesto a hacer varias

tareas al mismo tiempo; pensar crítica y creativamente; saber adaptarse a los cambios y saber trabajar con la incertidumbre.

Son muchos, ¿verdad? Pero si te fijas bien, ¡son las mismas competencias y habilidades que deseamos para nuestros estudiantes! Tenemos la oportunidad de modelar (una de las mejores técnicas de enseñanza) las características y habilidades importantes en el desarrollo del niño al mismo tiempo que nos convertimos en maestros-investigadores en nuestros salones de clases.

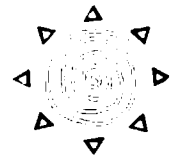
Todas las descripciones de esta lista son significativas, pero una de las principales es la capacidad de autorreflexión. Saber reflexionar es algo que un investigador necesita a lo largo de todos los pasos descritos anteriormente para poder realizar un estudio cualitativo. Igual que con todos los pasos, se puede aprender a reflexionar con la práctica y escribiendo en los diarios de campo lo más posible. Sobre la escritura de diarios, una maestra-investigadora novata relata:

«Cuanto más escribía, más cosas observaba en mi aula y más quería escribir. Cuando releía mi diario extraía más ideas para la docencia. Amplié el diario para poder incluir otros aspectos de la enseñanza: anécdotas, observaciones de los niños y su participación en las actividades, la relación con los padres dentro y fuera de la escuela, mis planes, las presiones que sufren los profesores de escuelas públicas. También escribí sobre mi formación continua gracias a mis propias reflexiones y a las preguntas que surgían de libros y a la relación con [mis] compañeros...» (Lytle y Cochran-Smith, 1999: 324).

Esta maestra ha experimentado el valor del diario en su investigación y en su práctica. «La reflexión implica poner en duda todo lo que se hace como un método sistemático de investigación. Sólo se puede reflexionar si se tiene una actitud abierta y comprensiva a la crítica. Si se mantiene una actitud cerrada, en la que no se permite cuestionar el quehacer educativo y se adopta una pose de superioridad frente al estudiante o colega, no se sentirá la necesidad de recapacitar» (Lasso, 2004: 3)

Además de «poseer la capacidad de autorreflexión», la lista incluye otras características que tal vez suenen raras. Muchos se preguntarán por qué están incluidas en la lista cualidades como «afectuoso», «cálido» y «sensible». Puede ser que dudes que estos rasgos sean necesarios, pues tal vez has aprendido que una investigación debe mostrar objetividad, y no subjetividad. Muchos de nosotros aprendimos desde niños el método científico para hacer experimentos e investigaciones. En el método científico, la objetividad es primordial. Pero es necesario abrir nuestras mentes a distintos métodos de investigación y no confiar solamente en uno. Nuestras preguntas de indagación dictan los métodos que utilizamos para investigarlas. Si yo quiero saber si un fertilizante funciona mejor que otro para hacer que mis plantas crezcan, buscaré ser objetiva, daré el mismo tratamiento a todas mis plantas y cambiaré solamente una variable -el fertilizante- para la mitad de ellas. Mi pregunta de investigación, «¿Qué fertilizante funciona mejor?», me lleva a usar el método científico. Un estudiante mío explica el proceso muy bien cuando dice: «Hay distintas maneras de contestar las preguntas. El mundo es un lugar complejo con muchos fenómenos interesantes que requieren una variedad de técnicas y herramientas para analizarlos. Las preguntas específicas dictan qué herramientas y técnicas debes usar. A veces los métodos cuantitativos sirven para darnos las respuestas, y en otras ocasiones son necesarios los métodos cualitativos».

Podemos ejemplificar esta afirmación con unas preguntas sencillas de investigación. Si mi pregunta es «¿Qué porcentaje de las personas que asistieron a mi conferencia la disfrutaron?», ¿qué necesito hacer para contestarla? Puedo pedir a los asistentes que levanten la mano si disfrutaron la conferencia, pero a lo mejor les daría pena no levantar la mano aunque no la hayan disfrutado. Entonces tal vez sería mejor darles un cuestionario que puedan responder de manera anónima. Puede ser que me interese saber qué porcentaje de los que disfrutaron la conferencia son mujeres y qué porcentaje son hombres. Si es así,



tendría que analizar los datos un poco más a fondo y no limitarme a contar las respuestas. Mi tratamiento de los datos cambia un poco porque cambia mi pregunta. Ahora, imaginemos que mi pregunta de investigación es «¿Qué es lo que les gustó de mi conferencia a los asistentes?» Puedo dar otro cuestionario, pero esta vez les daré diferentes opciones, por ejemplo: a) Me gustó escuchar las experiencias de una persona de otro país, b) Me gustó aprender el proceso para hacer una investigación en el aula, o c) Me gustaron los ejemplos de la vida real que usaba. Puede ser que los resultados de estos cuestionarios me sirvan para conocer la respuesta a mi pregunta, pero también es posible que no les haya dado las opciones adecuadas, pues éstas surgieron de mi punto de vista. ¿Qué tal si lo que a la mayoría les gustó de la conferencia fue que duró menos tiempo del que imaginaban y eso les permitió llegar a casa para ver su serie de televisión favorita. Como esta posibilidad no estaba entre las que yo me había planteado, un mejor método para contestar mi pregunta de investigación sería un conjunto de entrevistas que me permitan conocer el punto de vista de la persona entrevistada. Así puedo conocer experiencias y pensamientos que a mí no se me ocurrieron.

En una entrevista, si eres el entrevistado y tienes algo que compartir con la investigadora, ¿vas a sentir la confianza de decirle lo que piensas? Si te muestro que soy una persona afectuosa y te das cuenta de que realmente tengo muchas ganas de saber «la verdad» y hablo contigo un poco más, empezarás a sentir más confianza para revelarme tus pensamientos, vivencias y opiniones.

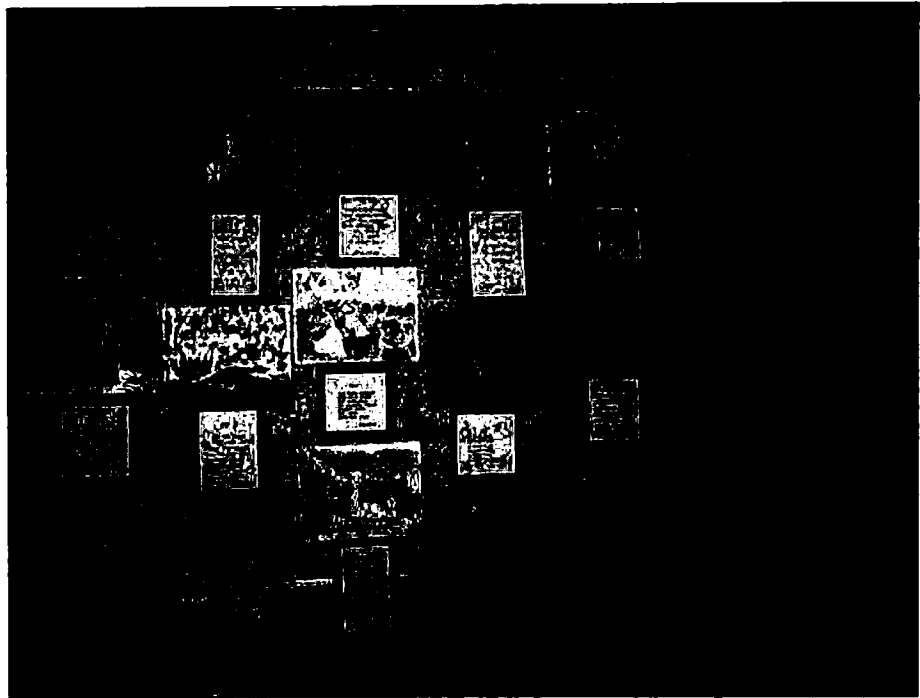
Tal vez estoy simplificando demasiado, pero con este ejemplo trato de mostrar que si a un investigador le interesa saber más sobre las experiencias o sentimientos de otra persona, en ciertos contextos las cualidades que demuestran sensibilidad y afecto pueden fomentar una buena relación con el entrevistado, quien se sentiría más dispuesto a confiar en el investigador si sabe que lo que dice no va a juzgarse mal.

He descrito el proceso para realizar investigaciones cualitativas en el aula usando ejemplos de mi propio trabajo, con el propósito de animar a los maestros, y a los que pronto serán maestros, a investigar más sobre una manera de desarrollarse en lo profesional y en lo personal. Ser maestro-investigador «no es tarea fácil. De hecho, la profesión de los maestros ha sido siempre una de las que más demandan y, como todos sabemos, a veces también es poco reconocida» (Fierro y otras, 2003: 18). Si te sientes abrumado con la idea de aprender a ser docente-investigador porque ya tienes muchas otras cosas que hacer, no voy a decirte que es algo que cualquiera pueda aprender rápidamente, pues no es así.

Es imposible convertirse en investigador de la noche a la mañana. El proceso de transformación requiere energía, práctica, tiempo y perseverancia, pero el valor de las ganancias que uno adquiere es inestimable. Aunque no sea fácil, es importante reconocer que la investigación-acción no es una responsabilidad más en el aula, sino toda una manera de ser. Si asumes el reto de aprender a ser maestro-investigador, te aseguro que será una transformación trascendental en tu vida.

El maestro-investigador no es alguien que lo sabe todo y que imparte su sabiduría a sus estudiantes. Tradicionalmente, el maestro era la persona que debía saberlo todo y enseñarlo, mientras que los niños eran los únicos que aprendían. En el aula de un maestro-investigador, el maestro sigue aprendiendo constantemente. Como dicen las autoras del libro *Transformando la práctica docente*, «Ser maestro es también ser aprendiz. El aula es igualmente para nosotros un espacio en el que podemos aprender» (Fierro y otras, 2003: 43). Tradicionalmente, la maestra contestaba preguntas para enseñar, pero hoy en día la maestra-investigadora hace muchas preguntas para entender lo que está pasando con sus estudiantes. Tradicionalmente, los estudiantes eran percibidos como productos de una fábrica donde todos recibían el mismo trato con la esperanza de que todos salieran iguales y con los mismos conocimientos, pero ahora los maestros-investigadores se dan cuenta de que cada niño es distinto y cada uno vive diferentes experiencias y posee distintos saberes, fortalezas y competencias. Los maestros-investigadores

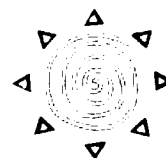
tienen ante sí el reto de encontrar la mejor manera de crear un ambiente escolar donde todos los estudiantes lleguen a desarrollar su máximo potencial.



Ser un maestro-investigador o una maestra-investigadora es de en sí mismo un acto rebelde contra los rumbos tradicionales de investigación. Él o ella deja de ser un mero lector de estudios educativos que le dicen qué hacer en su aula. La investigación-acción promueve transformaciones educativas donde el maestro es el agente de cambio según los resultados de sus propias investigaciones. Tanto docentes como investigadores tienen el poder y el potencial de promover cambios en distintos niveles: personalmente, en sus aulas, en la escuela, en la comunidad o en el campo educativo en general. La antropóloga Margaret Mead (2004) una vez afirmó: «Nunca duden que un pequeño grupo de ciudadanos prudentes y comprometidos pueda cambiar el mundo. De hecho, es lo único que alguna vez lo ha cambiado».

Nosotros, como docentes-investigadores, podemos ser ese pequeño grupo si así lo decidimos. No es algo que tengas que hacer a la fuerza. Es algo que tiene que venir desde dentro de ti si tienes esa pasión. Un maestro-investigador tiene el poder de destacar las voces de sus alumnos; el proceso de aprendizaje-enseñanza será naturalmente más democrático porque el diálogo y la participación empezarán a ser componentes esenciales de la comunidad que construyas en tu aula. Y cuando empieces a revisar conceptos educativos que sean importantes para todos, y bases tu investigación en la de los demás, estarás cambiando la estructura tradicional de poder. En el pasado, los maestros estaban en el nivel más bajo de la jerarquía educativa. La investigación-acción representa un camino hacia la autonomía de los profesores.

Si estás convencido de que quieres ser maestro-investigador, tengo unas sugerencias por donde puedes empezar. Primero, debes leer y leer y leer todos los estudios cualitativos que te interesen para conocer el trabajo de otros. ¿Qué investigaron? ¿Qué métodos usaron para recoger los datos? ¿Cómo escribieron el informe para presentar sus resultados? Además de leer, puedes inscribirte en cursos de investigación-acción o en talleres para aprender las competencias en metodología de investigación cualitativa y practicar los métodos. Haz una búsqueda en Google en Internet, usando las palabras clave «maestro-investigador», «docente-investigador», «investigación-acción». Hay abundante información, revistas, y sitios de apoyo. Sugiero también que crees redes con otros maestros o formes un



equipo de investigadores donde puedas discutir ideas, problemas y soluciones. Cuando estés en tu propia aula, invita a un profesor universitario para colaborar contigo en una investigación (Lankshear y Knobel, 2003). Juntos podrán apoyarse el uno al otro.

Fui maestra-investigadora, y aunque ya no soy maestra, sigo siendo investigadora cualitativa. Teniendo las dos experiencias puedo decir con sinceridad que un tipo de investigación no es más valiosa que la otra. Las dos son importantísimas. Las dos tienen sus ventajas y desventajas y las dos pueden responder preguntas de investigación distintas. Cuando hice mi tesis doctoral, realicé un estudio etnográfico en la localidad de México donde viví durante tres años. Empecé mi estudio siendo una investigadora externa, observando en las aulas de tres maestros de primaria. Después de varios meses, uno de los maestros se enfermó y ofrecí coger su grupo durante un mes, dando clases a 47 niños y niñas de segundo y tercer grado. Dejé de ser investigadora e inmediatamente me convertí en maestra-investigadora; puedo decir que mi perspectiva cambió radicalmente. Desde fuera, desde dentro, las dos perspectivas tienen algo que ofrecer al campo educativo.

Termino mi artículo con un párrafo del libro escrito por Fierro, Fortoul y Rosas, (2003: 11-12). Dicen que la investigación-acción es para «todos los maestros que alguna o muchas veces se han preocupado porque un niño no logró aprender lo que se le enseñaba, o que saben que han sido injustos al emitir un juicio o una calificación. A los maestros que buscan la mejor manera de enseñar, de dialogar con los padres de familia, de interactuar con sus compañeros. A los que han sentido que no encuentran un espacio adecuado para desarrollarse profesionalmente. A los que no están conformes con la rutina diaria, a aquellos para los que cada día frente a sus alumnos representa un reto y una oportunidad para aprender. A los que saben que en sus manos tienen la posibilidad de mejorar la educación escolar. A los que esperan hacer, desde el ámbito de la educación, una aportación modesta pero real para lograr una mejor sociedad».

Notas

¹ Mi agradecimiento a Laura Lecuona por su gran apoyo en la corrección de mi español, mejorando, de esta manera, la comprensión del artículo.

Referencias

- ÁLVAREZ, A. Y DEL RÍO, P. (2004): «La psicopedagogía sociocultural». <http://www.concejoeducativo.org/alternat/sociocul.htm>.
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J.L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, Paidós.
- ARROYO POMEDA, J. (2003): «Reivindicación beligerante de la investigación de los profesores». <http://www.nodulo.org/ec/2003/n021p22.htm>.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (2003): *Transformando la práctica docente*. México, Paidós.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2003): «La investigación docente y la reforma educativa democrática», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 19, 705-731.
- LASSO, G.N. (2004): «La investigación acción como modelo de formación permanente». <http://www.colfem.com/rpeda/Lasso%202002.htm>.
- LYTLE, S. L. y COCHRAN-SMITH, M. (1999): «Aprender de la investigación de los docentes: una tipología de trabajo», en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y

Angulo Rasco, J.F. (Comps.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

MEAD, M. (2004): «Wisdom Quotes. Quotations to inspire and challenge». <http://www.wisdomquotes.com/000246.html>.

PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J.F. (Comps.) (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

TAYLOR, D., COUGHLIN D., y MARASCO, J. (1997): *Teaching and Advocacy*. New York, Stenhouse.

UTTECH, M. (1997): «Vale la pena: advocacy along the borderlands», en *Taylor, D., Coughlin D. y Marasco, J. (Comps.): Teaching and Advocacy*. New York, Stenhouse.

Melanie Uttech
es asesora de Educación e Investigación en Phoenix (AZ- EEUU)
Correo electrónico: DraMelanie@hotmail.com