

# Investigación en la acción del docente de lenguas extranjeras

Edilson Teixeira<sup>1</sup>

La docencia de una lengua extranjera implica una práctica en la que el profesor debe nutrirse de la realización de diversas investigaciones a lo largo de su carrera profesional. Estas investigaciones se pueden hacer con el fin de lograr una mayor comprensión de los procesos para luego tomar decisiones y realizar una práctica más consciente.

Cada vez más es relevante ver al profesor como un profesional reflexivo y autónomo que investiga sobre su propia práctica. Observar y evaluar los diversos aspectos de la vida en la clase puede pertenecer a un proceso de investigación en el medio natural. Esto ocurre al crear, experimentar, diagnosticar y redefinir la gestión desde la perspectiva de quienes intervienen en el contexto.

## Investigación en educación

La educación siempre ha sido estudiada desde diversas disciplinas, las más tradicionales son la sociología, la pedagogía y la psicología. Estos abordajes constituyen intentos de dar explicaciones a los problemas y significados que se desprenden de la acción educativa. Siempre se está en la búsqueda de definiciones metodológicas y teóricas para atender a las transformaciones de la práctica educativa en su función cognitiva y social.

A partir de ello han surgido estudios denominados interpretativos, cualitativos o etnográficos como revolución paradigmática de los cortes positivistas en el universo educativo. Han tratado de alejarse de los tipos de estudios que estandarizan y separan los datos obtenidos del contexto natural donde ocurren los hechos.

## Investigación cualitativa

Al entender que los enfoques etnográficos de investigación educativa no pueden ser denominados de una única forma, vale considerar lo planteado por Erickson (1989). Su visión no acepta que la etnografía pueda ser el punto de partida para clasificar los distintos trabajos de investigación realizados en centros educativos con la utilización de técnicas antropológicas. Según el autor, el nombre *interpretativo* es el más acertado para hacer referencia al enfoque, pero dentro de este pueden considerarse investigaciones cualitativas y etnográficas.

«De aquí en adelante utilizaré el término interpretativo para referirme a todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa. Adopto este término por tres razones: a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término cualitati-

---

<sup>1</sup> Profesor Lengua y Literatura. Docente de Introducción a la Lingüística en la Especialidad Portugués del Instituto de Profesores “Artigas”.

vo), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador»<sup>2</sup>.

El enfoque interpretativo se relaciona con estudios sobre los estilos de comunicación construidos en la interacción docente-estudiantes, que interpretan las relaciones entre las formas de comunicación establecidas por las instituciones y las reglas de comunicación familiar de los estudiantes. En este sentido, el valor que se otorga a los significados es relevante desde la intersubjetividad como fundamento de la interacción en la realidad social. Por esta razón, se puede pensar en una base epistemológica común, buscando los puntos de convergencia y divergencia entre sus especificidades. Se hace relevante considerar que la definición del carácter interpretativo de los estudios cualitativos o etnográficos depende del enfoque y no de los procedimientos de recolección de datos.

El objeto de la investigación interpretativa es la acción. Se entiende que las personas actúan basándose en interpretaciones de las acciones de los otros, es decir, adjudican significados simbólicos a las acciones ajenas y actúan según esas interpretaciones. Por lo tanto, la naturaleza de la causa en la sociedad humana se convierte en algo muy diferente de la naturaleza de la causa en el mundo físico y biológico, y lo mismo sucede con la uniformidad de las acciones sociales repetidas. Dado que dichas acciones se basan en elecciones respecto de la interpretación de significado, siempre están abiertas a la posibilidad de una reinterpretación y de un cambio<sup>3</sup>.

Se puede creer que la definición de un método de investigación se debe a las técnicas e instrumentos utilizados y así pensar que, al realizar una observación participativa, al registrar observaciones de clase o al hacer entrevistas no estructuradas, se está haciendo etnografía. Pero se debe cuestionar si realmente se está haciendo una investigación de corte etnográfico o simplemente aplicando algunas de sus técnicas y haciendo otro tipo de estudio.

Al considerar a Erickson (1989) es posible entender que una técnica o instrumento de investigación no constituye un método de investigación. La técnica de descripción narrativa puede ser usada tanto por investigadores positivistas o conductistas, como por investigadores interpretativos, donde los significados de las acciones son de fundamental interés. Las técnicas e instrumentos cualitativos pueden ser utilizados también en investigaciones no positivistas para mostrar la manera en que operan ciertos conceptos teóricos, sin que esto signifique que sea etnografía. Así, es probable que el uso de tales técnicas e instrumentos rebase el campo etnográfico para apoyar acciones de formación docente que pretenden recuperar la práctica cotidiana.

A partir de estas concepciones cualitativas se ven algunos de los principios de la etnografía en educación y de la investigación-acción<sup>4</sup>. Este último término también se conoce como investi-

---

2 Erickson, F. “Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza”. En: Wittrock, M. (comp.) **La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación**. Barcelona. Paidós. 1989. p. 196.

3 **Ibíd.** p. 214.

4 Un término derivado es investigación educativa activa empleado para describir una familia de actividades de desarrollo curricular, desarrollo profesional, programas de mejoramiento escolar y desarrollo de la planificación de sistemas. Lo que tienen en común estas actividades es la identificación de estrategias de acción programadas que se han de implementar, y que luego son sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio, teniendo en cuenta que los participantes en la acción se consideran integrantes comprometidos en todas estas actividades (Carr, W.; Kemmis, S. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona. Martínez Roca. 1988. p. 176).

gación en acción. Lo que puede quedar por discutir es si se trata de una cuestión terminológica o si cada denominación encierra una realidad específica.

## **Etnografía en educación**

La adaptación del modelo de investigación etnográfica de la antropología y sociología al contexto educativo ocurre a partir de los años 70, cuando los investigadores de la educación y los educadores comienzan a tomar algunas de sus técnicas. Para André y Lüdke (2001, en Giordani y Guimarães, 2003), la investigación etnográfica surge como una nueva propuesta metodológica en el intento de superar algunas de las limitaciones sufridas en la investigación tradicional de corte positivista.

En el contexto educativo la etnografía es un método de investigación que se interesa por la descripción de la cultura, sus prácticas, hábitos, creencias, valores de un grupo social. Para André (2002; en Giordani y Guimarães, 2003), la investigación etnográfica observa cómo ocurre el proceso educativo en vez de centrarse en los resultados finales. Los eventos, las personas, las situaciones son observados en su manifestación natural, lo que hace que dicha investigación sea también conocida como naturalista.

Por su parte, Santos (1997; en Giordani y Guimarães, 2003:8) concibe la etnografía como un instrumento para la descripción de “vivencias contextualizadas”, ya que observa y analiza de manera profunda las idiosincrasias del contexto educativo. En otras palabras, la investigación etnográfica es definida de la siguiente manera:

“la etnografía en el salón de clase es una descripción narrativa de los patrones característicos de la vida diaria de los participantes sociales profesores y estudiantes en la clase de lenguas en el intento de comprender los procesos de enseñar y aprender lenguas”<sup>5</sup>.

Algunas de las características de la investigación etnográfica en la educación presentadas por André (2002) indican que el investigador y el objeto investigado están en constante interacción, el investigador es el principal instrumento en la recolección y en el análisis de los datos. Además, como ya fue mencionado, el énfasis de esta metodología de investigación recae sobre el proceso y no sobre el resultado final, englobando la experiencia de un trabajo de campo.

Esta práctica exige la aproximación del investigador con el sujeto de la investigación (personas, lugares, situaciones, otros) con un contacto directo y prolongado. El investigador etnográfico hace uso de una gran cantidad de datos descriptivos para la formulación de hipótesis, abstracciones y teorías que no buscan sus constataciones empíricas.

En esta línea de trabajo etnográfico es posible enmarcar el trabajo de los profesores como investigadores que observan y describen los datos que se manifiestan en sus propias prácticas. La enseñanza es una actividad compleja y el profesor que investiga puede tener una conciencia más profunda de sus distintos componentes y dimensiones, y así desempeñarse con más eficiencia, hacer juicios más apropiados y tomar mejores decisiones.

---

5 Moita Lopes. 1996. En Giordani, E.V.F de y L.S. Guimarães. “A adaptação da Metodologia de Pesquisa Etnográfica ao contexto educacional”. En: *Revista dos Mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília*. Brasília. Revista Desempenho. N°2. Novembro 2003. p. 8.

## Investigación-acción

Entre las diferentes formas que puede tomar una investigación desde sus aspectos descriptivos y procedimentales se destaca la investigación-acción. Esta expresión fue acuñada por Kurt Lewin (1947) para describir una forma de investigación con las siguientes características:

“1. Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.

2. Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías-en-la-acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de Lewin hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores e ideales humanos compartidos”<sup>6</sup>.

Entre sus características, analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores. Su propósito consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema. Adopta una postura exploratoria al interpretar lo que sucede desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problemática. Por eso, describe y explica lo que sucede con el lenguaje utilizado por ellos. El lenguaje es de sentido común, el que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida cotidiana. La investigación se realiza a través del libre diálogo implicando a los participantes en la autorreflexión sobre su situación.

Se destacan dos objetivos esenciales: mejorar e interesar. La investigación-acción apunta a mejorar una práctica, con el entendimiento de la práctica por parte de quienes la realizan y de la situación en que dicha práctica tiene lugar. El objetivo de interesar va de la mano con el de mejorar. Lo que interviene en esa práctica tiene que intervenir en todas las fases de la investigación-acción. A medida que se desarrolla un proceso de investigación-acción los afectados por esa práctica se irán interesando cada vez más<sup>7</sup>.

Entre las concepciones de Elliott, se desprenden las nociones de investigación educativa e investigación sobre la educación<sup>8</sup>. Se trata de una oposición que no es un mero juego de palabras y donde se puede graficar lo dicho hasta el momento.

6 Elliott, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid. Morata. 1994. p. 95.

7 Carr, W.; Kemmis, S. **Op. Cit.** p. 177.

8 Elliott, J. **Op. Cit.** p. 34.

| Parámetros                          | Investigación educativa                            | Investigación sobre educación  |
|-------------------------------------|--|--|
| Perspectiva:                        | -Objetiva natural                                  | -Científica  |
| Conceptos:                          | -Sensibilizadores                                  | -Definidores - A priori  |
| Datos:                              | - A posteriori                                     | -Cuantitativos   |
| Teoría:                             | -Cualitativos                                      | -Formal  |
| Método:                             | -Sustantiva  | -Experimental  |
| Generalización:                     | -Estudio de casos                                  | -Formalista  |
| Participación en análisis de datos: | -Naturalista                                       | -Sin participación de profesores y estudiantes                                 |
| Técnicas:                           | -Participación de profesores y estudiantes         | -Observación no participante, empleando sistemas de categorías <i>a priori</i> |
|                                     | -Observación participante y entrevistas informales |  |

### Cuadro 1: Diferencias entre investigación educativa e investigación sobre la educación

Esta oposición muestra dos modalidades de dar carácter científico a la investigación educativa. Los investigadores suelen validar los conceptos de sentido común a la luz de su adecuación al criterio de procedimiento que se fundamenta en el contexto de la investigación científica dirigida hacia el desarrollo de generalizaciones predictivas fiables. El hecho de que los conceptos de sentido común de las clases no sean suficientemente precisos para los fines científicos, como las generalizaciones, no significa que no lo sean para sus fines específicos. Pueden resultar precisos para los objetivos de una acción según las situaciones de la clase.

La elaboración de teorías de sentido común por medio del estudio de casos no se desarrolla con el fin de producir generalizaciones predictivas fiables, como en el caso de una teoría científica. Sin embargo, ayuda a las personas a orientar sus acciones hacia los demás, incrementando la verosimilitud de las acciones y reacciones que piensan que pueden producirse.

“El ideal del saber cotidiano no consiste en la certeza, ni siquiera en probabilidad en sentido matemático, sino en la verosimilitud. Las anticipaciones de los estados futuros de cosas son conjeturas sobre lo que se espera o se teme o, en el mejor de los casos, acerca de lo que razonablemente puede esperarse. Cuando más adelante el estado de cosas previsto se actualiza de alguna manera, no decimos que nuestra predicción ha resultado verdadera o se ha demostrado falsa, ni que nuestra hipótesis ha superado la prueba, sino que nuestras esperanzas o temores estaban o no bien fundados”<sup>9</sup>.

Se trata de un método de investigación que combina dos tipos de conocimientos: el teórico y el contextual. Implica el uso de múltiples métodos en la recolección de la información y en el análisis de los datos. La validez de los datos se comprueba en cuanto estos son relevantes para los que participan en el proceso de investigación.

### Investigación en LEs

Al hacer referencia a la investigación en lenguas extranjeras se entra en terrenos de la lingüística aplicada, ya que la enseñanza y el aprendizaje de LEs son temas en sus estudios.

9 Schutz, Alfred. 1970. En Elliott, J. *Op. Cit.* p. 31.

Esta actividad procede en un circuito que comienza por la identificación de los temas de investigación, que pueden referir a conductas comunicativas cuyo estudio promueve la maduración profesional; sigue con el trabajo de análisis enmarcado teóricamente, para la interpretación adecuada de los hechos de la realidad comunicativa estudiados en la práctica; y se cierra al realizar una devolución de los resultados de la investigación a la situación comunicativa tomada como punto de partida (Calvacanti, 1990 en Gabbiani y Orlando, 2006).

Desde la dimensión educativa, para Gabbiani y Orlando (2006), los profesores de LEs asumen nuevas responsabilidades en lo concerniente a la reflexión y producción de saberes teóricamente informados y se ven posicionados de otra forma en lo concerniente a la dependencia o sumisión a otros saberes, propuestos por los expertos desde afuera del salón de clase.

Estos autores reconocen que existen nuevas expectativas en relación al alcance y a la incidencia efectiva del trabajo del profesor, percibido como un profesional reflexivo, con una postura que lo involucra en un trabajo de permanente interacción entre la teoría y la práctica, capaz de abordar con madurez de criterios los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo expuesto hasta ahora revela que la reflexión que los profesores realizan con la investigación implementada dentro del salón de clase los habilita a la revisión de sus acciones cotidianas desde una perspectiva más amplia y enriquecedora (Calvacanti y Moita, 1991).

En esta línea de desarrollo y en coincidencia con la postura de Gabbiani y Orlando (2006), la metodología interpretativa (Erickson, 1986) de corte etnográfico se presenta como la aproximación más adecuada a la investigación en lenguas extranjeras. Esto es así porque es una investigación observacional participativa que busca dar cuenta de la “micropolítica” o encuadre local de los eventos comunicativos en los diferentes ámbitos y situaciones. La observación participativa posiciona al investigador como un actor involucrado en los eventos analizados, que en el caso de referirse a la propia práctica solapa en un mismo sujeto los roles de investigador y profesor.

Es interesante traer a colación un concepto que engloba, de cierta forma, la investigación cualitativa en educación y en la clase de LE, pero ahora desde el rol del lingüista. Se trata de pedagogía lingüística, entendida por Behares<sup>10</sup> como el territorio interdisciplinario dedicado a observar, describir, evaluar y modificar la actividad pedagógica en el área del lenguaje, en el marco social en que se practica. La pedagogía lingüística no se detiene en la descripción y evaluación de las prácticas pedagógicas. También interviene desde adentro porque es tanto pedagogía cuanto lingüística.

En la línea de investigación-acción, cabe considerar autores como Richards y Lockhart que dan la denominación investigación en acción, entendida como una investigación en la clase que es promovida por el profesor con la finalidad de incrementar su propia comprensión de los procesos de enseñanza en la clase y provocar cambios en su práctica<sup>11</sup>.

Es posible pensar, en cierta medida, que se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la introspección y reflexión. La reflexión crítica puede promover una comprensión más profunda de la docencia ya que implica el examen de las experiencias docentes para la evaluación y la toma de decisiones.

---

10 En Gabbiani, B. y L. Peluso. **Lenguaje, pensamiento y educación. Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas**. Montevideo. Amauta-FHUCE. 1993. p. 25.

11 Richards, J. & Ch. Lockhart. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid. Cambridge University Press. 1998. p. 21.

En esta dirección, el “modelo reflexivo” de Wallace (1991, en Gabbiani y Orlando, 2003) sugiere que la educación del profesor tiene dos dimensiones principales: el conocimiento recibido, en la forma de saber científico y el conocimiento experimental, relativo a la experiencia profesional. Según el autor, es la reflexión la que permite a los profesores el desarrollo consciente de “insights” sobre su propia práctica, transformándolos en “conocimientos en acción”.

Richards y Lockhart (1998) presentan distintas posibilidades de procedimientos para desarrollar la investigación en clase: las experiencias, las encuestas, los cuestionarios, las observaciones, la investigación en acción, entre otros.

Por un lado, las experiencias de la clase registradas a través de diarios, informes y grabaciones<sup>12</sup> pueden constituir la base para la reflexión crítica, porque están fundadas en hechos concretos, que manifiestan las reacciones de los estudiantes y donde el profesor puede intervenir para cambiar de orientación las prácticas en la clase. Por otro, están las encuestas y los cuestionarios que sirven para recopilar datos sobre diversos aspectos concretos de la enseñanza o del aprendizaje. Las observaciones, que no buscan ser una forma de evaluación, también sirven para recopilar informaciones.

Por su parte, la investigación en acción se efectúa generalmente a través de un proyecto de investigación en el cual el profesor realiza cuatro ciclos: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Es relevante considerar que la acción no tiene que ser necesariamente el paso siguiente a la investigación en la clase, esto es así porque muchas de sus actividades son beneficiosas en sí mismas y no han de estar asociadas obligatoriamente a ninguna idea de cambio o mejora<sup>13</sup>.

Cada procedimiento tiene ventajas y desventajas y puede ser más útil que otro, según la realidad que se investigue. Por eso es recomendable que el profesor sea crítico y esté seguro de sus objetivos cuando realiza una investigación, para que esta pueda ser lo más beneficiosa posible.

## Bibliografía

- Carr, W.; Kemmis, S. **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona. Martínez Roca. 1988.
- Elliott, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid. Morata. 1994.
- Erickson, F. “**Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza**”. En: Wittrock, M. (comp.) **La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación**. Barcelona, Paidós. 1989.
- Gabbiani, B. y V. Orlando. **Enseñanza de portugués a hispanohablantes investigación y reflexión a partir de análisis de aulas**. Montevideo. FHUCE-UDELAR. Unión Latina. 2006.
- Gabbiani, B. y L. Peluso. **Lenguaje, pensamiento y educación. Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas**. Montevideo. Amauta-FHUCE. 1993.
- Giordani, E.V.F de y L.S. Guimarães. “**A adaptação da Metodologia de Pesquisa Etnográfica ao contexto educacional**”. En: **Revista dos Mestrados em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília**. Brasília. Revista Desempenho. N°2. Novembro 2003. pp. 7-14.
- Richards, J. & Ch. Lockhart. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas**. Madrid. Cambridge University Press. 1998.

12 La utilización de grabaciones como principal fuente de datos en la investigación de campo ha sido denominada microetnografía por Erickson (1975, 1976, 1982a), etnografía constitutiva por Mehan (1979) y microanálisis sociolingüístico por Gumperz (1952). (Ver Erickson, F. **Op. Cit.** p. 259)

13 Richards, J. & Ch. Lockhart. **Op. Cit.** p. 22.