

INVESTIGACION DIDACTICA Y PRACTICA EDUCATIVA

LUIS CARRO SANCRISTOBAL

RESUMEN

Este trabajo intenta ser una aportación a los planteamientos de investigación en el aula como forma de trabajo habitual de los docentes. Desde los presupuestos de la investigación educativa es considerada la tarea de construcción del curriculum a partir de la relevancia de la cultura del que aprende, siendo la búsqueda de estos intereses lo que ha de configurar la escuela a través de modelos didácticos que permitan la investigación.

ABSTRACT

This job try to be a contribution to research questions in the class-room how an usual teachers' work. The curriculum construction is considered under the educational research since the significance of the culture of learner. This interests are looked for trough the didactics models that allow the research.

PALABRAS CLAVE

Investigación en el aula, Curriculum, Cultura relevante, Aprender-investigando.

KEYWORDS

Research in the class-room, Curriculum, Culture significance, Learn-researching.

"El currículo se percibe como proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula".

(J.M. Alvarez Méndez)

1. INTRODUCCION

Encontrar un consenso entre posturas divergentes en cuanto a la forma de entendimiento del curriculum, es una de las actuales preocupaciones sobre las que se debaten las directrices metodológicas en la acción docente dentro del aula. Las diferentes concepciones del curriculum a lo largo de la historia han supuesto distintas metodologías y estrategias docentes, que, a su vez, han encontrado eco en los planteamientos de la administración correspondiente, desde las que se hacen las propuestas curriculares acordes a los paradigmas del momento. Actualmente asistimos a la renovación de estas propuestas, y desde la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989) queda definido el currículo como:

"el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos".

Desde este planteamiento nos encontramos que el curriculum como proyecto de *desarrollo y de incorporación a la cultura* conlleva una doble interpretación en torno a lo que un curriculum desde la práctica puede desarrollar.

En un principio se considera la escuela como uno de los posibles lugares en los que el sujeto puede llevar a cabo un proceso de desarrollo *normal*, en el cual le son facilitadas las estrategias de aprendizaje, instrumentos y formas de adquirir unas habilidades para su desenvolvimiento. Esta posición puede ser entendida desde la consideración de la escuela como centro que dispone de medios y recursos no encontrados por el sujeto en desarrollo en otros contextos (?).

Por otra parte, el curriculum como proyecto de incorporación a la cultura supone otra interpretación. Desde el momento que la escuela habla de *incorporación a la cultura* y para ello no considera lo *ya aprendido*, proponiendo una formación básica como mínimos de esa cultura, se está haciendo una negación de la idiosincrasia que le es propia al sujeto que accede a la escuela, solapando su bagaje cultural para *imponer* otra cultura *aún no descubierta*. PEREZ GOMEZ (1991, 70) nos hablará del entrecruzamiento de culturas, cultura pública, cultura popular y cultura de la sociedad, como fuente de conflictos y sobre la que es diseñada una cultura académica, plasmada en un curriculum que quizá no está respondiendo a los verdaderos intereses de los que se dan cita dentro del aula, por estar *lo relevante* fuera de ella. Este autor nos aportará una definición de curriculum

"como cultura que los alumnos y adultos viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela".

Desde estos presupuestos, la investigación y acción didáctica deben responder a la idea de *lo relevante* en la cultura del que aprende, para comprender y ajustar los auténticos procesos de enseñanza-aprendizaje a esa realidad cultural.

A continuación se desarrolla la idea de una concepción del curriculum como proceso que favorece la adecuación a la cultura, dentro de la aportación que la investigación educativa hace como estrategia de cambio y respuesta a las necesidades planteadas en la acción docente. Por otra parte, una acción establecida en la práctica docente necesita de esa investigación continua sobre la realidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, ajustada al contexto en el que se producen esas interacciones culturales y sociales como elementos que dan consistencia y configuran el curriculum.

2. INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Desde la década anterior estamos asistiendo a una gran proliferación de trabajos sobre el curriculum bajo un denominador común o unos puntos de confluencia entre ellos:

1. La enseñanza como arte.
2. El análisis y reflexión sobre la práctica.
3. El curriculum como solución de problemas.
4. La organización abierta y flexible.
5. El maestro investigador.

Trabajos como los de STENHOUSE (1975), SCHWAB (1969), ELLIOTT (1990), KEMMIS (1988) y otros mantienen posturas coincidentes en el entendimiento del curriculum como proceso que se desarrolla dentro del aula y *parte de que el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios* (GIMENO SACRISTAN, 1984, 15).

Esta idea se verá ampliamente desarrollada cuando STENHOUSE (1980) se refiera al curriculum como medio para aprender el profesor y construir:

- su arte,
- su conocimiento,
- su aprendizaje,
- la naturaleza del conocimiento, y
- su reflexión sobre la práctica.

La construcción del curriculum desde la investigación en el aula es un considerando que va a ser tenido en cuenta por diferentes investigadores como alternativa a los modelos lineales, de objetivos, impuestos por las esferas administrativas y que a veces no dan respuesta a los interrogantes surgidos dentro de la propia *vida del aula*.

Hasta ahora ha habido la concepción de mejorar la enseñanza aplicando los modelos de investigación básica, que otras ciencias usan con óptimos resultados, en la creencia de que la mejora va a venir de la mano de un desarrollo de estudios experimentales sobre la educación y que en su generalización se consiguen los efectos pretendidos.

El resultado ha estado lejos de que así sea, ya que estos modelos de investigación *olvidan* lo cambiante de las situaciones y distancian los resultados de una realidad para convertirlos en generalizaciones de otras. Las diferencias entre la teoría y la práctica son notables.

GIMENO SACRISTAN (1983, 183) propone un planteamiento alternativo que supere el distanciamiento de un modelo lineal (I+D) o las diferencias entre teóricos y prácticos, recomendando un cambio en:

- los canales de comunicación entre unos y otros;
- la concepción, métodos y temas de investigación para que afronte necesidades reales de enseñanza;
- la idea de la comprobación de la hipótesis y la pasividad del maestro;
- la formación del profesorado;
- la comunicación entre instituciones; y
- las experiencias piloto como ambientes experimentales.

La situación generada a partir de ese distanciamiento hace que la búsqueda de alternativas a la investigación educativa la acerque a la práctica, a la vez que contribuye a encontrar respuestas y conocimientos desconocidos por el práctico. Las funciones del investigador y las funciones del profesor no pueden estar en distintos niveles, sino que debe haber una comunicación perfecta en la que unos y otros formen un todo coherente que da soluciones a los problemas planteados en la práctica diaria.

Este planteamiento alternativo estará definido por la idea de BECHER (1983, 85) en cuanto a considerar los problemas surgidos de la realidad como temas de investigación. El lo

llamará modelo *periférico-central* en el que los mensajes innovadores se generan en la periferia del sistema y luego pasan a ser sometidos a tratamiento en el centro.

Un ejemplo de ello sería el de las industrias orientadas hacia el mercado, en las que las demandas del consumidor son cuidadosamente observadas y estudiadas para determinar la naturaleza de los productos que más tarde se le ofrecen.

Son las demandas del contexto escolar y sus necesidades concretas las que han de ser objeto de estudio desde dentro para que más tarde le sean ofrecidas respuestas a estos problemas y no un planteamiento inverso, ya que la investigación didáctica (y otras) realizada desde fuera, suele llegar a modelos que a veces no van a satisfacer a quien más tarde ta los pondrá en la práctica.

SCHÖN (1971, citado por BECHER) ha hablado de modelo centro-periféricos de innovación y modelos periférico-periféricos. El primero representa un modelo que parte de una idea dada en algún punto central de control dentro del sistema y que se extiende hacia la periferia, hacia los profesionales. El segundo modelo es aquel que desarrolla y generaliza los logros obtenidos en algún punto de la periferia (ej. centros de experimentación de la Reforma, etc.) y que más tarde se extenderán a otros puntos.

Pero BECHER va a dar mayor relevancia al modelo periférico-central, por ser éste el que mejor responderá a los planteamientos de la innovación y mejora de la propia práctica, como alternativa a los anteriores.

Este autor hace una dura crítica en cuanto a la consideración del investigador como científico que busca leyes y generalizaciones en la investigación que realiza y que debe ser consecuente con un modelo cuantitativo. Metafóricamente hablando dirá del investigador que es aquel que

"se contenta con la esperanza de poder hallar el medio adecuado para extraer las duras nueces de la verdad de las arenas movedizas de la realidad y transformar así, eventualmente, la artesanía de la enseñanza en ingeniería del proceso de aprendizaje". (pg. 87).

Llegamos, por tanto, a un punto en el que el investigador que plantea generalizar resultados a partir de un contexto (centro-periférico o periférico-periférico) con el fin de su extensión a otros niveles, no puede pretender asumir la realidad cambiante. El investigador del curriculum (docente) es quien tiene las estrategias y herramientas necesarias para descubrir ese fenómeno que es la enseñanza y obtener resultados que deberán ser tenidos en cuenta por las esferas administrativas, y ésta favorecer las propuestas orientadoras de la investigación en el aula.

STENHOUSE (1975) es claro cuando considera la enseñanza como un arte que el docente crea en la continua reflexión y búsqueda crítica de mejoras que apoyen su acción en el aula, siguiendo un planteamiento de proceso que cambia, de realidad distinta, y no de situaciones estáticas, repetibles y generalizables.

Por otra parte, este autor, delimita el curriculum como un sistema de responsabilidad en cada escuela, la cual se convierte en el *foco de la evolución del curriculum* y posibilita un proceso de continuo desarrollo orgánico. Toda escuela deber tener un amplio plan de desarrollo el cual sería modificado cada año como parte de ese continuo proceso de adaptación y perfeccionamiento.

Unicamente, señala STENHOUSE (1975, 174-193), conseguiremos tal proceso innovador desde la propuesta del profesional de la enseñanza basado en la investigación en el aula.

Dentro de esta propuesta alternativa de investigación, señalada por GIMENO SACRISTAN (1983, 185), centrada en las propuestas de investigación en el aula, dentro del contexto y desarrollo curricular y las situaciones de aprendizaje, cabría considerar la investigación educativa como realidad que intenta dar soluciones a los problemas surgidos en la práctica y poder ofrecer alternativas, mientras que la investigación sobre educación va a perseguir la descripción, la referencia a hechos reales, la inferencia de generalizaciones sobre el fenómeno educativo. ELLIOTT (1990b) establece las siguientes diferencias entre una y otra:

INVESTIGACION EDUCATIVA

1. Conceptualiza la *acción* desde la perspectiva que los participantes tienen de ella.
2. Emplea conceptos *sintetizadores* que captan la particularidad de las situaciones.
3. Utiliza *datos* cualitativos.
4. Busca una *teoría sustantiva* de la acción en la clase.
5. Su método básico es el *estudio de casos*.
6. La investigación la validan *profesores y alumnos*.
7. Los conceptos se desarrollan y revisan *mientras se estudia el caso*.
8. Participación de *profesores y alumnos*.
9. Se usa la *observación participante*.

INVESTIGACION SOBRE LA EDUCACION

1. Conceptualiza desde una perspectiva *más allá de la acción*.
2. Emplea conceptos *definitivos*, definidos operacionalmente, necesarios para realizar generalizaciones.
3. Utiliza *datos* cuantitativos.
4. Pretende elaborar una *teoría formal*.
5. Emplea el *método experimental*.
6. Pretende generalizaciones formales por medio de los *procedimientos científicos*.
7. Los conceptos se definen *a priori*.
8. Profesores y alumnos son sólo *objeto* de investigación.
9. *Observación desde fuera* con categorías prefijadas.

En resumen, la investigación educativa considerada como instrumento de acción, de innovación del curriculum, de la propia tarea docente, supone una modificación de la realidad mucho más efectiva que las conclusiones obtenidas por otras vías que más tarde tratarán de imponerse como soluciones válidas a la totalidad.

Este modo interactivo supone considerar los elementos que intervienen en el contexto educativo como las piezas clave de la investigación, como solución de problemas.

"Investigar fuera y al margen de los problemas reales supone no contribuir a superarlos en tanto que la investigación estará fragmentada y descontextualizada. La intervención en la acción requiere captación global del problema, lo que supone estudiarlo con métodos apropiados". (GIMENO SACRISTAN, 1983, 186).

3. PRACTICA EDUCATIVA

El proceso de investigación en el aula, anteriormente señalado, en el que el profesor es el actor de su práctica, ha de ser un planteamiento que presida cualquier acción educativa. Derivado del intento de buscar soluciones a los problemas de la vida del aula, de la mejora docente, estos presupuestos de partida van a consolidar la principal acción.

El modelo de enseñanza-aprendizaje basado en los procesos de investigación en los propios contextos educativos, va a ser el que mejor se adecúa a los intereses de quien aprende y el que va a responder mejor a los planteamientos de quien enseña. Esta idea de acercar la investigación educativa en el aula a la acción docente, responde a reconocer la aproximación que suponen los planteamientos antes distanciados de la investigación y los actores de la enseñanza con la auténtica labor llevada en las aulas. Acotando más el terreno, y centrándonos en la práctica educativa, diremos que

"la práctica se justifica... en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana" (PEREZ GOMEZ, 1990, 12).

No podemos justificar como válida y acertada una práctica didáctica centrada únicamente en la consecución de unos logros objetivables y medibles sobre lo que avanzan y progresan los alumnos. Esta justificación ser una visión simplista de la práctica y a todas luces de escaso valor. Desde los planteamientos eficientistas del modelo proceso-producto podríamos justificar una práctica pedagógica fundamentada en la reproducción del sistema, en la meta de objetivos conseguidos, pero que no son prácticas que favorezcan el aprendizaje reflexivo y crítico necesario para generar en el sujeto el interés conducente a la elaboración de nuevos esquemas de conocimiento (DOYLE, 1977), que favorezcan una interpretación de la cultura desde posicionamientos críticos y creativos.

Más bien, y en palabras de PEREZ GOMEZ (1990)

"la práctica escolar no puede proponerse el objetivo de estimular la construcción de conocimiento en el niño sin plantearse previamente la necesidad de provocar el interrogante, el análisis y la remoción de aquellas preconcepciones cargadas ya de potentes fragmentos de información que inducen el pensamiento del niño en un sentido erróneo, distorsionado y acrítico: la reproducción de la representación epidérmica dominante" (pg. 15).

La realidad cambiante, distinta, única, que se nos presenta en el quehacer cotidiano dentro del centro, dentro del aula, está generando una concepción diferente del modo de interpretar la acción docente. No podemos considerar la tradicional tarea de enseñar como una forma de transmisión de *cultura académica* porque así es exigido, sino que cada vez estamos encontrándonos ante situaciones que reclaman una reinterpretación del contexto escolar como

algo que tiene vida propia, diferente y relevante por sí misma. Siguiendo a PEREZ GOMEZ (1990)

"diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural" (pg. 16).

La escuela, considerada en ese contexto natural, donde surgen relaciones entre los elementos que allí se dan cita, es el marco en el que se establece el soporte de la creación de un modelo curricular generado a partir de los intereses que mueven a los sujetos.

Esta idea estará fundamentada en la consideración inicial de este trabajo en la que la cultura del alumno y su medio es el punto de partida. Al centro acuden sujetos con una biografía e intereses lo suficientemente ricos y diferentes como para elaborar a partir de aquí un modelo de enseñanza basado en la idiosincrasia que el grupo tiene y va generando, siendo ésta diferente entre unos centros y otros a pesar de estar en contextos urbanísticos similares. No podemos, por ello, considerar un curriculum de contenidos iguales para sujetos diferentes.

El contexto, como configurador del curriculum, va a ser nuestro marco de referencia y a partir de él elaborar un planteamiento educativo que contribuya a un aprendizaje que podamos considerar relevante (PEREZ GOMEZ, 1990b) por la importancia que tiene para quien lo realiza, ya que hemos considerado sus conocimientos e intereses como principio en la búsqueda de soluciones al problema planteado.

Una vez dentro de este planteamiento de referencia, consideraremos la práctica escolar como una indagación por la que el alumno va construyendo su aprendizaje a partir de sus expectativas y el profesorado enseña y desarrolla su práctica desde la investigación en la acción y una reflexión en la práctica. (ELLIOTT, 1990).

Por consiguiente, consideraremos el Modelo Aprender-Investigando como una aproximación a la construcción del curriculum en la práctica, acción inherente al propio desarrollo profesional del docente.

Los pasos de este modelo didáctico quedan establecidos de la siguiente manera:

1. Descubrimiento del problema
2. Descripción del problema
 - a. Lectura connotativa
 - b. Lectura denotativa
 - c. Lectura estructural
3. Hipótesis
4. Tratamiento interdisciplinar o globalizador de la hipótesis
5. Elección de las técnicas para la recogida de datos
6. Conclusiones
7. Informe de la investigación

Este modelo de *Aprender-Investigando*, desarrollado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid, parte de lo que al sujeto que aprende

le interesa, le ayuda a descubrir un tema (o centro de interés) que le permita construir su conocimiento a partir de una situación que pueda resultar problemática.

Se formula el tema objeto de estudio en términos problemáticos por ser lo que realmente va a promover el aprendizaje y el interés en la búsqueda de soluciones. Para llegar a encontrar una solución, formulada en términos de hipótesis de trabajo, necesita reconocer e identificar todo aquello que ya sabe sobre ese tema, siguiendo un desarrollo de observación, asociación y comunicación (TORRES, 1987, 106) con el fin de llegar a la globalización de todos sus conocimientos en torno a ese tema.

Posteriormente, y avanzada una posible solución, desarrollamos de forma interdisciplinar o globalizada esa hipótesis de manera que nos permita comprobar o desechar el descubrimiento relevante hecho por el que aprende, con lo que conseguimos realizar un auténtico aprendizaje en la práctica a partir de la investigación en los problemas e intereses de los sujetos.

Desde este desarrollo del curriculum que parte del descubrimiento de un problema y su descripción, la búsqueda de soluciones en la hipótesis de trabajo planteada va a significar una consideración de aprendizaje relevante para el sujeto, lo que le va a llevar a construir su propio conocimiento y a la elaboración de estrategias propias que le ayudarán a *aprender a aprender*.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayo sobre cuestiones didácticas*. Alamex, Barcelona.
- BECHER, R.A. (1983). La investigación en la práctica. En W.B. DOCKRELL y D. HAMILTON. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. (pgs. 83-90). Narcea, Madrid.
- DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR (1990). *Modelo didáctico 'Aprender Investigando'*. Universidad de Valladolid, DOE, Valladolid. (mimeo).
- DOYLE, W. (1977). Learning the classroom environment: An Ecological Analysis. In *Journal of Teacher Education*, 28, 6, 51-55. Citado por A. PEREZ GOMEZ. (1983). Op. cit.
- ELLIOTT, J. (1990a). *Investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- ELLIOTT, J. (1990b). *Investigación en el aula: ¿ciencia o sentido común?*. En J. ELLIOTT. Op. cit. pgs. 27-38.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. GIMENO SACRISTAN y A. PEREZ GOMEZ. Op. cit. pgs. 166-187.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1984). Prólogo. En L. STENHOUSE. Op. cit. pgs. 9-24.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983). *La enseñar: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). *Diseño curricular Base*. MEC, Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. GIMENO SACRISTAN y A. PEREZ GOMEZ. Op. cit. pgs. 95-138.
- PEREZ GOMEZ, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En Introducción a J. ELLIOTT. Op. cit. pgs. 9-19.
- PEREZ GOMEZ, A. (1991). Investigación-acción y curriculum. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10. Enero-Abril, pgs. 69-84.
- SCHÖN, D.A. (1971). *Beyond the stable state*. Penguin, Harmondsworth.
- SCHWAB, J. (1969). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En J. GIMENO SACRISTAN y A. PEREZ GOMEZ. (1983). Op. cit. pgs. 197-209.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid. (Edición original 1975).
- STENHOUSE, L. (1980). Curriculum research and the art of the teacher. In *Curriculum* 1,1. (Trad. Esp. STENHOUSE, L. (1987). El 'curriculum' como medio de aprender el arte de enseñar. En *La investigación como base de la enseñanza*. pgs 137-140. Morata, Madrid).
- TORRES SANTOME, J. (1987). La globalización como forma de organización del currículo. En *Revista de Educación*, 282. Enero-Abril, pgs 103-130.