

***La investigación-acción y la formación teórico crítica del docente de lenguas extranjeras.* Escrito por Helena Da Silva Gomes Castro, Marisela Colín Rodea, María Noemí Alfaro Mejía y Leonardo Herrera González. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2008.**

Patricia Andrew Zurlinden

Alvin Gouldner definió el pensamiento crítico como “la capacidad de hacer problemático lo que antes había sido considerado natural” (Gouldner en Giroux, 1988: 63, traducción mía). El libro *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*, escrito por Helena Da Silva Gomes Castro, Marisela Colín Rodea, María Noemí Alfaro Mejía y Leonardo Herrera González, cumple con esta encomienda ya que aborda la formación de profesores en toda su amplitud y profundidad —con un ojo crítico. Los autores analizan los principios básicos que subyacen los programas de formación docente y cuestionan la metodología que se ha utilizado para investigar la enseñanza en el aula, con la finalidad de valorar este proceso y de proponer una alternativa. Para hacer esto, se salen de los confines del salón de clase para ubicar la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de profesores en un contexto social específico y en un momento histórico único, ya que consideran que no se pueden obviar las condiciones particulares de la enseñanza de lenguas en México a la hora de tratar la formación de profesores. En este sentido, el volumen se distingue de otros libros propios para la formación de profesores que, si bien ofrecen buenas técnicas para la enseñanza de lenguas, generalmente carecen de la visión panorámica que tiene éste.

La situación es similar con respecto a los programas de formación, en especial de profesores en ejercicio, pues la realidad es que no logran todos los resultados deseados. Según los autores, esta situación se debe en parte al hecho de que no han abarcado la formación de todos los actores en el proceso, es decir, los profesores, los investigadores y los formadores. Al mismo tiempo, trabajan muchas veces a partir de teorías sin el beneficio de la investigación continua en el aula, desaprovechando así la oportunidad de incorporar la experiencia directa de los docentes. Los mismos docentes suelen experimentar una “laguna de actuación” (*performance gap*), eso es, una brecha “entre la teoría a la que se subscriben y la teoría-en-acción” (Posner, 2001: 4, traducción mía), es decir, la

que su experiencia dicta. Por otro lado, los docentes e investigadores no tienen la costumbre de reflexionar críticamente sobre su propia práctica.

En este libro, los autores ofrecen una propuesta novedosa para cubrir las carencias que han percibido. Su esquema gira alrededor de tres ideas rectoras. Primero, plantean la necesidad de formar especialistas críticos y reflexivos en la enseñanza de lenguas extranjeras, sean docentes, investigadores o formadores de profesores. Segundo, consideran fundamental la colaboración estrecha entre profesores e investigadores para su formación mutua. Por último, señalan los beneficios que aporta la investigación-acción para lograr la formación de especialistas y el mejoramiento de la enseñanza en el aula. En el ámbito educativo, la investigación-acción (*action research*), de acuerdo con David Ebbutt, es “el estudio sistemático de intentos de cambiar y mejorar la praxis educativa por grupos de participantes por medio de sus propias acciones prácticas y por medio de sus propias reflexiones sobre los efectos de esas acciones” (Ebbutt, 1985: 156, traducción mía). La propuesta específica de Da Silva y otros es que los docentes de lenguas extranjeras se involucren en la tarea de investigar la enseñanza en sus propias aulas, como un medio para mejorar su propia práctica. Lo explican así:

Encontramos entonces que es la investigación-acción la que permite establecer una relación estrecha entre docencia e investigación. En un estudio de tal naturaleza el docente y su quehacer están en el centro de la atención, y él mismo tiene ingerencia en sus procesos formativos, es impulsor de cambios en la sociedad de la cual forma parte, a la vez que está en condiciones de tomar conciencia de su papel en ésta. (Da Silva Gomes Castro *et al.*, 2008: 59)

Los autores presentan su propuesta y construyen su argumento a través de cuatro capítulos, enlazados de forma lógica. El libro comienza con el capítulo intitulado “La formación teórico-crítica del docente en la investigación-acción.” Allí se exponen los principios y conceptos que fundamentan el enfoque que adoptan para proponer la formación de profesores de lenguas extranjeras desde la perspectiva de la investigación-acción. El punto de partida es el perfil del docente. Los autores hacen un recorrido por los modelos lingüísticos que han prevalecido en diferentes periodos, así como las diversas corrientes metodológicas que generaron, a fin de señalar los distintos papeles que ha tenido el profesor de lenguas extranjeras a través de la historia. La información que proveen es de sumo

interés, ya que la formación del profesor dependía, y sigue dependiendo, de la visión que se tiene de su papel.

Asimismo, depende del entorno educativo, político y sociocultural en el que se enseña la lengua extranjera. Los autores dedican un espacio importante de este capítulo a la formación docente en México, a las políticas educativas y a las características sociopolíticas del contexto nacional. Llevan al lector al momento actual y a la situación específica de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario en nuestro país. Un tema recurrente en el libro —uno que no se encuentra fácilmente en otros volúmenes sobre la formación docente— es la necesidad imperiosa para los profesores, los formadores y los investigadores de estar concientes de las condiciones socioculturales, políticas y educativas que contextualizan su trabajo, pues la enseñanza de una lengua extranjera nunca es una empresa neutral. De igual forma, las teorías dominantes sobre la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras, como bien señalan los autores, provienen de afuera con un enfoque anglo-europeo que no siempre empalma con nuestra realidad como profesionales en este campo en México, ni son forzosa-mente aplicables a la enseñanza de lenguas que no sean el inglés.

La última parte del capítulo indaga acerca del problema perenne de acoplar la teoría con la práctica. Tradicionalmente, los investigadores y los formadores enfocan su trabajo desde la teoría y los profesores, desde la práctica. Los resultados han producido una brecha cada vez mayor entre ellos. La propuesta de este libro es reunirlos en una sola empresa por medio de la investigación-acción. De esta manera, el profesor asume el papel dual de docente e investigador y, a partir de la posición privilegiada que ocupa, puede observar la realidad de lo que ocurre en su aula y reflexionar sobre su propia práctica. Tiene una voz en la definición de problemas y la propuesta de soluciones, en un trabajo colaborativo con los investigadores. Por ende, uno de los trabajos primordiales del formador de profesores es el de impulsar la reflexión crítica en los docentes, tanto en los que inician su carrera como en los que ya la ejercen. La propuesta de integrar la formación teórico-crítica del docente y la investigación-acción es novedosa y ambiciosa, lo que da al libro un giro que lo destaca de otros tratados sobre la formación de profesores.

El segundo capítulo, que se titula “Investigación-acción: formación de profesores y de investigadores”, aborda la investigación-acción en su carácter metodológico, distinguiéndola de la investigación tradicional. Traza los procedimientos metodológicos de manera detallada, señalando las ventajas que esta

orientación puede ofrecer en la investigación de la praxis de los profesores de lenguas extranjeras. Los autores explican con claridad por qué la investigación-acción no parte de hipótesis *a priori*, como es el caso de las investigaciones tradicionales, sino de lo que denominan “directrices”, que son menos rígidas y siempre susceptibles de modificarse en el transcurso de un estudio. De allí muestran cómo proceden a determinar los objetivos, el marco teórico, las acciones a tomar y la participación de los profesores e investigadores durante cada momento del proceso. Recalcan el papel central que tiene la colaboración continua entre los participantes, ya que de ella depende el éxito de la investigación. Señalan que en todo momento debe haber la reflexión y la reconsideración de cada uno de los aspectos de la investigación para que se vayan afinando —transformándose en caso necesario— a lo largo del estudio. Así que la investigación-acción tiene un carácter dinámico y cíclico, por lo que puede ser de suma utilidad para estudiar el contexto del salón de clase, en donde intervienen y se entrelazan múltiples factores, como son las acciones del profesor, su formación y sus preferencias, así como la participación de los alumnos. Además, entran en juego en el trasfondo las políticas de la institución y el contexto sociocultural en el que se encuentra. La investigación-acción, como la plantean los autores, sirve para explorar y conocer a fondo qué es lo que pasa en el salón de clases, identificar los problemas, plantear posibles soluciones y buscar maneras de mejorar la enseñanza a través de una formación más acertada de los profesores. Los autores ofrecen argumentos convincentes del por qué la investigación-acción brinda una alternativa interesante a la tradicional investigación lineal.

El planteamiento suena interesante y atractivo, pero podríamos preguntar, “¿cómo se llevaría a cabo en un caso real?” En el capítulo que sigue, intitulado “Relato de una práctica”, los autores describen el desarrollo de un proyecto de investigación, utilizando como base un estudio de la interacción en el salón de clase de portugués como lengua extranjera, que se realizó en el CELE. Narran el proceso, ahondando en cada detalle. Comienzan con la constitución del grupo de investigación —en este caso, investigadores y profesores del Departamento de Portugués y del Departamento de Lingüística Aplicada, y un asesor externo—. Continúan con una descripción de la manera en la que se abordaron cuestiones prácticas, tales como la selección de un coordinador, el acordar los horarios de reuniones y la distribución de tareas. Posteriormente explican cómo se utilizaron observaciones de clase, grabaciones, entrevistas y diarios de alumnos y profesores

para llevar a cabo la recolección de datos, y cómo se analizaron e interpretaron estos datos. En todo momento, los autores enlazan el proceso de la investigación con los propósitos iniciales que habían señalado, a saber, con el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en el aula y la formación teórico-crítica del investigador y del profesor. El mayor mérito del capítulo es que la narración del proceso de investigación está enriquecida por el análisis de la experiencia de los autores, lo que proporciona un ejemplo palpable del tipo de reflexión crítica que esperan desarrollar en los profesores e investigadores.

El capítulo final, “Reflexiones y propuestas a través del modelo de formación teórico-crítica”, como su nombre indica, retoma y valora lo que se había presentado en los primeros capítulos, tanto los planteamientos teóricos y metodológicos de la investigación-acción como la experiencia que brindó el desarrollo del proyecto realizado sobre la interacción en el salón de clase de portugués. Las reflexiones que hacen los autores culminan en la propuesta de un modelo de formación teórico-crítica del profesor, del formador de profesores y del investigador. Este modelo está basado en la investigación-acción, es decir, pretende lograr una mejoría de la práctica del profesor y del investigador por medio de la formación continua. Este proceso comprende ciclos para determinar las necesidades de conocimientos y habilidades que tienen los profesores y los investigadores, para plantear acciones y para reflexionar sobre una serie de factores que inciden en el proceso. Es un modelo complejo —sofisticado— y los autores dedican una gran parte del capítulo a la tarea de esclarecer cada uno de los componentes y explicar cómo se integran a fin de lograr la formación óptima de profesionales críticos en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente se sitúa el modelo entre los principales modelos de formación docente que conocemos, a partir de la visión que tienen del papel del profesor.

La tarea que se impusieron los autores es ambiciosa, y a mi juicio alcanzaron su meta con maestría. Es un libro cuya lectura satisface al lector, sea estudiante, profesor, formador de profesores o investigador en la enseñanza de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, el libro lo reta, ya que requiere a un lector reflexivo y crítico —en el sentido de Gouldner—, alguien dispuesto a ahondar en las profundidades de nuestro campo. De ninguna manera se presta a una lectura rápida ni tampoco sirve para encontrar soluciones simples o recetas fáciles. Aborda la problemática de la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de profesores respetando su inmensa complejidad.

En esta empresa, el lector está auxiliado por la excelente presentación y redacción del libro; el diseño y la impresión son también impecables. Además, los cuatro autores lograron un estilo homogéneo, claro y accesible. El libro contiene un número importante de figuras y cuadros que elucidan o sintetizan los temas tratados. El lector encuentra, al término de cada capítulo, una lista de las referencias bibliográficas consultadas, otra de los conceptos principales presentados y un ejercicio de preguntas diseñadas para facilitar la discusión y el repaso de la temática. La última parte del libro contiene información adicional pertinente para quien quiere extender su consulta.

De las muchas virtudes que encuentro en el libro, quiero resaltar únicamente una: como obra, está en la vanguardia de la lingüística aplicada contemporánea. Algunos de sus planteamientos coinciden con los temas centrales del posmodernismo, que han impactado directamente los desarrollos nuevos en la lingüística aplicada. Entre estos temas se encuentra, primero, el rechazo a la búsqueda de una verdad libre de contexto, abstracta, objetiva y desprendida socialmente. En su lugar, se busca la comprensión de contextos diferentes que son locales, concretos y socioculturales. Esto lo vemos reflejado en la insistencia de los autores en que la formación de profesores y la enseñanza de lenguas extranjeras deben ubicarse en un entorno social e histórico específico. Un segundo tema es el rechazo de la idea que es posible llevar a cabo la investigación neutral, autónoma y libre de valores, a favor de la investigación localizada socialmente y expresamente ideológica. Nuevamente, al tomar como modelo la investigación-acción, el libro da por hecho su carácter no neutral. Tercero, en la nueva corriente posmoderna de la lingüística aplicada, el énfasis en los procesos cognitivos del individuo se cambia por uno que enfoca las relaciones sociales y las prácticas socialmente situadas. Por último, encontramos un rechazo de una teoría única, universalista, a favor de explicaciones específicas al contexto de los fenómenos sociales. Hay varias manifestaciones de estas dos últimas ideas en el libro.

Ya para los años 90, cuando se iniciaron los trabajos de investigación que culminaron en este libro, la lingüística aplicada reflejaba la perspectiva posmoderna en la manera en que acudía a teorías múltiples y contextualmente determinadas, y en su enfoque crítico a los problemas vinculados al uso de la lengua y a las condiciones sociales de ese uso. Evidentemente, se extiende al quehacer del docente y a su formación. Ben Rampton (1997: 8) designa esta nueva orientación en la lingüística aplicada como “lingüística socialmente constituida” (en inglés,

socially constituted linguistics), recurriendo al término acuñado por Hymes (1974), y la define como:

Una visión de un tipo de semiótica social y cultural que trae la organización cultural y social al centro del escenario, y que entiende a la lengua en primera instancia no como gramática sino como un repertorio de maneras de hablar que son formadas a través del papel que juega en la acción social y la conducta comunicativa. (Rampton, 1997: 8, traducción mía)

Lógicamente, el quehacer del docente de lenguas extranjeras, su formación, y el enfoque de la investigación de enseñanza de lenguas extranjeras cambia todo cuando se visualiza bajo esta nueva perspectiva de la lingüística aplicada.

A partir de su conceptualización del campo como “lingüística práctica socialmente constituida”, Rampton hace una llamada a un diálogo bidireccional entre lingüistas aplicados y los que están fuera de la academia —en este caso, los profesores de salón de clases— para juntos dirigirse a los problemas del mundo real con mayor eficacia. Existía en aquel momento, y temo que también existe en la actualidad, una diferencia pronunciada entre el llevar a cabo la investigación y el utilizar la investigación para influir en la vida ordinaria. Los investigadores transmiten sus hallazgos a los practicantes —en este caso, a los profesores— y ellos pueden o no encontrar útil este conocimiento. Parece que la tendencia ha sido que los investigadores se están alejando cada vez más del contexto específico del uso de la lengua, haciendo que la brecha se agrande cada vez más. La alternativa es realizar un trabajo en conjunto; en esta empresa, el profesor de lenguas extranjeras que tiene una formación teórico-crítica puede dilucidar lo que realmente sucede en su aula. Junto con el investigador, puede buscar soluciones y proponer acciones para el mejoramiento de la enseñanza. Éste es precisamente el planteamiento de Helena Da Silva Gomes Castro, Marisela Colín Rodea, María Noemí Alfaro Mejía y Leonardo Herrera González, quienes han capturado cabalmente la esencia de la lingüística aplicada contemporánea.

Bibliografía

- DA SILVA GOMES CASTRO, H., COLÍN RODEA, M., ALFARO MEJÍA, M. N. & L. HERRERA GONZÁLEZ (2008). *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: UNAM.
- EBBUTT, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibblers. En R. G. BURGESS (ed.). *Issues in educational research: qualitative methods* (pp. 152-174). London: The Falmer Press.
- GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals*. Granby, MA: Bergin and Garvey Publishers.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. London: Tavistock.
- POSNER, C. (2001). *Researcher-practitioner roles and relations*. London: Institute of Education.
- RAMPTON, B. (1997). Retuning in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 7 (1): 3-25.