

**INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA:
UN ENCUENTRO CON EL QUEHACER COTIDIANO DEL CENTRO
EDUCATIVO PARA SU TRANSFORMACIÓN**

*Lupita Chaves Salas
María Díaz Madrigal
Jacqueline García Fallas
Grace Rojas Alvarado
Norma Solís Sánchez*

Universidad de Costa Rica
Instituto de Investigación en Educación

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Gilberto Alfaro Varela, Catedrático Universidad Nacional. Profesor del Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad de Costa Rica, especialista en investigación educativa.

M. Ed. Nayibe Tabash Blanco. Profesora asociada de la Universidad de Costa Rica, especialista en Planificación Curricular y Educación Primaria.

Licda. Rosita Pichardo Reyes. Docente Unidad Pedagógica José María Zeledón, especialista en Educación Primaria.

Revisión Filológica

Licda. Jeannette Araya Mora

Diagramación y Diseño

Alexandro Sequeira Navarro

370.7
162i Investigación-acción colaborativa: un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación / Lupita Chaves Salas... [et al.]. -- San José, C.R. : INIE, 2007.

163 p. ; il. ; 23 cm. -- (Colección Yigüirro)

ISBN 978-9968-527-00-2

1. EDUCACIÓN 2. INVESTIGACIÓN ACCIÓN 3. INNOVACIONES 4. ESCUELAS 5. INVESTIGACIÓN SOCIAL I. Chaves Salas, Lupita. II. Título. III. Serie.

CONTENIDOS

Presentación, por Gilberto Alfaro Varela	xiii
<i>Prólogo</i> , por Lupita Chaves Salas	xv
Capítulo I. El paradigma cualitativo en la investigación educativa: una aproximación teórica , por Lupita Chaves Salas	1
<i>Presentación</i>	1
• Ubicación histórico-conceptual	1
• ¿Qué es un paradigma de investigación?	7
• El paradigma cualitativo en la investigación educativa.....	11
o Comprender el contexto sociocultural	
del aula (Principio teleológico).....	12
o La realidad en su diversidad (Principio ontológico-axiológico)	12
o Las relaciones sujeto-tema de estudio (Principio epistemológico)	13
o La ruta a seguir (Principio metodológico)	15
• Métodos cualitativos de investigación	16
o Etnográfico	16
o Fenomenológico	18
◇ Investigación-acción	22
◇ Modalidades de la investigación - acción	27
• Ética de la investigación- acción	30
Referencias bibliográficas.....	32
Capítulo II. Partiendo de nuestras creencias y transformando nuestras visiones de mundo , por Grace Rojas Alvarado y María Díaz Madrigal....	35
<i>Presentación</i>	35
• Participación subjetiva de quien investiga	36
o Un primer acercamiento a los mitos del personal docente en relación con la investigación	37
o Construcción de creencias	39
o Cambiando creencias	44

o Actitudes como expresión de creencias	47
o Teorías implícitas	49
o Teorías legas o teorías científicas	50
• El personal docente investigador	51
o El aula como campo de investigación	55
o La elección del tema.....	56
• Cerrando ciclos	57
Referencias bibliográficas.....	60

Capítulo III. Construyendo la propuesta de investigación-acción, por Norma Solís Sánchez.....	61
<i>Presentación</i>	61
A. La investigación-acción: una propuesta para transformar las prácticas educativas	62
B. Orientaciones generales para el desarrollo de una investigación cualitativa, desde el método de investigación-acción	63
• El proceso de la investigación-acción en el contexto educativo.....	65
o Reflexión sobre la práctica docente	66
o El diagnóstico	68
o Definición del problema y objetivos de investigación	70
o Un acercamiento teórico.....	73
o La metodología	74
o Plan de intervención	86
o Análisis de la información.....	88
o Conclusiones	89
o Elaboración del informe escrito	90
o Realimentación e inicio del proceso	93
<i>Referencias bibliográficas</i>	95

Capítulo IV Reconstruyendo aprendizajes de la experiencia de investigación-acción colaborativa en el aula, por Jacqueline García Fallas y María Díaz Fallas	97
<i>Presentación</i>	97
A. Procesos subjetivos involucrados en la investigación-acción	99
• Insumos iniciales con los que cuenta cada docente que hace investigación en su aula	100
• La introspección de la práctica que requiere ser escrita	107
• La incidencia de los procesos de investigación-acción en la vida personal	111
B. Procesos intersubjetivos en la investigación-acción	114
• El desarrollo profesional: Una experiencia autónoma	117
• La necesidad de una construcción intersubjetiva en el proceso de investigación-acción colaborativa.....	123
• La simplificación del lenguaje complejo como estrategia de formación en	

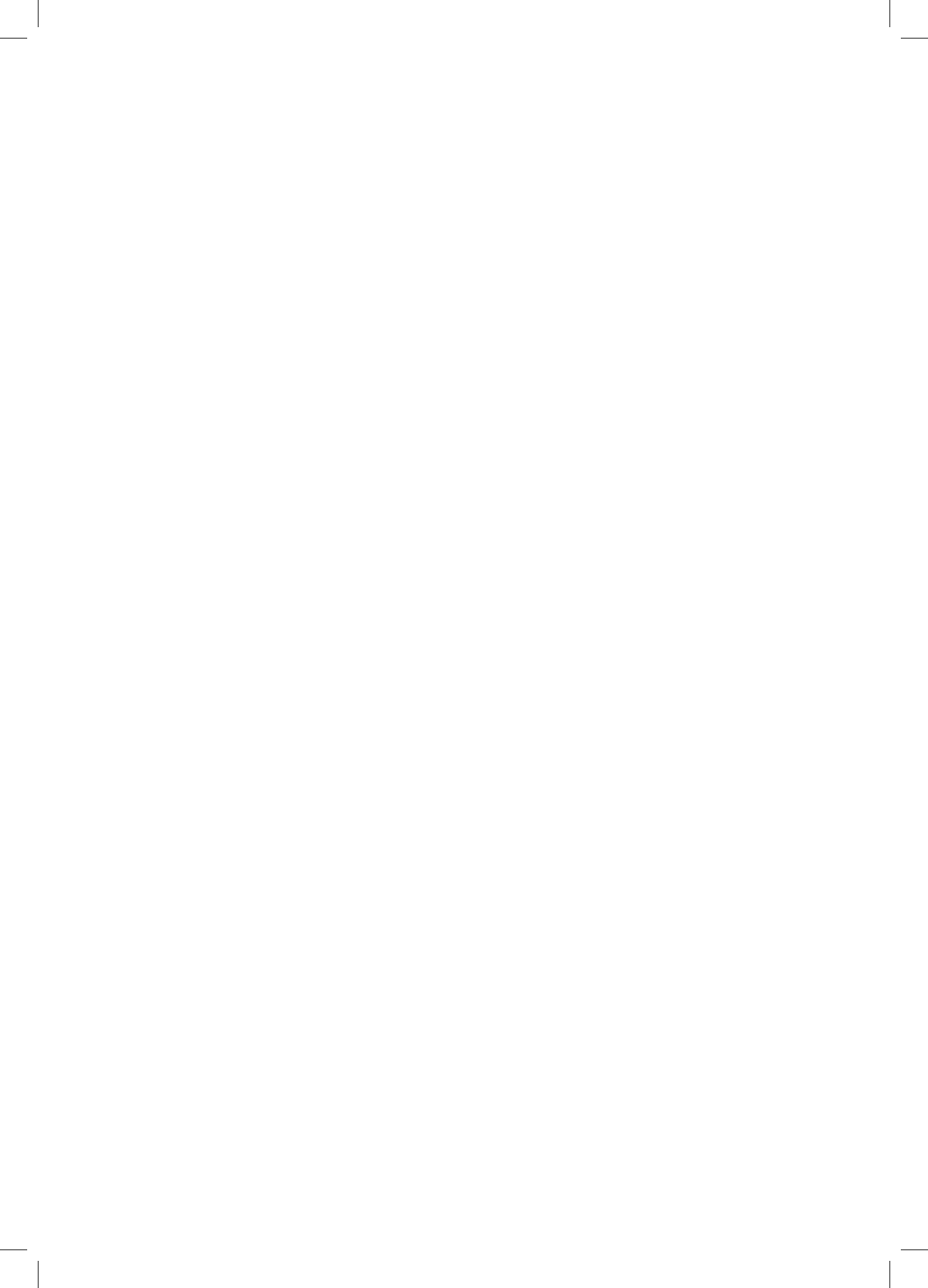
la investigación-acción-colaborativa	128
• El escenario del aula después de la puesta en práctica de la investigación-acción	129
• ¿Por qué realizar investigación-acción en el aula?	133
<i>Referencias bibliográficas</i>	141
Epílogo. Lo que nos permite decir la experiencia de ser investigadoras-colaboradoras , por Jacqueline García Fallas	143



“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando.

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”

Paulo Freire
Pedagogía de la autonomía



PRESENTACIÓN

Gilberto Alfaro Varela

La construcción de una cultura educativa sólidamente sustentada en una práctica de investigación, pasa por identificar el capital cultural con el que cuenta la escuela como institución y espacio educativo, y generar los instrumentos de aprendizaje adecuados que permitan al personal docente aprender cómo investigar en sus propios espacios laborales, y a utilizar los resultados de sus investigaciones como base para la toma de decisiones en torno a su quehacer académico.

Este libro viene a ser una excelente herramienta que contribuye, tanto a conformar un marco teórico de referencia para el abordaje de una perspectiva de investigación, como a dar ideas relativas a la identificación de técnicas apropiadas para acercarse sistemáticamente a un estudio de la cultura de la escuela, para lograr progresivamente una mejor comprensión de esta.

Las autoras construyen una entrada al mundo de la escuela, orientadas por principios teóricos y metodológicos que permiten a la persona que lee ir comprendiendo la perspectiva alternativa que provee una mirada desde la investigación, pero a la vez le hacen incursionar en la evolución teórica por la que se ha tenido que transitar para estar en el nivel en que se encuentra hoy día el estado de la investigación en torno al mundo de la escuela.

Las complejidades del mundo académico y de la vida de docentes y estudiantes se logran percibir en los ejemplos, los análisis, las discusiones, de manera que al final encontramos la necesidad de seguir profundizando en la temática y con el impulso suficiente para tomar el riesgo de incursionar en la escuela con mirada de investigadores y no solo de dadores de clase.

Este libro cuida la calidad de su contenido, tanto en profundidad como en actualidad y se orienta a incorporar al personal docente en una corriente de pensamiento que valora los aportes de la investigación como bases fundamentales para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos; de manera que se logren unas vivencias educativas más incluyentes, que tomen en cuenta y valoren la diversidad, donde el contenido tenga significación para estudiantes y docentes y donde la comunidad educativa en general se reconozca en la construcción colectiva que realizan.

Más investigación se debe realizar y más docentes se deben involucrar en la construcción de espacios significativos de aprendizaje y producción de conocimiento, para el bien de la escuela, las comunidades donde se ubican y la sociedad en general. Este es una excelente contribución a la comunidad educativa nacional e internacional, que sabrá sacar el mejor provecho de los logros alcanzados hasta ahora.



PRÓLOGO

Lupita Chaves Salas

El contenido de este libro es producto de una investigación-acción colaborativa que se desarrolló durante tres años en un centro educativo, con la participación de educadoras, directora y asistente de dirección, personal del Departamento de Análisis y Orientación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje (PEA) del Centro Nacional de Didáctica (CENADI)¹ y del Instituto de Investigación en Educación (INIE)² de la Universidad de Costa Rica (UCR). En el documento se da a conocer el proceso seguido por el equipo de investigadoras en el contexto de una institución educativa. De ahí que se presenta una construcción teórica a partir de situaciones reales vividas por las docentes-investigadoras que estudiaron su práctica pedagógica para transformarla.

Se partió de la premisa que la escuela necesita transformaciones profundas. Esta debe convertirse en una institución que motive a aprender, que se comprometa con el desarrollo humano y sostenible de nuestro mundo, promoviendo valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y la honradez, que favorezca el crecimiento espiritual e incentive el desarrollo de conocimientos y habilidades para que las personas respondan a las demandas actuales y futuras de nuestra sociedad. El fin último es formar personas comprometidas con la construcción de una sociedad justa y solidaria. Por consiguiente, se consideró importante plantear un estudio con docentes que investigaran su práctica pedagógica, puesto que, tal y como lo indican Gimeno y Pérez (1993):

Solamente el conocimiento que emerge del análisis y reflexión sobre la práctica en la realidad "natural", compleja y singular del aula puede utilizarse como conocimiento aprovechable, útil para entender la práctica y para transformarla.
(p. 129)

El estudio se inició con el convencimiento de que, para promover procesos de cambio en las aulas, es fundamental la investigación realizada por las personas protagonistas en el desarrollo de los procesos educativos,

1 Dependencia del Ministerio de Educación Pública.

2 De la Facultad de Educación.

conocedoras de la cultura institucional, del contexto económico y social de la comunidad, y que experimentan, día a día, la compleja realidad de la práctica pedagógica con sus dinámicas y sus tensiones. Son ellas las que tienen la posibilidad de indagar, profundizar y ofrecer alternativas para transformar la práctica pedagógica e incidir en los procesos de cambio que requiere el sistema educativo.

La investigación por parte del personal docente constituye una alternativa para cambiar la institución educativa tradicional y, a la vez, es una excelente herramienta para la formación continua del profesorado.

En la labor cotidiana del salón de clase, el personal docente se enfrenta con una diversidad de situaciones por resolver en relación con: la puesta en práctica del currículum escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve, las interacciones sociales que se generan en el contexto escolar con estudiantes, familias, colegas, entre otros. Al buscar solventarlas, tiene la necesidad de reflexionar con el fin de comprenderlas, enfrentarlas y transformarlas. En este proceso emergen sus creencias, se formula preguntas y problematiza su labor; busca en fuentes bibliográficas, dialoga con colegas, lo cual constituye una excelente oportunidad para el autodesarrollo profesional, puesto que se estimula la capacidad de reflexionar, deliberar, criticar y tomar decisiones. En este proceso, el personal docente interrelaciona teoría y práctica en busca de alternativas para la solución de los problemas cotidianos que debe enfrentar.

El personal docente es consumidor y generador de conocimiento, de manera que la investigación de su propia práctica le permite producir teoría y establecer propuestas a partir de su experiencia, de aciertos y errores, de sus conocimientos previos, del análisis de su labor cotidiana; que paulatinamente, lo convierte en una persona profesional más autónoma, creativa y crítica.

Encuentro con la institución

Al iniciar el estudio, el equipo de investigadoras-colaboradoras se dio a la tarea de coordinar acciones entre las instituciones participantes. En primer término, se realizó la negociación de entrada en la institución educativa. Fue programada una reunión con el personal docente, donde se le informó sobre los objetivos del proyecto y la investigación-acción colaborativa. Este proceso fue lento y contó con la anuencia del supervisor educativo y de la directora de la institución. Al comienzo de esta labor, hubo acuerdo de que se trabajaría solo con aquellas docentes que así lo desearan debido al grado de compromiso que exige este tipo de estudio. Aceptaron el reto siete docentes y la directora. La implementación y el desarrollo del estudio no fue una tarea fácil, por el exceso de trabajo que tienen educadoras y educadores, como es la planificación de tareas pedagógicas, efemérides, reuniones con padres y

madres de familia, atención a estudiantes, entre otras. Este proceso permitió conocer de cerca lo que viven las docentes en el aula y la complejidad de su labor.

Proceso de investigación

Durante el tiempo en que se desarrolló el estudio, se realizaron talleres de sensibilización y formación mediante encuentros periódicos con todo el equipo de investigación. En ellos fueron analizadas lecturas y se comentaron los posibles problemas de investigación, el tema seleccionado, el diseño de la investigación, experiencias de aula; se revisaron las notas de campo de las docentes-investigadoras y de las colaboradoras. En un principio se les solicitó un relato sobre sus experiencias como docentes y su decisión de formarse como maestras. En este contexto emergieron inquietudes y dudas que fueron resueltas en conjunto.

Las maestras participantes en este proceso de investigación fueron las siguientes:³

- Graciela es una docente de educación preescolar, con varios años de experiencia. Es atenta, ordenada, creativa, innovadora y sensible. Evidencia una gran vocación y conocimiento de su rol de educadora. Cree en lo que hace, razón por la cual le gusta socializar su experiencia con otras personas.
- Inés, maestra con diez años de experiencia en educación primaria. Trabajadora, estudiosa, sistemática y comprometida con su labor; ha cifrado siempre su empeño en el mejoramiento de su mediación pedagógica, por lo que gusta de implementar nuevas estrategias en la atención de los problemas que surgen en su práctica. Durante el proceso de investigación, concluyó sus estudios de Licenciatura.
- Julieta es estudiosa, luchadora, con un gran sentido de responsabilidad y abnegación hacia la educación. Es afectiva, amable y atenta a su situación de aula. Procura generar un clima de respeto y aceptación; además, atiende las situaciones particulares de cada uno de sus estudiantes, con el apoyo de las familias. En el proceso de investigación enfrentó situaciones personales que la llevaron a tomar la dura decisión de alejarse de la comunidad en la que laboraba y vivía, por lo que renunció a su puesto y no continuó con la investigación.
- Marta es joven, posee tres años de experiencia en educación primaria; ha laborado siempre en la misma institución. Realizó sus estudios superiores a distancia, razón por la que afirma que siempre le hizo falta una supervisión de su práctica docente. Es una maestra muy cariñosa, de gran calidez para con sus estudiantes. Su responsabilidad y entrega se evidencian en su gran disposición para asumir compromisos, razón por

3

Se utilizan seudónimos para resguardar la identidad de las educadoras.

la cual, en repetidas ocasiones, se le recargaba con funciones administrativas.

- Milagro docente de I y II Ciclo durante muchos años. Con mucho esfuerzo terminó una maestría en Administración Educativa. Afectiva, amable, creativa en la resolución de conflictos dentro del aula. Sensible ante la problemática estudiantil. Prefiere la docencia en II Ciclo y la Educación de Adultos. Actualmente es la directora de un centro educativo para jóvenes y adultos.
- Sara es la directora del Centro Educativo. Inició como maestra desde muy temprana edad, en una escuela rural unidocente. Luego pasó a otra escuela un poco más grande y continuó estudiando. Sus estudios la llevaron a inclinarse por la administración educativa, lo que le permitió optar por una plaza de directora. Más recientemente, sus esfuerzos personales, unidos al interés comunal de ampliar los servicios del centro educativo donde labora, hicieron que liderara la transformación de su escuela en Unidad Pedagógica. Se ha distinguido como una profesional comprometida con su trabajo, con una profunda vocación de servicio.
- Sofía. Orientadora de profesión, inició su desempeño laboral por primera vez en este centro educativo. Posee una gran sensibilidad social. Ha participado en experiencias de investigación educativa. Además se ha distinguido en la organización y desarrollo del proceso institucional y curricular de innovación educativa. Actualmente se encuentra terminando su licenciatura en la Universidad de Costa Rica.

Las docentes-investigadoras, durante el proceso de investigación, analizaron las siguientes temáticas:

- “Un enfoque de resiliencia basado en la educación holística desde el currículo de transición”, el cual fue trabajado por Graciela.
- “Promoviendo la disciplina en un grupo de quinto grado”, bajo la responsabilidad de Inés.
- “Incorporación de un niño con mutismo selectivo al aula regular”, a cargo de Julieta.
- “Mejoramiento del rendimiento académico a través de la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje y de un mayor involucramiento de las familias en un grupo de tercer grado”, a cargo de Marta.
- “Factores que influyen en la deserción de los alumnos de secundaria”, de las compañeras Sara y Milagro.
- “La mediación pedagógica: su impacto en la construcción de actitudes de resiliencia”, tema desarrollado por Sofía.

Una vez que los temas fueron seleccionados, cada maestra contó con el apoyo de una, dos o tres investigadoras-colaboradoras para iniciar el proceso de indagación junto con esta, se perfeccionó el diseño, se realizaron

observaciones, se revisó literatura, se analizaron opciones, se reflexionó y discutió sobre lo que sucedía en el aula. Este proceso fue de gran valor para nuestra formación profesional, pues nos permitió vivenciar las dinámicas generadas en el aula; y a las educadoras, realizar investigación de su labor docente. Durante este tiempo compartimos y aprendimos juntas. El proceso no fue fácil, pues al igual que las docentes, las investigadoras-colaboradoras pasamos por un período de adaptación al asumir la nueva tarea, la cual implicó inversión de tiempo, lectura, observaciones en los salones de clase, comunicación constante, entre otras. En algunas ocasiones estas funciones no se desarrollaron adecuadamente por parte de las investigadoras-colaboradoras; sin embargo, al ser un trabajo en equipo, estos problemas se solucionaron con el diálogo y el apoyo mutuo.

El análisis de datos y la escritura del informe de investigación representaron un verdadero reto. Para la interpretación de los datos se requirió de la lectura y relectura de la información obtenida mediante las notas de campo, los talleres, las entrevistas, los cuadernos y trabajos de la población estudiantil, los diarios de las educadoras, entre otros materiales. Se revisaron nuevamente los objetivos, la teoría, las creencias del equipo de investigadoras a cargo de cada tema, se construyeron categorías de análisis y se trianguló la información. Esta tarea no fue sencilla pues se requirió de la escritura y reescritura, de horas de reflexión y discusión para llegar a acuerdos. Posteriormente se elaboraron los informes finales, los cuales se presentaron a la comunidad nacional y universitaria, en el auditorio de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, en octubre del 2006.

Es necesario resaltar que en este proceso de formación en investigación-acción colaborativa, fue de gran importancia el compartir conocimientos, preocupaciones, éxitos y fracasos, en las sesiones de trabajo y en los talleres, lo que nos permitió construir conocimientos valiosos para nuestra práctica profesional.

Las sesiones de trabajo con todo el equipo se iniciaron con la discusión sobre el paradigma cualitativo en la investigación educativa, métodos y ética de la investigación en contextos escolares. Ello porque la investigación-acción-colaborativa en salones de clase responde más a este paradigma, puesto que se va a analizar una realidad particular. El propósito es comprender y mejorar la práctica pedagógica de la persona que realiza el estudio a partir de sus intereses, necesidades y valores; se da una relación directa entre la persona que investiga y el objeto de estudio, y no se pretende generalizar los resultados.

Los conocimientos que emergen de la investigación-acción en el aula deben ser compartidos con colegas para incentivar la reflexión y la discusión de asuntos medulares de la práctica pedagógica. En esta interacción surgen nuevas ideas y propuestas cuyo elemento fundamental es que nacen de la realidad del aula, de la interacción práctica-teoría, del análisis de lo que se hace y del porqué y para qué se hace. En esta actividad el personal docente

asume de manera autónoma su desarrollo profesional con el fin de buscar soluciones creativas a los problemas que enfrenta cotidianamente en el aula y en el centro educativo.

La investigación-acción en el aula, asumida responsablemente, es una alternativa que contribuye con el mejoramiento de la calidad de la educación, porque permite a los protagonistas de los procesos educativos estudiar la vida del aula, probar opciones y ofrecer propuestas para enfrentar la diversidad de situaciones surgidas en la práctica pedagógica.

La visión sostenida por el equipo de investigación en este libro, constituye una apuesta por una educación liberadora, para evidenciar la importancia que tiene el personal docente y administrativo para cambiar la cotidianeidad de las instituciones educativas, y cómo a partir de la investigación-acción desarrollada en cada salón de clases, se puede incidir en una transformación del Sistema Educativo, la cual se fundamenta en las formas diferentes de entender las acciones pedagógicas por parte de quienes son responsables de su vivencia en los centros escolares. Lo anterior implica un reconocimiento político y una exigencia de compromiso a las educadoras y educadores, en relación con su responsabilidad como gestores de cambio institucional, el cual también les propicia nuevas perspectivas personales y profesionales.

Con este libro, las autoras, dan a conocer la experiencia vivida en un centro educativo donde se desarrolló un proceso de investigación-acción colaborativa con el fin de incentivar a las personas profesionales en educación a que se conviertan en investigadoras de su práctica pedagógica para que el cambio educativo surja de ellas y no de personas carentes de contacto con la complicada realidad del aula. En las manos de educadoras y educadores depositamos este libro con la ilusión de que asuman el reto y se conviertan en las personas, que mediante la educación, logren las transformaciones requeridas, en busca de una sociedad justa, solidaria y comprometida con el desarrollo humano y sostenible de nuestro mundo.

Referencias bibliográficas

- Chaves, L., García, J. y Díaz, M. (2006) Informe parcial del proyecto de investigación N° 724-A4-030: La investigación-acción para transformar los procesos educativos que emergen en la cotidianidad de un centro educativo. Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. 2ª Edición. Madrid, España: Ediciones Morata.

CAPÍTULO I

El paradigma cualitativo en la investigación educativa: una aproximación teórica

Lupita Chaves Salas

Presentación

En este capítulo se presenta una aproximación teórica al paradigma cualitativo en la investigación educativa. Este tema se analizó y discutió en las sesiones de trabajo del equipo de investigadoras, con el fin de clarificar conceptos que permitieran iniciar el proceso de investigación-acción colaborativa en el centro educativo. La información se organiza de la siguiente manera:

- Ubicación histórico-conceptual
 - ¿Qué es un paradigma de investigación?
 - El paradigma cualitativo en la investigación educativa
 - o Comprender el contexto sociocultural del aula
 - o La realidad en su diversidad
 - o Las relaciones sujeto-tema de estudio
 - o La ruta a seguir
 - Métodos cualitativos de investigación
 - o Etnográfico
 - o Fenomenológico
 - o Investigación-acción
 - ◇ Investigación-acción-colaborativa
 - ◇ Modalidades de la investigación-acción
 - Ética de la investigación
-
- **Ubicación histórico-conceptual**

Este apartado presenta un breve recorrido sobre la génesis y el desarrollo de la perspectiva cualitativa de la investigación de las ciencias sociales, con el fin de facilitar la comprensión de dicho paradigma, en cuanto a su visión filosófica, epistemológica y metodológica. Para realizar esta labor, se

La historia permite comprender el presente y planificar el futuro.

El principal objetivo científico del paradigma cualitativo es la comprensión de los fenómenos.

considera importante contrastar el paradigma cualitativo con el cuantitativo. Se resaltan solo algunos aspectos históricos relevantes que permitan conocer su desarrollo. Para ello se consultaron algunos autores, entre ellos: Conde (1994), Hamilton (1994), Gómez (1985), Habermas (1990) y Vidich y Lyman (1994).

Es necesario insistir en que este recorrido no es exhaustivo; únicamente se mencionan los acontecimientos que, de acuerdo con las autoras, son importantes para los propósitos de este libro. Según se irá señalando, en la literatura se narran diversos acontecimientos que vienen a explicar el desarrollo del paradigma cualitativo de la investigación.

De acuerdo con Conde (1994), los inicios del paradigma cualitativo se pueden encontrar en el pensamiento científico de Aristóteles, en contraposición con las características del pensamiento de Platón, como se indica seguidamente. Al respecto señala el autor: “mientras Aristóteles defiende una concepción y una aproximación de la Naturaleza que podemos denominar más “precualitativista” por lo que tiene más de “sustantiva”, “sensible” y “empírica” – en el sentido primero de empiria como “trato directo a las cosas”-; Platón propone, a su vez, una aproximación más “pre-cuantitativista” de la naturaleza por lo que tiene de más “formalista”, “abstracta” y “matemática” (Conde, 1994, p. 54).

Es entre los siglos XII y XIV que “se desarrolla en el Occidente europeo un conjunto de transformaciones económicas, sociales, ideológicas, culturales, etc., que van a crear las condiciones sociales y culturales para el nacimiento de la Ciencia Moderna y del paradigma “científico-positivista” dominante” (Conde, 1994, p. 55). El evento que vino a fortalecer este paradigma fue la aceptación, por parte de la Iglesia, del cero y del vacío, que llevó a buscar la explicación de los fenómenos naturales mediante la matemática. Sin embargo, no fue sino hasta los tiempos de Newton, que se impone el paradigma cuantitativo para el estudio de las ciencias, junto con la incorporación de instrumentos para conocer mejor el objeto de estudio, diseñados por las personas dedicadas a la investigación; tal es el caso del telescopio, con el cual se dejó de lado la perspectiva cualitativa-aristotélica (Conde,

1994). El enfoque cuantitativo se refuerza con las ideas de Descartes (1596-1650), quien proclama la importancia de las matemáticas y la objetividad en la búsqueda de la verdad. En esa época, entre discusiones filosóficas, se propaga el pensamiento matemático cartesiano (Hamilton, 1994). Esta visión de conocimiento se fortalece entre los siglos XVI y XVIII con el desarrollo del pensamiento moderno.

Es Kant (1724-1804), con su obra “Crítica a la razón pura” (1781), quien cuestiona el objetivismo cartesiano y aboga por la racionalidad humana en la que se enfatiza el papel del sujeto en la construcción del objeto de conocimiento, el cual parte de la postulación de procesos mentales que organizan las percepciones captadas por los sentidos, lo que contribuirá al desarrollo de epistemologías cognitivas dentro de orientaciones subjetivistas, idealistas, perspectivistas o relativistas. Asimismo, en esta obra Kant, retomando el pensamiento de Aristóteles, distingue entre “razón científica”, la cual se relaciona con el conocimiento teórico o racionalidad coherente con el establecimiento de las verdades en el campo de la naturaleza, y “razón práctica”, conocimiento utilizado en lo referente a la toma de decisiones de la acción humana o de la libertad moral (Kant, 1781).

Hamilton (1994) resalta que entre los seguidores de Kant, conocidos como los neokantianos (los dialécticos y los romántico-existencialistas asumían posiciones diferentes entre sí), sobresalen algunas figuras que van a fortalecer la génesis de la investigación cualitativa. Se destaca el estudio “La clase obrera en Inglaterra” (1845), de Engels, inspirado en concepciones de libertad y conocimiento práctico, interrelaciona la ciencia social, el cambio social y la emancipación social.

En este breve recorrido histórico sobre la investigación cualitativa, es fundamental mencionar a Dilthey (1833-1911), quien hace una diferenciación entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas o del espíritu. Dentro de estas últimas, la conciencia es parte del objeto de estudio la cual se puede conocer mediante la comprensión, término que se contrapone a la noción cartesiana de explicación. Es decir, lo interesante es comprender el objeto dentro de su contexto y

El paradigma de investigación cualitativo estudia las relaciones humanas en su contexto.

no buscar explicaciones sobre las causas de lo que se estudia. Ello implica que las ciencias sociales pueden estudiar las experiencias vividas por los seres humanos, a partir de su contexto sociohistórico y cultural (Hamilton, 1994).

Es necesario resaltar la influencia de la Escuela de Frankfurt, del Instituto de Investigación Social, creado en 1923, la cual reacciona en contra del análisis neutral de la teoría positivista y propone una teoría crítica cuyo interés se orienta a lo que los seres humanos hacen en todas sus formas históricas de vida, con el propósito de ampliar el saber para la emancipación de las relaciones sociales injustas (Horkheimer, 2000). Al respecto Gómez (1995), con base en Horkheimer la define como:

Una teoría... que con una intención social transformadora y emancipadora, trata de descubrir las relaciones entre los diversos saberes establecidos y desenterrar las raíces sociales de las que se nutren, para, al tomar conciencia de los intereses a los que sirven, vehicular eficazmente la superación de la realidad establecida, dando cuenta asimismo de las razones normativas de la crítica (Gómez, 1995, p. 221).

El conocimiento tiene sus raíces en la historia y en el interés y en la actividad humana (Habermas, 1996).

La teoría crítica trae consigo replanteamientos epistemológicos que influyen en la investigación cualitativa, pues considera que el conocimiento tiene sus raíces en la historia, en el interés y la actividad humana. Para Habermas (1996), el interés guía el conocimiento y este es el resultado de la actividad constituida del sujeto cognoscente con su historia, en su realidad social y natural. Los intereses se crean en el contexto social; son técnicos, prácticos y emancipadores. Este autor entiende que el conocimiento, como proceso dialéctico, se posibilita a la luz de la cotidianidad del ser humano, en el diario vivir, en la comunicación con los otros. Esta teoría con influencia neokantiana, tiene un impacto importante en la investigación cualitativa y sobre todo, en la investigación-acción, como se evidencia en los trabajos de John Elliot y Lawrence Stenhouse en Inglaterra, Stephen Kemis en Australia, Paulo Freire en Brasil, entre otros pensadores (Boggino, N. y Rosekrans, K, 2004).

Es importante también resaltar el aporte de las investigaciones etnográficas antropológicas y sociológicas en Norteamérica, desde siglos atrás, en cuanto a métodos y técnicas cualitativas.¹ En relación con estas investigaciones, Vidich y Lyman (1994), realizan un análisis de tres periodos. Presentan un relato que inicia en el siglo XV (descubrimiento del otro), donde muestran estudios analíticos sobre las culturas prehispánicas y de las islas de los Mares del Sur, cuyo fin es indagar sobre la génesis de la especie humana. Posteriormente dan cuenta de las características de los estudios etnográficos del siglo XVII al XIX (estudio de las mentalidades coloniales: persistencia del otro) en ellos, los antropólogos y sociólogos observan, describen y valoran los pueblos colonizados pero desde la perspectiva del conquistador que posee la misión de “civilizar” a esos pueblos.

En el siglo XX, las investigaciones se dirigen a analizar “las áreas naturales urbanas”, “la integración sociocultural”, a estudiar “el otro cívico”, “las relaciones étnicas” y “las implicaciones éticas y políticas de la etnografía”.

Para Vidich y Lyman (1994), los estudios etnográficos, desde sus orígenes, parten de bases morales, de orientación religiosa o secular, aunque esto se dio con mayor énfasis en el pasado.

En nuestro país, el Instituto de Investigación en Educación (INIE)², en la década del ochenta del siglo pasado, fue pionero en estudios etnográficos en los salones de clase, bajo la dirección de las investigadoras Natalia Campos, Nidia García, Marta Rojas y Margarita Brenes, lo que fomentó el desarrollo de la investigación educativa en este campo. Asimismo se produjeron numerosas publicaciones que han ofrecido aportes importantes para el mejoramiento de la calidad de la educación (García, Campos, Rojas y Campos, 1993).

1 Para una discusión más amplia sobre la historia de la etnografía antropológica y la sociología norteamericana, consultar a Vidich y Lyman, 1994.

2 Antiguamente conocido como Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC).

Con el fin de visualizar el proceso histórico de cada paradigma se presenta el siguiente cuadro resumen.

Cuadro No. 1 **Ubicación histórico-conceptual**

Paradigma Cualitativo	Paradigma Cuantitativo
<ul style="list-style-type: none"> - Antigua Grecia. Aristóteles: aproximación a la Naturaleza más sustantiva y sensible. - Kant en el siglo XVIII cuestiona el objetivismo cartesiano, enfatiza en epistemologías que dan importancia a orientaciones subjetivistas. Con influencia de Aristóteles distingue la “razón científica” (conocimiento lógico y racional) de la “razón práctica” (conocimiento referente a la toma de las decisiones de la acción humana o de la libertad moral). - Engels en el siglo XIX interrelaciona la ciencia social, el cambio social y la emancipación social. - Dilthey en el siglo XIX hace una diferencia entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. - La Escuela de Frankfurt reacciona contra el análisis neutral de la teoría positivista y propone una teoría crítica con replanteamientos epistemológicos, pues considera que el conocimiento tiene sus raíces en la historia, en el interés y en la actividad humana. Habermas, considera que el conocimiento es un proceso dialéctico que emerge de la cotidianidad del ser humano, en el diario vivir y en la comunicación con los demás. Esta teoría tienen una gran influencia en la investigación cualitativa, especialmente la investigación-acción. - Las investigaciones etnográficas antropológicas y sociológicas en Norteamérica dan un aporte en cuanto a métodos y técnicas cualitativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Antigua Grecia, Platón: aproximación más cuantitativa con la Naturaleza, más formalista, abstracta y matemática. -Del siglo XII al XIV se da énfasis a la búsqueda de explicaciones a los fenómenos naturales mediante la matemática. -Del siglo XV al XVII las ideas de Newton y Descartes postulan la importancia de la matemática y la objetividad en la búsqueda de la verdad y del conocimiento. Estas ideas, en las que se fundamenta el paradigma cuantitativo, han tenido una gran influencia en la legitimación de la investigación científica.

Fuente: Elaboración propia con base en Conde, 1994; Hamilton, 1994.

Luego de este recorrido histórico, y con el afán de que la persona que lea el documento tenga un conocimiento respecto a este proceso, es importante recordar qué es un paradigma de investigación, lo cual se desarrolla en el siguiente apartado.

- **¿Qué es un paradigma de investigación?**

La investigación es un proceso sistemático mediante el cual se quiere indagar, descubrir, conocer, profundizar o aprender sobre algún problema de interés para la persona que la realiza.

En el caso de este estudio, se quería realizar investigación-acción colaborativa por parte de un equipo de investigadoras en torno a los problemas surgidos en la cotidianidad del aula.

En las sesiones de trabajo se interactuó con el personal docente del centro educativo, donde surgían numerosas dudas e interrogantes: ¿Qué es investigación? ¿Qué es un paradigma de investigación? ¿Qué significa paradigma cualitativo? ¿Qué significa paradigma cuantitativo? ¿Cuáles son sus diferencias? ¿Es lo mismo paradigma y método? Con base en las lecturas y en las discusiones grupales fuimos dilucidando y aclarando términos.

Un paradigma de investigación supone un conjunto de ideas y valores compartidos por una comunidad científica para abordar un objeto de estudio, definir los problemas por estudiar, los métodos y la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada a partir de una concepción filosófica que la sustenta y la respalda teóricamente (Kuhn, 1961).

Según Guba y Lincoln (1994), los paradigmas son una serie de supuestos o principios sobre la naturaleza de la realidad investigada (principio ontológico), sobre la relación establecida entre el sujeto y el objeto de conocimiento (principio epistemológico) y sobre la manera como se puede obtener conocimiento de esa realidad (principio metodológico). Estos tres principios están interrelacionados y deben ser coherentes entre sí; esto significa que, de acuerdo con la posición ontológica asumida por la persona que investiga, así

Un paradigma de investigación responde a principios teóricos definidos previamente que lo distinguen de otros.

Los paradigmas de investigación cualitativo y cuantitativo presentan profundas diferencias.

debería asumir una posición epistemológica y metodológica congruente entre sí.

El paradigma de investigación supone una posición teórica, un sistema de creencias básico que se asume conscientemente, de forma explícita o implícita para desarrollar todo un proceso de investigación sobre un problema por estudiar. De tal manera, el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo parten de principios teóricos diferentes.

El paradigma cuantitativo sigue los pasos del método científico; supone ser neutral, está libre de cualquier tipo de valor por parte de la persona que investiga, por lo que se debe mantener distancia del objeto de estudio, para que en el proceso de investigación no interfiera la subjetividad o las creencias personales del equipo de investigación. En este paradigma, se considera la existencia de una única realidad que se puede fragmentar para conocer y estudiar, por lo que las teorías producidas por la investigación, se puedan generalizar y aplicar a otros contextos. El problema por investigar parte de la teoría, el diseño es estructurado y no permite cambios drásticos una vez iniciado el estudio. La muestra es definida estadísticamente para poder realizar generalizaciones de los resultados; los instrumentos para la recolección de los datos deben pasar por un proceso de validación y confiabilidad, con el propósito de certificar la objetividad de la información obtenida; el análisis de los datos se realiza mediante pruebas estadísticas y los resultados se interpretan de acuerdo con las hipótesis establecidas desde el inicio del estudio.

En contraposición, el paradigma cualitativo se preocupa por la comprensión de los fenómenos sociales mediante la captación e interpretación de los significados que las personas asignan a sus acciones, en su contexto, por lo que no busca la generalización de sus hallazgos. Su propósito es crear teoría para las condiciones y valores de la situación específica estudiada. Considera que existen múltiples realidades que deben ser estudiadas holísticamente. La persona que investiga se interrelaciona con el objeto de estudio para su comprensión e interpretación; sus valores están implícitamente presentes en el proceso de investigación evidenciado en la selección del problema

por estudiar, el paradigma y la teoría que se sigue.

Dentro de la investigación cualitativa, la fuente más importante de datos son las situaciones reales en sus contextos naturales. La recolección de éstos es labor de la investigadora o el investigador que la realiza mediante múltiples medios; entre ellos: observaciones, vídeos, entrevistas, conversaciones informales registradas en su diario de campo. La selección de los participantes en el estudio se realiza por conveniencia, de acuerdo con los propósitos que se persiguen y como no se pretende generalizar, no tiene que ser representativa. El diseño de investigación es flexible, se puede ir transformado en el proceso, de acuerdo con lo que se va descubriendo en la interacción con el objeto de estudio. Las categorías de análisis se van construyendo durante el estudio y para darle credibilidad a los resultados, se utilizan técnicas como la triangulación de datos.

A continuación, se presenta un cuadro resumen con las características de cada uno de los paradigmas de investigación mencionados.

Cuadro No. 2

Comparación entre paradigma cualitativo y cuantitativo

Características	Paradigmas	
	Cualitativo	Cuantitativo
Fundamentos	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Positivismo lógico. Empirismo.
Propósito de la investigación	Comprender, explicar relaciones internas y profundas en el contexto. Descubrimiento.	Indagar sobre las causas de los fenómenos sociales. Explicar, controlar, verificar; predecir, medir.
Tipo de conocimiento	Práctico, explicaciones de las acciones.	Técnico.
Percepción de la realidad	Múltiples realidades, dinámica, holista.	Una realidad, estática, objetiva, fragmentada.
Relación persona que investiga y objeto de estudio	Perspectiva desde dentro, la persona que investiga se relaciona con el objeto de estudio. Interrelacionados.	Perspectiva desde fuera, la persona que investiga guarda distancia del objeto de estudio. Independiente. No se influyen entre sí.
Papel de los valores en la investigación	Los valores influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Investigador “libre” de valores. Método garantía de neutralidad.
Teoría y práctica educativa	Se relacionan. Interpretación y aplicación se unen.	Separadas. Teoría normativa y generalizable.
Métodos	Etnográfico, fenomenológico, investigación-acción.	Experimental, correlacionales
Diseño	Abierto, flexible, emergente.	Estructurado, predeterminado.
Participantes	Informantes, de acuerdo con el problema a investigar.	Muestra definida por procedimientos estadísticos.
Técnicas de recolección de datos	Cualitativas, descriptivas, observación, entrevistas, grupos focales.	Cuantitativos, válidos y confiables (cuestionarios, test).
Análisis de datos	Cualitativo, inducción analítica, triangulación.	Cuantitativo, estadística descriptiva e inferencial.
Validez y fiabilidad de los datos	Credibilidad, transferabilidad y confirmación.	Validez, fiabilidad y objetividad.
Resultados	No generalizables.	Generalizables.

Adaptación de: Imbernón et al. (2002) La investigación educativa como herramienta para la formación del profesorado, pag. 25; Gurdíán, A. (2007) El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa, pag. 58-59; Colás y Buendía (1994) Investigación Educativa, pag. 54-55 y Cook y Richardt (1995) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo pp. 28-29.

Se considera que para transformar la vida del aula el paradigma cualitativo ofrece el enfoque teórico, los métodos y las herramientas para ayudar a las personas a tomar conciencia de lo que hacen, del porqué y el para qué de su labor profesional, lo que las lleva a reflexionar, dialogar, y por ende, a cambiar y mejorar su práctica educativa. Por lo anterior, se inició el estudio de los principios teóricos del paradigma cualitativo en investigación educativa.

Desde un inicio la intención del equipo de investigadoras fue que las educadoras conocieran más sobre el paradigma cualitativo porque descubrimos que su formación en investigación se dirigía sobre todo a lo cuantitativo.

De acuerdo con el objeto de estudio se selecciona el paradigma que se utilizará en una investigación.

- **El paradigma cualitativo en la investigación educativa**

Como se mencionó anteriormente, las características que distinguen a la investigación cualitativa permiten comprender y analizar la acción pedagógica generada en el contexto “natural” del aula, con el propósito de producir conocimiento válido y útil para transformar la práctica educativa (IMEC, 1999). Los principios teóricos en los que se basa el paradigma cualitativo lo diferencian del paradigma cuantitativo de investigación, ello se puede evidenciar en el cuadro No.2, anteriormente citado, y se explica con más detalle a continuación.

El paradigma cualitativo permite el estudio de situaciones particulares en el salón de clase porque su interés no es generalizar los resultados (principio teleológico); reconoce la importancia de vivenciar la realidad del aula para comprenderla e interpretarla (principio ontológico-axiológico); considera que el conocimiento se genera en interacción con los otros, en un proceso dialéctico (principio epistemológico) y se vale de diferentes estrategias para comprender las acciones humanas en su realidad concreta (principio metodológico). Los principios que orientan a la investigación cualitativa se desarrollan en el siguiente apartado.

El principio ontológico-axiológico del paradigma cualitativo asume que existen múltiples realidades y que deben estudiarse en su especificidad, asimismo que los valores del contexto y de las personas que investigan influyen en el estudio.

o Comprender el contexto sociocultural del aula (Principio teleológico)

Desde el punto de vista teleológico, su finalidad es el estudio de lo que sucede en una situación concreta y singular, con el fin de comprender el sentido de esa realidad humana, por lo que su intención no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto como en la investigación cuantitativa. Es así como Marta, una de las docentes que participó en este estudio, tenía el propósito de que sus estudiantes mejoraran el rendimiento académico, sin pretender que después de desarrollar el proceso de investigación-acción se generalizaran los hallazgos obtenidos a otros contextos escolares.

De acuerdo con Gimeno y Pérez, la intencionalidad de la investigación cualitativa en educación es la transformación y el perfeccionamiento de la práctica; ellos afirman que:

... La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, ya que impide o dificulta el vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción, para desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo, comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica. Si se utiliza el calificativo de educativa es... porque pretende ser una investigación que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica. (1993, p. 117)

o La realidad en su diversidad (Principio ontológico-axiológico)

El paradigma cualitativo parte del principio ontológico-axiológico de que no hay una realidad, sino muchas realidades, de acuerdo con la infinidad de situaciones que vive a diario cada ser humano en contextos económicos, familiares, laborales y culturales diferentes. Por ello, el conocimiento es producto de la actividad colectiva donde “los valores inciden en la investigación y forman parte de la realidad-realidades. Por lo tanto, todo el proceso está influido por los valo-

res del contexto social y cultural” (IIMEC, 1999, p. 3).

Nuestra sociedad establece relaciones de poder asimétricas y se caracteriza por excluir a ciertos sectores haciendo diferencias por clase, etnia, región y género. En este contexto, se pretende consolidar las manifestaciones sociales de la cultura dominante e ignorar lo que viven, piensan y sienten amplios sectores sociales excluidos del poder. La exclusión es reproducida, consciente e inconscientemente, por las diferentes instituciones sociales: familia, escuela, medios de comunicación, entre otras. Por ello, es fundamental estudiar la realidad-realidades del aula mediante este paradigma de investigación. En este proceso de investigación, Sara y Milagro analizaron el contexto socio-económico donde se ubica la institución educativa con el propósito de tener una visión más amplia y comprender las motivaciones y los valores que conducen a la población estudiantil a desertar.

El paradigma cualitativo permite vivenciar las diferentes realidades para comprenderlas e interpretarlas en su magnitud, tomar conciencia de lo que sucede y de esta forma, iniciar procesos de transformación individual y colectiva que incidan en la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria.

En consecuencia, el estudio de la realidad-realidades del salón de clase, ayuda a descubrir la similitud entre las prácticas sociales de nuestra sociedad y las generadas en la interacción del aula. Ello es fundamental para cuestionar acciones metodológicas que promueven la reproducción de inequidades sociales y el papel desempeñado por el personal docente en la cotidianidad del aula.

o Las relaciones sujeto-tema de estudio (Principio epistemológico)

El principio epistemológico de la investigación cualitativa considera que para adquirir el conocimiento, es preciso establecer una relación cercana entre quien conoce y lo que quiere conocer, con el propósito de aprehender la esencia de lo que está conociendo.

El paradigma cualitativo concibe la investigación como un proceso para conocer. Al respecto, Martínez

Los principios son fundamentales para construir el objeto de estudio, interpretarlo y comprenderlo.

El principio epistemológico del paradigma cualitativo parte de la premisa que el conocimiento se produce por la interacción dialéctica sujeto-objeto de estudio.

afirma que “el proceso natural del conocimiento humano es hermenéutico: busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica” (1989, p. 99). Por lo tanto, al estudiar la realidad educativa en el contexto de un salón de clase, el conocimiento generado en él, es el resultado de una construcción colectiva, donde intervienen las subjetividades, las creencias y los valores de las personas que participan en la actividad cotidiana del aula. De tal forma, el significado del mundo social es construido y reconstruido constantemente por sus actores y actoras (Del Rincón, Delio; Arnal, Justo; Latorre, Antonio y Sans, Antoni, 1994). En este proceso, los participantes se ven influenciados por los acontecimientos, reacciones y significados que comparten con las otras personas y de esta manera, logran comprender el sentido del fenómeno educativo en su contexto social y político. Gimeno y Pérez afirman:

Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas (1993, p. 120).

Para el paradigma cualitativo es imprescindible la participación directa e individual con las personas participantes y la realidad del aula. Desde esta perspectiva, la investigación es concebida como un proceso, donde las personas interactúan para construir el conocimiento de manera dialéctica. De esta forma Inés y su grupo de estudiantes lograron mejorar las relaciones interpersonales en el salón de clase mediante estrategias colaborativas planeadas por la educadora.

La investigación es realizada por personas y con personas en contexto, que implícitamente ponen en juego sus creencias y valores. Por ello, el diseño de la investigación es abierto, flexible y emergente, con el propósito de profundizar en las percepciones y en la intencionalidad de las acciones de las personas en su contexto económico, político y social (Colás y Buen-día, 1994).

o La ruta a seguir (Principio metodológico)

El paradigma cualitativo utiliza estrategias de investigación que permiten comprender las acciones humanas en su contexto real; en consecuencia, las personas que investigan interactúan con las personas participantes de modo natural, para vivenciar la realidad-realidades tal y como ellos y ellas la viven.

... en educación supondrá sumergirse en el ambiente natural de la escuela y del aula e indagar, observando, interrogando y contrastando, los factores que intervienen y su influencia relativa en la determinación y desarrollo de los problemas que aparecen en dicha realidad. Como la vida del aula y de la escuela es compleja y cambiante, será necesario ir profundizando sucesivamente en aquellos aspectos y problemas que no siempre aparecen a primera vista, sino que permanecen ocultos para preservar el equilibrio de poder que se establece en las relaciones de la institución (Gimeno y Pérez, 1993, p. 124).

En la investigación cualitativa los métodos son flexibles y abiertos.

De tal manera, la estrategia de investigación es inductiva y progresiva. El estudio se inicia con interrogantes generales que guían la investigación, y posteriormente, se van perfilando focos más concretos de análisis. En un primer momento, se recomienda realizar una descripción de lo que ocurre, utilizando las palabras de las personas y detallando las interacciones producidas en el aula.

Como lo indican diferentes autores (Martínez, 1989; Taylor y Bogdan, 1996; entre otros) las principales fuentes de información del paradigma cualitativo son: la observación participante, la entrevista a profundidad y las técnicas narrativas. Mediante estas se describe la interacción social en toda su riqueza: lenguaje, gestos y conductas, con el propósito de descubrir significados y comprender profundamente el fenómeno educativo.

En los encuentros con las educadoras se dialogó sobre estos supuestos teóricos y sobre algunos de los métodos de investigación que se utilizan dentro del paradigma cualitativo, entre ellos, el fenomenológico, el etnográfico, la investigación-acción y la investiga-

ción-acción colaborativa, los cuales se describirán seguidamente.

• **Métodos cualitativos de investigación**

Una de las inquietudes del personal docente que decidió participar en el estudio, fue decidir el camino que debían transitar para convertirse en investigadoras de su propia práctica pedagógica: ¿Cuáles eran los procedimientos adecuados? ¿Cuál sería el método a seguir? Ante las preguntas, se analizaron algunos métodos de investigación cualitativa, los cuales podrían aplicar en sus salones de clase.

o **Etnográfico**

La etnografía procede de la palabra griega *ethnos* (pueblo, grupo humano) y *graphein* (describir); es decir, “descripción de los pueblos”, es un método cualitativo característico de la antropología (Camacho, sf.).

El método etnográfico, a través del tiempo, ha respondido a diferentes posiciones teóricas y epistemológicas, desde posiciones racionalistas-cartesianas a posiciones críticas de la antropología posmoderna (Camacho, sf.).

Desde la posición teórica de las autoras de este libro, la etnografía es una forma o método de estudiar la vida humana, ya sea de un grupo, de una institución, de una comunidad, mediante una descripción analítica de carácter contextual, holista e interpretativa de las diferentes manifestaciones culturales y de su estructura social. En el campo de la educación podrían estudiarse etnográficamente: la cultura de una sala de clase, la cultura institucional escolar, las relaciones entre el personal docente, entre otras.

La etnografía pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, complejas conexiones que afectan el comportamiento de las creencias en relación con dichos fenómenos. El propósito de la etnografía es profundizar en la cultura del grupo social estudiado: sus manifestaciones, percepciones, conductas, normas, acciones e interrelaciones que permita evidenciar lo acontecido cotidianamente y describir

El método etnográfico le interesa interpretar costumbres, valores y prácticas de grupos culturales (Rodríguez, Gil y García, 1996).

esa cultura fielmente con el fin de interpretarla, explicarla o transformarla (Goetz y Lecomte, 1983).

El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación conducentes a la reconstrucción cultural. En la recolección de los datos es fundamental la observación participante, el interactuar con el grupo objeto de estudio. La persona que utiliza este método se vale del diario de campo para registrar los acontecimientos tal y como los vive la gente involucrada en el estudio, lo que siente y piensa, mediante la transcripción textual de sus palabras. Utiliza además la entrevista y el análisis de documentos con el fin hacer una descripción detallada de costumbres, creencias, mitos, genealogías e historias.

La etnografía se entiende como un proceso, una forma de estudiar la vida humana en sus contextos específicos.

En el diseño de una investigación educativa etnográfica es importante³:

- √ Identificar un campo problemático vinculado a la práctica docente cotidiana y construir varias preguntas generadoras.
- √ Construir preguntas que se derivan del problema o preguntas generadoras, las cuales son flexibles porque pueden reelaborarse o replantearse en el transcurso de la investigación, si así se requiere, de acuerdo con las dimensiones de interés (curricular, institucional, sociocultural, pedagógico-didáctica, histórica).
- √ Elegir el espacio y los sujetos que se consideran más adecuados a los fines de la indagación.
- √ Favorecer un ambiente de confianza con énfasis en interrelaciones horizontales.
- √ Realizar registros de observación y entrevistas abiertas en los espacios y con los sujetos elegidos. Si es posible, se realizan grabaciones y/o filmaciones

En el contexto escolar el método etnográfico contribuye a profundizar en diferentes situaciones que se presentan en la cotidianidad para interpretarlas y explicarlas.

En cuanto al análisis de los datos, se procede de la siguiente manera, en un primer nivel de análisis (Goetz y Lecomte, 1983):

3 Para una discusión más amplia sobre el método etnográfico consultar a Hammersley, M. Y Atkinson, P, 2001, Camacho s.f., Martínez, 1989 y Goetz y Lecomte, 1983.

- √ Desarrollar registros ampliados como la primera aproximación analítica al campo problemático.
- √ Analizar formalmente la información, subrayando, preguntando y conjeturando.
- √ Construir las primeras categorías de análisis o categorías empíricas rudimentarias, clasificando por "temas" los conjuntos de preguntas y conjeturas.
- √ Realizar lecturas teóricas que apoyen la profundización y problematización del campo.

En el segundo nivel de análisis se procede a:

- √ Clasificar la información de acuerdo con las unidades de observación.
- √ Analizar profundamente cada bloque, re-clasificándolo de acuerdo con las unidades de análisis y triangulando con los conceptos derivados de las lecturas efectuadas.
- √ Realizar una segunda etapa de trabajo de campo a partir de observaciones y/o entrevistas focalizadas.
- √ Analizar la información empírica retroalimentando o modificando las clasificaciones analíticas iniciales.
- √ Construir nuevos esquemas donde se establecen tanto los distintos niveles de abstracción de los conceptos utilizados, como las escalas de análisis.

Es fundamental comunicar los resultados del estudio a colegas mediante reuniones, informes y publicaciones.

El método etnográfico es una alternativa para que el personal docente realice investigación en su aula, de acuerdo con sus necesidades e intereses, lo que le ayudará a profundizar en diferentes situaciones para lograr interpretarlas, explicarlas, evaluarlas y transformarlas, con el fin de mejorar su labor profesional.

El método fenomenológico busca explicar significados, la esencia de las experiencias y prácticas de personas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

o Fenomenológico

La fenomenología como movimiento filosófico nació a inicios del siglo XX con la obra "Investigaciones Lógicas" de Edmundo Husserl (1859-1938); se opone al realismo, empirismo y positivismo porque no permi-

te descubrir lo que es real en la conciencia.

La palabra fenomenología (phainomenon) es de origen griego y significa fenómeno, aquello que se muestra a partir de sí mismo; y logos, que significa estudio, ciencia; es decir, se refiere al estudio de la experiencia vivida, es la búsqueda de la esencia del fenómeno, que es aquello originado en la conciencia, lo que manifiestan y muestran las personas.

El método fenomenológico tiene la intención de conocer el significado que las personas dan a su experiencia. Lo esencial es identificar el proceso de interpretación mediante el cual los seres humanos definen su mundo y actúan de determinada forma. “El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 42).

La investigación fenomenológica se dirige a describir, detallar, comprender el fenómeno, no a explicarlo; no busca relaciones causales, estudia la experiencia del ser humano en una determinada situación, el sentido subjetivo, se dirige a interrogar las vivencias, los significados que la persona le atribuye a las situaciones cotidianas con el fin de comprenderlas. Ejemplos de estudios fenomenológicos son los realizados sobre historias de vida. Un caso particular fue el que escribieron educadoras de cinco generaciones, donde relataron sus experiencias como estudiantes, y posteriormente, como docentes (Chaves y García, 2004). Este estudio partió de lo vivido por las educadoras, de sus experiencias intersubjetivas y no de una teoría; lo anterior permitió interpretar los procesos internos seguidos por ellas como estudiantes y docentes.

Con base en Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 42-43) que presentan las fases del método fenomenológico a partir de algunos autores, y la propuesta de Gurdíán (2007), en este documento se definen las siguientes fases:

√ **Definir los supuestos teóricos**

Es necesario que la persona deseosa de realizar un estudio de este tipo clarifique los supuestos teórico-epistemológico-metodológicos en los que se basa la investigación. Esto contribuye a iniciar el camino

La fenomenología es el estudio de la experiencia vivida.

sobre sólidos cimientos teóricos.

√ **Descripción de fenómeno**

Esta fase implica transcribir de la manera más detallada posible la experiencia concreta vivida por el sujeto: interacciones, palabras, gestos, de manera amplia, tomando en cuenta el contexto y su realidad; buscando lo esencial y no lo superficial, sin hacer categorizaciones. Gurdián (2007, p. 155) recomienda algunas preguntas para realizar la descripción: ¿Quién actuó? ¿Qué hizo? ¿Cuándo y dónde? ¿Cómo y con qué medios? ¿A quién fue dirigido el acto? ¿Por qué lo realizó? Es importante observar las interacciones que se presentan y registrarlas mediante el diario de campo y/o grabaciones, promover diálogos, realizar entrevistas que permitan develar los significados atribuidos por el sujeto a la experiencia propia. Es mediante el lenguaje que la persona manifiesta sus vivencias, lo que considera relevante de su propia existencia, por ello la entrevista es un recurso básico en el método fenomenológico.

En esta fase en esencial mirar todos los datos detalladamente, no solo lo que nos interesa, sino ver relaciones, variedad de lo observado y explicitar lo subjetivo. Si es necesario, volver a observar. Por último, producir la descripción fenomenológica que proyecte la realidad tal y como se presentó, sin juicios personales.

√ **Búsqueda de múltiples perspectivas**

Al cuestionar y reflexionar sobre lo observado, es necesario buscar otras visiones: la de los participantes, otro investigador o investigadora u agentes externos. Esto contribuye a analizar con mayor profundidad los datos obtenidos, discutir diferentes perspectivas sobre el problema de estudio y dar validez a la información.

√ **Búsqueda de las características fundamentales y la estructura**

Una vez que se ha obtenido la información y se ha reflexionado sobre ella, se busca hallar las explicaciones que den cuenta de la esencia o estructura del

El método fenomenológico en el campo educativo ha permitido analizar la experiencia subjetiva como base para el conocimiento, aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

fenómeno objeto de estudio. En este momento se establecen categorías o áreas de análisis y las relaciones que se presenten entre ellas.

√ **Constitución de la significación**

En esta fase la persona que investiga profundiza más en la estructura del fenómeno objeto de estudio con el fin de encontrar su significado en la conciencia. Se recomienda realizar una última entrevista con las personas participantes.

√ **Suspensión de enjuiciamiento**

Esta fase es esencial, implica alejarse, tomar distancia de los juicios propios mientras obtiene la información y va conociendo el objeto de estudio. La idea es observar el fenómeno detalladamente de lejos, apartándose de creencias o teorías que influyan en la forma de captar o percibir.

√ **Interpretación del fenómeno**

El propósito es interpretar el fenómeno con profundidad, a partir del análisis de los significados ocultos más que de los evidentes o superficiales. Se trata de reflexionar con base en los datos obtenidos a través de todo el proceso de investigación.

Esta es una propuesta de los pasos a seguir en el método fenomenológico, pero la persona que investiga puede incluir otros procedimientos de acuerdo con el proceso de investigación seguido. En la investigación cualitativa no existen los métodos rígidos sino propuestas metodológicas para analizar y construir.

La educadora o el educador que desee realizar un estudio fenomenológico en su salón de clase, en primer término, debe sentir interés por develar y comprender una situación determinada, propiciar una relación abierta, receptiva, de aceptación, sin prejuicios, observar con atención para acceder a la esencia del fenómeno objeto de estudio. En nuestra experiencia con educadoras, una de ellas decidió investigar sobre un estudiante que presentaba, de acuerdo con psicólogas y pediatras, mutismo selectivo⁴. Para ello la educadora indagó sobre el comportamiento del niño en su hogar, lo observó durante largo tiempo en el aula, buscó diversas formas de comunicarse con él y establecer una relación de confianza y cooperación.

El método de investigación fenomenológico en el campo educativo ha permitido analizar la experiencia subjetiva como base para el conocimiento, aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4 El mutismo selectivo es una forma de ansiedad social, caracterizada porque quien la padece es capaz de hablar, pero le resulta imposible expresarse verbalmente dadas ciertas situaciones.

Asimismo ha contribuido a estudiar cómo los seres humanos experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción con los demás, y a comprender los comportamientos de la población estudiantil a partir de su propia perspectiva y tomando en cuenta su marco de referencia (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992).

o Investigación-acción

La investigación-acción es un método de investigación que algunos consideran una práctica sistemática para construir conocimientos y formas de conocer. Tiene la particularidad de ser realizado por las personas involucradas en el problema a investigar. En contextos educativos es desarrollado por las educadoras y los educadores que deseen profundizar o resolver un problema que se les presente en la cotidianidad del aula. Este método implica una nueva epistemología en el campo de la investigación educativa, en contraposición con el positivismo, puesto que el conocimiento y la comprensión de los fenómenos estudiados se construyen mediante la práctica, y a partir de la reflexión y la acción directa del sujeto responsable de la investigación⁵.

Se considera que el iniciador de la investigación-acción fue Kurt Lewin, quien en 1946 publica una obra donde combina el método de investigación experimental con un objetivo de cambio social, basado en principios que podrían favorecer la independencia, la igualdad y la cooperación. Este autor considera importante “poner la investigación al servicio de la acción a fin de mejorar las condiciones sociales” (Colás y Buendía, 1994).

Lewin propuso cuatro etapas que se desarrollan en forma de espiral, a saber: diagnóstico y clarificación de ideas, elaboración de estrategias de acción para la resolución del problema, puesta en práctica y evaluación; por último, aclaración de la situación problema. Este procedimiento se dirigía a procesos sociales y no educativos.

En la década de los setenta se desarrolla la inves-

La investigación-acción implica una nueva metodología en el campo de la investigación educativa, ya que el conocimiento y la comprensión de los fenómenos estudiados se construyen mediante la práctica, y a partir de la reflexión y la acción directa del sujeto responsable de la investigación.

La investigación-acción la realiza el personal docente en sus salones para analizar una problemática, buscar soluciones mediante un plan de acción.

⁵ Para profundizar en el método de investigación-acción, ver capítulo de este libro, consultar a Carr y Kemmis, 1988, Elliot, 2000 y Boggino, N. y Rosekrans, K, 2004.

tigación-acción en centros educativos, especialmente en Inglaterra, con John Elliot y Lawrence Stenhouse, y en Australia con Stephen Kemmis. En América Latina, Paulo Freire la desarrolla con experiencias en el ámbito de la educación no formal. Actualmente es un movimiento a nivel internacional con diferentes niveles de desarrollo, de acuerdo con el contexto sociohistórico y educativo donde se implementa (Boggino, N. y Rosekrans, K, 2004).

Para los propósitos de este libro, se define la investigación-acción educativa como un proceso de análisis de la propia práctica pedagógica por parte de las personas que la viven, con el fin de reflexionar y actuar sobre los problemas presentados en la cotidianidad del aula o de la institución educativa, para buscar soluciones, superarlos y mejorar la calidad de la educación que se ofrece a la población estudiantil.

Es una investigación realizada por los mismos docentes, lo que implica mayor conocimiento de la situación y del contexto, además de una relación directa entre práctica y teoría. Lo anterior contribuye a crear conocimiento pedagógico a partir de la reflexión y análisis por parte de las personas que participan directamente en los procesos educativos reales. Esto genera el perfeccionamiento docente, el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por ende, el éxito escolar.

En nuestra experiencia con las educadoras que desarrollaron proyectos de investigación-acción en sus salones de clase, se pudo detectar el logro de cambios significativos, tanto en su práctica pedagógica como en ellas mismas, puesto que tuvieron la oportunidad de reflexionar, de descubrir sus fortalezas y limitaciones en su desempeño profesional. Así por ejemplo Inés, tras meses de trabajo en el aula con sus estudiantes, para mejorar la disciplina, y después de participar en los talleres con las demás compañeras del grupo de investigadoras, logró descubrir que el problema de disciplina de su clase, iniciaba con el concepto que ella tenía. En un inicio, consideraba únicamente al estudiantado como actor responsable de las situaciones problemáticas; poco a poco, fue descubriéndose a sí misma como parte de la dinámica de grupo, lo cual le abrió la posibilidad de realizar un re-

Ninguna práctica social es neutral, de tal forma la persona que realiza investigación-acción en el aula, en primer lugar, debe clarificar cuáles son sus creencias en relación con el problema a investigar con el fin de tomar conciencia del punto de partida, de qué forma percibe el mundo y cómo se relaciona con las otras personas.

planteamiento teórico y metodológico del problema, a través del cual mejoró la disciplina en el aula.

A continuación se presenta un cuadro resumen de los métodos de investigación analizados:

Cuadro No. 3
Métodos de investigación cualitativa

Método	Propósito	Origen	Técnicas e instrumentos	Otras fuentes de datos	Referencias
Etnográfico	Describir e interpretar costumbres, valores, ideas, prácticas de grupos culturales.	Antropológico	Observación, entrevistas no estructuradas, notas de campo.	Documentos, registros, fotografías, mapas, diagramas, entre otros.	Hammersley, M. y Atkinson, P, 2001. Martínez, 1989. LeCompte-Goetz, 1982.
Fenomenológico	Explicar significados, la esencia de las experiencias y prácticas de personas.	Filosófico	Conversaciones, escritura de anécdotas, experiencias personales e historias de vida.	Reflexiones filosóficas, poesía, arte.	Husserl, E, 1986. Martínez, 1989.
Investigación-acción	Mejorar prácticas y promover transformaciones sociales.	Teoría Crítica	Observación, entrevistas, cuestionarios, implementación de prácticas, entre otros.	Documentos, registros, valoración de las prácticas implementadas, entre otras.	Carr y Kemmis, 1988, Elliot, 2000, Latorre, 2004 y Boggino, N. y Rosekrans, K, 2004.

Adaptación de Rodríguez, Gil y García (1996: 42) y Martínez (1989).

◇ **La investigación-acción colaborativa**

La investigación-acción colaborativa es la que se realiza con la participación de personas provenientes de diferentes instituciones que deciden agruparse para reflexionar, analizar e investigar la práctica pedagógica, con el propósito de relacionar la investigación con procesos de innovación, de desarrollo y formación profesional (Rodríguez, Gil y García, 1996). En nuestro caso, como se indicó, participamos tres profesionales del INIE, cinco del Departamento de Análisis y Orientación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje del CENADI y seis de la Unidad Pedagógica.

La investigación-acción colaborativa o cooperativa, según Olson (1991), tiene su historia, no es una modalidad de investigación reciente. Stephen Corey del Instituto Horace Mann-Lincoln de Experimentación Escolar de la Universidad de Columbia, en la década de los cuarenta del siglo pasado realizó investigación-acción cooperativa en la que participaban docentes universitarios y de escuelas con el propósito de “mejorar el ritmo de los cambios curriculares en la escuela y reducir la brecha entre la investigación y las prácticas de aprendizaje del aula”. Corey y sus colegas de la Universidad, consideraban importante que el personal docente estudiara científicamente sus problemas para orientar, modificar y evaluar mejor sus acciones en el aula. Asimismo, definieron algunas condiciones importantes para que las personas involucradas realizaran este tipo de investigación:

- √ Libertad y voluntad para tratar los problemas.
- √ Oportunidad de desarrollar materiales y modalidades creativas para el aprendizaje.
- √ Conocimiento acerca de los procesos grupales y cooperativos.
- √ Preocupación por la recopilación de evidencias.
- √ Tiempo y recursos para la investigación (Olson, 1991, p. 23).

Estos criterios de Corey están vigentes y de hecho en nuestra experiencia, participaron las maestras que así lo decidieron, pues hubo absoluta libertad. De un total de veintinueve personas que participaron en las primeras reuniones de información y formación, úni-

La investigación-acción colaborativa la desarrollan personas provenientes de diferentes instituciones con el fin de estudiar y transformar los procesos pedagógicos.

camente ocho determinaron realizar investigación en su aula, y concluyeron el proceso seis de ellas.

Sin embargo, este movimiento fue criticado por algunos que señalaron una falta de rigor científico en los estudios, lo que hizo que decayera a partir de la década de los años cincuenta (Olson, 1991). Años después resurgió y de ello dan cuenta Avery (1991) y Beck (1991).

La investigación-acción colaborativa supone las siguientes orientaciones axiológicas, epistemológicas y metodológicas (Sandín, 2003):

En la investigación-acción colaborativa el equipo de investigación se comunica constantemente, interpretan y analizan conjuntamente lo que ocurre en el aula; ello promueve la reflexión crítica que contribuye al desarrollo personal y profesional.

√ La dimensión axiológica está relacionada con la intención de realizar cambios en las prácticas. Esta intencionalidad supone la formación de los sujetos actores involucrados y de otros sujetos de la comunidad educativa. Por ejemplo, en el caso del estudio que se describe en esta obra, la directora de la institución facilitó los espacios para las sesiones de trabajo con todo el equipo de investigación, lo que nos permitió aprender en conjunto discutiendo teorías, metodologías y técnicas para mejorar la práctica educativa, desarrollar experiencias diferentes en el aula, dar seguimiento y monitorear las acciones ejecutadas y analizar los resultados obtenidos. Este aporte académico y sus repercusiones en la práctica se complementaron con los procesos de autocrítica sobre la responsabilidad que los sujetos gestores-investigadores teníamos en relación con los acontecimientos que desarrollábamos en las aulas. Lo anterior generó la reflexión sobre la acción y las consecuencias de esta en el quehacer cotidiano, lo que ayudó a develar los significados de nuestras acciones.

√ La dimensión epistemológica garantiza que el conocimiento y la comprensión de los fenómenos estudiados se construyen mediante la práctica y a partir de la vinculación del sujeto productor-responsable de esta. De ahí que las educadoras participantes eran las responsables de llevar a cabo el proceso de investigación-acción con la participación y el apoyo del personal del INIE y del PEA.

- √ La dimensión metodológica promueve la interdependencia entre los sujetos gestores de los procesos en los contextos específicos, en este caso el aula y la comunidad educativa. Las estrategias y los procedimientos desarrollados tienen como meta facilitar un agente desencadenador de los cambios en sí mismos y en relación con las instancias y otros sujetos involucrados, así como analizar, valorar y reflexionar sobre los acontecimientos que permiten delimitar el campo de estudio y las acciones ejecutadas con el fin de mejorar las situaciones vividas. De esta manera se elaboran los procesos de comprensión del objeto de estudio.

En nuestra experiencia las sesiones de trabajo que realizamos periódicamente, se constituyeron en espacios de reflexión sobre las prácticas docentes realizadas por las docentes-investigadoras desde diferentes ópticas (personal, del grupo, de las familias, de la institución). En estos encuentros se analizaban dificultades encontradas, experiencias positivas; se ofrecían soluciones e ideas desde diferentes perspectivas, lo que permitió el desarrollo profesional y el perfeccionamiento docente de todas las personas involucradas en esta actividad de investigación-acción. Estos espacios se convirtieron en fuente de aprendizaje al promoverse la reflexión crítica sobre la labor realizada en busca de nuevas opciones para enfrentar dificultades, que llevaban la reelaboración de estrategias para superar los problemas planteados. Las sesiones de trabajo se constituyeron en un espacio de diálogo y reflexión muy importante en este proceso de investigación-acción colaborativa, que en algunos casos permitió redireccionar la marcha para superar los problemas planteados, y de alguna manera, cambiar concepciones y enfoques teóricos entre las personas participantes.

◇ **Modalidades de la investigación - acción**

La investigación-acción presenta tres modalidades con base en la teoría de los intereses de Habermas,

La investigación responde a intereses humanos, de acuerdo con el interés de las personas responsables del estudio, este tendrá un objetivo técnico, práctico o emancipador.

el cual indica la existencia de diversas formas de hacer ciencia de acuerdo con los modos de razonamiento y con los diferentes intereses mediante los cuales se crea o constituye el saber, estos son: el técnico, el práctico y el emancipador (Habermas, 1990).

A partir de lo anterior, Carr y Kemmis (1988), Latorre (2004), Boggino y Rosekrans (2004), entre otros autores definen tres modalidades de la investigación-acción: técnica, práctica y emancipatoria.

- √ La modalidad técnica o empírico-analítica: se interesa por una investigación que produzca cambios inmediatos y concretos en las prácticas sociales por medio de la participación del personal docente responsable de ejecutar un proyecto diseñado por expertos que no están precisamente dentro del ámbito de la institución educativa.
- √ La modalidad práctica o hermenéutica: le interesa el proceso y no solo el producto, persigue transformaciones en la práctica y da cuenta de las decisiones tomadas en el proceso. Busca comprender cómo la práctica pedagógica y las metas propuestas por la persona que investiga están influenciadas por la forma de pensar y percibir el mundo. El interés se dirige a analizar las creencias y concepciones teóricas individuales, comprenderlas y actuar sobre ellas para transformarlas, en busca del mejoramiento. Implica transformaciones en la práctica y en la persona que investiga. En esta modalidad se le da un protagonismo activo y autónomo al personal docente, el cual decide el problema a investigar y la forma de abordarlo. Puede contar con el acompañamiento de otras personas en el proceso investigativo: colegas, docentes universitarios, entre otros; con los que dialoga y reflexiona sobre el problema de investigación, en una relación de cooperación y mutuo respeto.
- √ La modalidad crítica o emancipatoria: se interesa por la transformación de la práctica educativa, del personal docente y de la sociedad. Es un proceso de reflexión y transformación, no se limita al mejoramiento de prácticas educativas sino está comprometida con el cambio de prácticas colectivas. Se dirige a estudiar y comprender las propias acciones que están influenciadas por el contexto sociopolítico desde una perspectiva crítica en busca del cambio, la equidad y la justicia social.

En el cuadro siguiente, se presentan las características de las tres modalidades de la investigación-acción, de acuerdo con los autores citados.

Cuadro No. 4
Modalidades de la investigación-acción

Modalidad de investigación-acción	Objetivo	Papel de investigador externo y su relación con los participantes	Instrumentos
Técnico Empírico-analítico	Interés pragmático. Lograr mayor eficiencia de la práctica educativa.	Experto externo, decide el problema a investigar, da las directrices técnicas y metodológicas. Busca la participación de las personas.	Predominan los cuantitativos con el propósito de medir cambios: pruebas, listas de cotejo, cuasi-estadísticas, entre otras.
Práctico o Hermenéutico	Interés interpretativo. Lograr el cambio y la comprensión de las prácticas, así como la transformación de la conciencia.	Asesor del proceso fomenta el protagonismo y la autorreflexión de las personas que participan	Predomina los cualitativos: observaciones, entrevistas, entre otros.
Crítico o Emancipatorio	Interés emancipador. Liberar a las personas participantes de los dictados de la tradición, coerción y autodecepción. Comprender las propias acciones que están influenciadas por el contexto sociopolítico. Transformar prácticas colectivas.	Colaborador, tiene la misma responsabilidad que todas las demás personas que participan.	Predomina los cualitativos: observaciones, entrevistas, entre otros.

Adaptación a partir de Carr y Kemmis (1988), Latorre (2004), Boggino y Rosekrans (2004), Colás y Buendía (2000).

• **Ética de la investigación- acción**

La investigación-acción, en cualquiera de sus modalidades, requiere de una labor de campo en directa relación con las personas participantes del estudio. Para su ejecución es preciso el acceso a la institución educativa, participar y observar las dinámicas del aula, realizar entrevistas, promover diálogos, analizar documentos, entre otras.

Desde la ética de la investigación es necesario que las personas que participan estén minuciosamente informadas sobre los propósitos y las actividades del estudio, así como de cualquier trabajo adicional o riesgo que les pudiera traer su participación. Los riesgos en los estudios desarrollados en los centros educativos son mínimos; sin embargo, es imprescindible que el equipo de investigación los prevenga. Para ello se debe realizar una etnografía del contexto donde se va a llevar a cabo la investigación con el objetivo de anticipar posibles riesgos y exigencias a las que se verán expuestas las personas que participan. Estos pueden ser de carácter social o psicológico (sanciones administrativas o situaciones embarazosas) y deben prevenirse. Detectados estos riesgos, es necesario realizar una negociación con las personas directamente involucradas en los procesos de investigación. En el ámbito escolar serían: estudiantes, docentes, personal administrativo y familias. Es preciso comunicarles a estos grupos que la información obtenida es anónima y útil únicamente para los fines del estudio. Asimismo es necesario indicarles que pueden retirarse del estudio cuando así lo consideren (Wittrock, 1990).

El equipo de investigación, después de negociar la entrada, la cual se inicia con la primera llamada telefónica o visita, debe elaborar un documento donde se explique todo lo referente a este asunto (propósito, actividades, riesgos, confidencialidad del estudio, publicación del informe, propiedad intelectual). Es muy importante la claridad y cuidado en cuanto al uso de la información y el acceso a esta. Se requiere crear un ambiente de confianza para establecer relaciones francas que permitan a las personas que investigan descubrir lo significativo y relevante de las interacciones que se desarrollan en el salón de clase o centro

El principio ético básico de la investigación-acción es proteger los intereses particulares de los participantes especialmente vulnerables. (Wittrok, 1989, p. 251)

educativo. Lo ideal es firmar el documento por parte de las personas participantes en el estudio.

Una cuidadosa negociación de ingreso es indispensable para lograr las condiciones necesarias que permitan el desarrollo del estudio, ya que “la responsabilidad ética y la adecuación científica van juntas en la investigación de campo” (Wittrock, 1990, p. 252).

Como fue señalado anteriormente, en este estudio se negoció la entrada con la directora y el personal docente de la institución educativa y se le solicitó el permiso al supervisor de la Región Educativa donde se ubica la unidad pedagógica.

El propósito de este capítulo fue dar a conocer una breve fundamentación teórica sobre el paradigma cualitativo en la investigación educativa que permita al personal docente realizar investigación de su práctica pedagógica. Este insumo contribuirá a iniciar procesos de análisis de la labor profesional para incentivar el cambio y el mejoramiento de los procesos educativos que se desarrollan en los salones de clase con el fin de contribuir con la construcción de una sociedad justa, solidaria y democrática.

Referencias bibliográficas

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992) Investigación Educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona, España: Labor.
- Avery, C. (1991) Aprender cómo se investiga / Investigar cómo se aprende. En: La investigación-acción en el aula. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Beck, J. (1991) Cómo preparar a los directores para un plan de investigación-acción en las escuelas. La investigación-acción en el aula. En: Olson, M. (1991) (Comp.) La investigación – acción entra al aula. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004) Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Camacho, J. (s.f.) El método etnográfico. Escuela de Antropología y Sociología, Universidad de Costa Rica. (Mimeo)
- Carr, W. (1996) Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Chaves, L. y García, J. (2004) Huellas del proceso de formación en la vida profesional de maestras de escuela pública de 5 generaciones 1950-1990. Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Chaves, L., García, J. y Díaz, M. (2006) Informe parcial del proyecto de investigación N° 724-A4-030: La investigación-acción para transformar los procesos educativos que emergen en la cotidianidad de un centro educativo. Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Colás, M. y Buendía, E. (1994) Investigación educativa. Sevilla, España: Alfar.
- Conde, F. (1994) Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de la ciencias. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994) Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid, España: Síntesis Psicológica.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1995) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995) Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales, Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Elliot, J. (2000) El cambio educativo desde la investigación-acción. 3ª edición. Madrid, España: Ediciones Morata.
- García, N., Campos, N., Rojas, M. y Campos, E. (1993) Comportamiento, participación y cambio. Tiempo en el aula. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

- Gimeno, J. y Pérez, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. 2ª Edición. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gómez, C. (1995) *Historia de la teoría política*. Vol. 6. Madrid, España: Alianza.
- Granadi, C. (2003) *El paradigma de investigación como una reseña metodológica en la orientación y el asesoramiento*. Maestría en Educación, Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado el 3 de abril del 2007, de <http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Carlos1.htm>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994) *Competing paradigms in qualitative research*. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) (eds.) *A handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Gurdián, A (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativo*. Coordinación Educativa Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional. San José, Costa Rica: Print Center.
- Habermas, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Tecnos.
- Habermas, J. (1996) *Teoría crítica de la sociedad*. Madrid, España: Tecnos.
- Hamilton, D. (1994) *Tradition, preferences, and postures in applied qualitative research*. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) (eds) *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001) *Etnografía*. Barcelona, España: Paidós.
- Horkheimer, M. (2000) *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, España: Paidós.
- Husserl, E. (1986) *Ideas puras a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IIIMEC. (1999) *Paradigma Cualitativo. Caracterización*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Imbernón, F. et al. (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Kant, I. (1781) *Crítica a la razón pura*. [Versión electrónica] Consultado Recuperado el 24 de julio del 2007, de <http://librosgratisweb.com/pdf/kant-inmanuel/critica-a-la-razon-pura.pdf>.
- Kuhn, T. (1961) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A. (2004) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 2ª edición. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Martínez, M. (1989) *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

- Olson, M. (1991) (Comp.) La investigación – acción entra al aula. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones ALJIBE.
- Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Taylor y Bogdan (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. 3ª Reimpresión. Barcelona, España: Paidós.
- Valles, M. S. (1997) Técnicas cualitativas de la investigación social. Reflexión metodológica y práctica social. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Vidich, A. J. y Lyman S. M. (1994) Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) (eds) Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Wittrock, M. (1990) La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Colección: Educador. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

CAPÍTULO II

Partiendo de nuestras creencias y transformando nuestras visiones de mundo

Grace Rojas Alvarado

María Díaz Madrigal

Presentación

A lo largo de este capítulo, se sostiene una discusión pendiente y que busca evidenciar la condición de la labor docente en tanto ciencia social, específicamente, en términos de investigación y de participación subjetiva de quien investiga. Se toma como referencia el trabajo de tres años realizado con las docentes-investigadoras de un centro educativo, el cual estuvo dividido en tres etapas de un año cada una, a saber: capacitación en investigación, trabajo de campo y elaboración del informe de investigación.

Para realizar investigación–acción en el aula, es necesario clarificarse los mitos, las creencias y las actitudes que han ido construyendo el personal docente alrededor de la práctica pedagógica.

Solo mediante un proceso de análisis y desmitificación de creencias, el personal docente pasaría a un proceso cualitativamente más profundo al inicial. De otra manera, la investigación sin el componente subjetivo sería un proceso netamente mecánico e intelectual.

Participar en el reconocimiento, análisis y cambio de las creencias, es un proceso interesante, aunque ocasionalmente se torne doloroso para quien lo realiza, ya que asiste a la caída de ideas sustentadas por su pensamiento y su acción durante mucho tiempo.

Las docentes-investigadoras consideraron este proceso muy gratificante; manifestaron que les permitió reflexionar sobre su quehacer en la cotidianeidad del aula, tomar conciencia de su participación subjetiva en los procesos y mirar desde una nueva perspectiva su labor docente. Con esta finalidad, se realiza un recorrido por los siguientes temas:

- Participación subjetiva de quien investiga
 - o Un primer acercamiento a los mitos de docentes en relación con la investigación
 - o Construcción de creencias
 - o Cambiando creencias
 - o Actitudes como expresión de creencias
 - o Teorías implícitas
 - o Teorías legas o teorías científicas
- El personal docente investigador
 - o El aula como campo de investigación
 - o La elección del tema
- Cerrando ciclos

Para una mejor comprensión de la teoría, se presentarán ejemplos de las experiencias de las docentes-investigadoras participantes en el proceso de investigación-acción, con el propósito de establecer una relación entre los planteamientos teóricos y la realidad a la que se enfrentaron en el momento de construir aprendizajes, en el marco de una investigación en su aula.

• **Participación subjetiva de quien investiga**

Para el personal docente, cuya práctica profesional se relaciona más con la enseñanza que con la investigación educativa, el discernimiento entre su papel como sujeto y como objeto de investigación resulta particularmente problemático. Las exigencias y expectativas institucionales propias de su trabajo diario en las escuelas, su alto grado de involucramiento con el objeto de estudio, y el conjunto de concepciones y nociones de sentido común en torno a la definición de su quehacer cotidiano, no permiten la aplicación espontánea de la investigación en su práctica profesional.

Implementar investigaciones de corte cualitativo, por parte del personal docente, supone la apertura de espacios académicos donde adquieran una formación metodológica y teórica dirigida hacia el diálogo permanente con equipos de investigación.

La investigación-acción en el aula brinda un acercamiento reflexivo a la labor que realizan en sus

¿En su institución se propician espacios para realizar investigación?

centros educativos, promoviendo de esta manera un conocimiento más pertinente con la realidad del estudiantado y de esta manera consolidar una mediación pedagógica autónoma, crítica y lúdica.

o **Un primer acercamiento a los mitos del personal docente en relación con la investigación**

La palabra investigación despierta una serie de ideas construidas a su alrededor, a partir de experiencias previas, o mediante relatos construidos socialmente que pasan de generación en generación y se asumen como verdades.

El conjunto de estas ideas o mitos constituye el imaginario del cual parte el proceso de investigación-acción en la institución educativa. Se asume como mito, la creencia o ilusión colectiva que se toma como verdad, de manera que a nadie o casi nadie, se le ocurre que pueda ser puesta en duda. (Rojas, 2002)

Al iniciar el proceso de investigación-acción con las docentes-investigadoras, la primera tarea fue conocer las creencias que poseían sobre la investigación. Durante los talleres de sensibilización realizados en el 2004 (primer año de trabajo), el personal docente hizo referencia a las creencias y mitos en relación con el proceso de investigar en las aulas. Entre los principales mitos detectados en el proceso de la investigación están¹:

- √ La investigación es exclusiva de las ciencias naturales.
- √ En la situación de investigación, el investigador se mantiene ajeno a esta.
- √ El acto de investigar es un acto meramente académico, como el que realiza el estudiante en la universidad.
- √ Los docentes no saben lo que deben hacer. El establecimiento de las pautas a seguir, le corresponde a alguien extraño a la institución.
- √ Solo la práctica constituye la base para el crecimiento profesional y personal del docente.
- √ Es necesaria la estabilidad laboral para arriesgar-

Imaginario: conjunto de ideas, creencias y mitos construidos a partir de experiencias previas.

Se asume como mito la creencia o ilusión colectiva que se toma como verdad, de manera que a nadie o casi nadie, se le ocurre que pueda ser puesta en duda.

1 Fuente: Taller de sensibilización. Marzo 3, 2004. Aportes de los participantes en torno a la actividad y el proyecto.

se a hacer investigación. Los interinos no pueden.

- √ La investigación en el aula demanda mucho tiempo extra a la carga asignada a cada docente.

Los docentes sostienen que una de las dificultades principales para desarrollar investigaciones es el factor tiempo.

La idea de que quien investiga es un “hombre de gran inteligencia”, que dedica su vida al trabajo en un laboratorio con condiciones controladas, constituye parte de un imaginario ampliamente arraigado y reproducido a través de diferentes medios. Estas ideas pueden o no coincidir con la realidad; no obstante, determinan la construcción que se hace de ésta. Así, la visión de mundo determina la forma como el sujeto aprehende y construye su realidad.

Los mitos mantienen cautivos al personal docente en su quehacer dentro de la institución educativa y en la mayor parte de los casos, estos les impiden tomar decisiones para proponer cambios significativos, que les faciliten reflexionar sobre el desarrollo de la mediación pedagógica.

Los mitos, como construcciones colectivas, se reflejan en apropiaciones individuales de cada uno de los sujetos. A esta apropiación individual se le conoce como creencia. Ambos, mitos y creencias, comparten su origen como lecturas legas de la realidad.

Romper con estos mitos fue un proceso complejo, ya que los mitos viven muy arraigados en las mentes del personal docente. En la experiencia vivida con el grupo de docentes-investigadoras, el tiempo fue siempre la razón aducida para excusarse de las dificultades encontradas para realizar las distintas tareas propuestas. Si bien el tiempo del que dispone el personal docente es escaso, en algunos casos esta fue siempre la razón dada para llegar tarde a las reuniones, no realizar las lecturas asignadas o no asumir la tarea del prediseño de investigación en el tiempo previsto.

o Construcción de creencias

“Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el cual acontece. Porque ellas nos ponen delante de lo que para nosotros es la realidad misma. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa, no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente “contamos con ella”. (Ortega y Gasset, 1964)

Las creencias son valoraciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Las experiencias son episodios de contacto con una pauta sociocultural, definida por la interacción social. Se construyen principalmente a partir de vivencias directas obtenidas mediante la observación del comportamiento ajeno. Las personas recolectan ese bagaje de experiencias a partir de aspectos definidos dentro de la cultura. (Rojas, 2002)

En el caso particular de Marta, la principal creencia que manifestó durante el proceso de investigación fue que por falta de involucramiento de la familia, los estudiantes no obtienen los resultados esperados. Esta creencia se sostiene en su propia experiencia como madre, ya que ella compara su dedicación hacia sus hijos con el escaso acercamiento que observa en algunos miembros de las familias de su grupo.

Ella es consciente de que su entrega a sus estudiantes es buena, pero sabe que su cariño, si bien es pieza clave, no es suficiente para lograr resultados positivos, e intuye que tal vez necesite implementar nuevas estrategias de aprendizaje.

Las creencias han sido aceptadas por el ser humano como ciertas, simple y sencillamente porque desde épocas muy antiguas, esos pensamientos fueron tomados como realidades. Se puede decir que muchas veces el sujeto no cuestiona la realidad porque ella, tal como se expresa, le satisface, le agrada y acomoda las cosas de acuerdo con sus intereses.

Este aspecto está muy instaurado en la cultura escolar, donde el personal docente desarrolla la mediación pedagógica casi de la misma forma que la aprendió en su formación como docente. Esta perspectiva,

¿Cómo es su práctica pedagógica? ¿Qué creencias piensa que subyacen a ella?

aunada a la cantidad de actividades que llevan a cabo dentro de la institución, no les permite reflexionar sobre aspectos medulares de su práctica. Sin bien las creencias se basan en las experiencias y conocimientos previos, el personal docente debe responsabilizarse también de su labor y buscar estrategias que conduzcan al estudiantado hacia el éxito.

La vida de las personas está colmada de creencias. Todas han sido aprendidas en las interrelaciones sociales; son producto de la historia cultural, del entorno en el cual le ha correspondido vivir a cada persona. Se poseen creencias sobre la vida y la muerte, la salud y la enfermedad, los misterios del universo; con base en estas ideas se construye el imaginario social.

Las creencias están mediatizadas por la propia historia de vida y por un sinnúmero de elementos que están dispuestos desde el nacimiento, de tal forma que nacer en un grupo familiar, un país específico y en determinado momento histórico, va a condicionar las creencias que en la mayor parte de los casos, acompañan a las personas durante toda la vida.

Delval (1989) plantea que las personas al nacer no disponen ni de instrumentos intelectuales, ni de una representación de su ambiente, sino que van construyendo ambos aspectos, de tal forma que disponer de una representación adecuada de su entorno resulta esencial para la supervivencia. A medida que el individuo se desarrolla, elabora representaciones más precisas y adecuadas del ambiente, tanto en aspectos físicos como sociales.

La vida del ser humano está mediatizada por dos procesos de socialización que se vinculan entre sí: la socialización primaria (la familia) y la secundaria (las instituciones educativas, iglesia, organizaciones sociales, entre otras). La socialización primaria se constituye en el primer mundo del individuo. La calidad de las condiciones generadas durante este proceso puede atribuirse a los aspectos favorables y no favorables de las interrelaciones con los otros significantes.

Mientras las persona adultas participan en actividades con los infantes, promueven en estos conductas y habilidades más maduras que facilitan la incorporación al grupo social. En el transcurso de dichas

La vida de las personas está mediatizada por dos procesos de socialización: primaria y secundaria.

prácticas, las personas adultas aprenden los conocimientos, habilidades y valores promovidos por su grupo social. Para guiar este proceso, estas personas crean contextos, estructuran y organizan las tareas y le transfieren gradualmente al infante, la responsabilidad y el control de la tarea (Rogoff, 1993).

Si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, constituirá un andamiaje sólido sobre el cual se asienten valores, aprendizajes sociales, afectivos y cognitivos, que potenciarán la socialización secundaria.

En el proceso de socialización secundaria, desempeñan un papel preponderante una serie de instituciones, tales como: la escuela, la iglesia y las organizaciones sociales y políticas. La institución escolar transfiere a las personas una serie de creencias sobre determinados conocimientos, valores y actitudes, en algunas ocasiones erróneos, los cuales son interiorizados y utilizados para interpretar el mundo. Por lo anterior, se hace necesario un proceso de reflexión-acción que permita actualizar los conocimientos, las metodologías y la evaluación, con el fin de que sea más pertinente y tenga como fundamento el conocimiento científico.

Durante el proceso de investigación, se pudo observar a Marta realizando actividades que condujeron al alumnado a construir habilidades, destrezas y valores, tales como la solidaridad, el respeto, hábitos de estudio, destrezas comunicativas, resolución de conflictos y establecimiento de límites, propiciando el desarrollo de habilidades para la vida, fundamentales en la socialización secundaria de sus estudiantes.

Como corolario, se puede decir que desde el nacimiento, los infantes están en constante interacción con las personas adultas que los incorporan a su cultura y tradición histórica, que está llena de signos y de repertorios de comportamiento. De esta manera, las personas interiorizan el ambiente de la mano de otros, actuando sobre la realidad, fundamentalmente, a través de modelos que construyen de esta y de las informaciones recibidas.

El modelado se adquiere de manera implícita y sobre todo mediante la adquisición de habilidades sociales. En la vida de las personas se interiorizan modelos

Las personas adultas crean contextos, estructuran y organizan tareas que transfieren gradualmente al infante.

Si estos procesos de socialización han sido satisfactorios habrá un sólido andamiaje, sobre el cual se asientan otros aprendizajes.

El andamiaje constituye la base para constituir el pensamiento.

de padres y madres, docentes, futbolistas, para citar algunos ejemplos. Dichos modelos no son conscientes, pero existe una fuerte tendencia a reproducirlos.

Durante su preparación profesional, el personal docente se forma en modelos de enseñanza, de interacción social y de mediación pedagógica que posteriormente incorporará a su labor de aula, como un saber hacer.

El modelado sugiere una función informativa tanto de las conductas, como de las consecuencias de estas.

De acuerdo con Bandura (1977), citado por Pozo (1996), el modelado sugiere una función informativa, tanto de las conductas como de las consecuencias de estas. La eficacia del modelado será mayor cuando las conductas por imitarse sean simples o fáciles de reproducir y sean puestas en práctica por una persona significativa para quien aprende la conducta.

Como parte de ese modelado, tradicionalmente se constata que en el proceso de formación docente, se han elaborado programas dirigidos hacia la adquisición de habilidades sociales, que les faculte para su desempeño profesional.

Si bien ésta ha sido la tónica en los programas de formación docente, un replanteamiento de la formación tradicional sería provechoso para que el personal docente no se limite a reproducir los modelos aprendidos, sino que propicie la búsqueda de soluciones para los nuevos problemas.

Davini (1995) plantea que los modelos interiorizados por el personal docente han estado ligados históricamente a la práctica. El primer modelo al que se refiere la autora es el práctico-artesanal, donde el oficio del docente se aprende tal y como se hace en el taller. En esta tendencia existe un predominio de la reproducción de conceptos, hábitos y valores de la cultura, que por lo general no son cuestionados. El segundo es el academicista, en el que lo esencial es poseer una formación académica profunda para reproducir ese modelo, mediante la enseñanza de contenidos. El tercer modelo es el tecnicista eficientista. En este caso, el personal docente se concibe como un técnico, cuya función es reproducir el currículo para trasladarlo de manera oral al estudiantado. Por último, el cuarto modelo que propone es el hermenéutico-reflexivo. El personal docente debe interpretar las situaciones, se dialoga con la situación, interpretándola y dando

¿Qué creencias posee usted en relación con la investigación?

sentido a la realidad siempre cambiante. Este modelo no está consolidado ni legitimado en los procesos de formación docente; sin embargo, posee características que propician un aprendizaje autónomo entre personas formadoras, docentes y estudiantes. Fruto de la experiencia de investigación-acción colaborativa un modelo que beneficiaría el desarrollo de esta práctica es precisamente el hermenéutico-reflexivo.

La integración de estos modelos (la cual no siempre es uniforme) constituye el imaginario con el que la persona se aproxima a conocer y a actuar sobre su realidad. Es justamente en este imaginario que se interiorizan los ideales en relación con determinadas personas, cosas o situaciones; estos pueden mantenerse o cambiar, dependiendo de las necesidades, intereses y experiencias con que se enfrente la vida.

Desde la perspectiva anterior, se construyen representaciones de los objetos y sus usos, de las relaciones con las personas, de los sistemas sociales, de los afectos, los deseos y las necesidades. Los estilos de vida y las relaciones con el mundo físico están determinadas por los modelos construidos.

En el proceso de desarrollo, las personas tienen que construir o reconstruir, con ayuda de otros y mediante su acción, la realidad exterior. Todas esas representaciones del mundo se ven mediatizadas por las tradiciones y creencias del grupo social al que pertenecen.

Cada docente, como parte de la institución educativa y como modelo asumido por sus estudiantes, se encarga de transmitir sus creencias en el proceso educativo. Este proceso se da en forma espontánea y determina la construcción de mundo que realizan los estudiantes.

Según comentó Marta en una entrevista que se le realizó, su materia favorita es Español. En la observación de su práctica pedagógica fue interesante encontrar que los estudiantes lograban mejores calificaciones en esta materia, al punto que el promedio obtenido durante los tres trimestres era mayor a 70. En las demás materias, aunque el promedio era bueno, fluctuaba.

Cuando las creencias con las que se ha interpretado el mundo resultan insuficientes, inicia un proce-

*¿Se siente capaz de realizar investigación?
¿Por qué?*

so de cambio, en busca de explicaciones de mundo más adecuadas con las necesidades específicas de un momento vital concreto.

o Cambiando creencias

Las creencias abarcan todas las cuestiones sobre las cuales no se dispone de un conocimiento “científico”; sin embargo, por experiencia previa, se confía lo suficiente como para actuar en consonancia con ellas. Constituyen vivencias que se aceptan como verdades, de la misma manera que se haría con el conocimiento científico.

Una de las similitudes que se encuentra entre ambas formas de conocer la realidad, es que pueden ser cuestionadas en el futuro y reemplazadas por nuevas formas de conocimiento. Esto ha constituido desde siempre, la forma de lograr cambios conceptuales, actitudinales y valorativos.

En el marco de la investigación realizada, el Asesor Supervisor, quien participó en el primer taller de sensibilización, manifestó que el proceso de reflexión-acción entre docentes-investigadoras e investigadoras-colaboradoras constituye un espacio de exploración donde se buscan alternativas para seguir creciendo en el ámbito educativo. Estos espacios resultan muy ricos dado que al propiciar el análisis en torno a la labor docente, se van generando cambios en las creencias de las personas participantes en el proceso. Dichas alternativas deben estar en concordancia con los fines generales de la educación; también deben buscar el buen rendimiento en el aula, lo que propicia que el proyecto tenga objetivos más concretos.

Las personas van formando una representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que les corresponde vivir y, aunque esta representación está socialmente determinada, no es sólo el producto de la influencia de los adultos, sino el resultado de una actividad construida a partir de elementos que recibe y selecciona, de forma tal que el sujeto participante en este proceso, es eminentemente activo.

Las personas dentro de determinado grupo tienden a compartir las mismas creencias; no obstante, la existencia de un repertorio de esquemas culturales que excede al que se comparte, posibilita el cambio de creencias.

Una similitud entre las creencias y el conocimiento científico, es que constituyen verdades que pueden ser reemplazadas en el futuro.

¿Cuáles considera que son las principales creencias elaboradas por usted en su proceso de formación?

Puede compartir esa información con el personal docente e identificar las creencias que poseen en común.

Inés en un inicio concebía la disciplina como un problema de conducta de sus estudiantes. Con la investigación se percató de que ella formaba parte del problema, junto con otros elementos externos al grupo. Esto hizo que propusiera nuevas estrategias para consolidar un ambiente de aula basado en el respeto y el diálogo.

Las creencias, por lo general, se evidencian ante un conflicto sociocognitivo, entendido como una disonancia entre lo que se hace y lo que se podría hacer, desde una perspectiva de significación social que conduce a una nueva regulación cognitiva. Es decir, mediante procesos cognitivos, el sujeto lleva a cabo integraciones de experiencias que promueven su relación con otros individuos y nuevas vivencias.

Según Sarabia (1992), existen tres tipos de conflictos sociocognitivos:

√ *El primero de ellos tiene estrecha relación entre las propias actitudes y el grupo de referencia, de tal forma que el grupo con el cual nos identificamos manifiesta unas actitudes diferentes a las nuestras.*

√ *El segundo conflicto es el que se origina entre las actitudes de la persona y su propia conducta, cuando se percibe que la conducta que presenta no se ajusta a las creencias o preferencias.*

√ *El tercer tipo de conflicto es el que se produce entre actitud y conocimiento social.*

Los conflictos no son condición necesaria para que se dé el cambio de actitudes. Se debe ejercer una especie de presión grupal y de toma de conciencia que lleve a la persona a una interpretación más equilibrada del conflicto.

Para evidenciar las creencias del personal docente, se requiere introducir conflictos socio-cognitivos que los conduzcan a reflexionar sobre sus propias creencias en un proceso continuo y dialéctico. Evidenciar las creencias no es un proceso fácil; a veces es doloroso. Sin embargo, tener conciencia de ellas le da al individuo un nivel de desarrollo personal, profesional y social, cualitativamente distinto en relación con el punto de partida o creencia inicial.

En este proceso debe participar el personal docente de manera planificada y coordinada. Se pue-

<p><i>Conflicto socioeconómico: disonancia entre lo que se hace y lo que se podría hacer.</i></p>

de someter a análisis el planeamiento educativo, las evaluaciones, las observaciones realizadas por colegas, las opiniones de madres y padres de familia, la opinión del estudiantado y la gestión de la dirección. El análisis reflexivo en torno a estas prácticas posibilita la toma de conciencia del papel asumido como docentes y a partir de las reflexiones sobre la práctica pedagógica realizar esfuerzos consensuados que permitan cambios en el desarrollo de la mediación pedagógica.

Las creencias se reflejan en todas nuestras acciones y se actúa en relación con ellas. En muchas ocasiones no hay concordancia entre lo que se dice y lo que se hace, dado que las creencias se infiltran en el pensamiento y en la acción. En este punto es importante la reflexión conjunta y el análisis como medio para tomar conciencia de la situación, de allí que sea necesario propiciar la apertura de grupos de discusión dentro de las instituciones educativas, en los que se analicen las diferentes situaciones a las que se enfrenta el personal docente en sus distintas labores, a la luz de los diferentes puntos de vista de sus colegas.

La reflexión y análisis constante favorece un accionar más coherente con el ejercicio profesional, en el que se logra armonizar el pensamiento con la acción.

Por ejemplo:

Por afinidad temática, Graciela y Sofía trabajaron en conjunto. Sofía realizó observaciones en la clase de Graciela y señaló elementos que Graciela no había visualizado. Además, Sofía acompañó a Graciela en la planificación, sistematización y realización de talleres sobre resiliencia con padres y madres. En este espacio, las madres contaron su historia de vida y a quién admiraban. Resultó que ellas admiraban en otras personas cualidades que ellas ya poseían, de lo cual se percataron allí mismo.

Otro aspecto importante logrado mediante esta interacción fue que ambas docentes intercambiaban bibliografía actualizada y leían los avances de investigación que cada una estaba llevando a cabo. Este apoyo mutuo no solo contribuyó al avance del proyecto, sino que además fortaleció la amistad entre ambas docentes.

Intente descubrir sus propias creencias sobre su quehacer pedagógico, las cuales le otorgan su identidad en la mediación docente.

o Actitudes como expresión de creencias

Las creencias se manifiestan en las actitudes de los sujetos y estas se definen como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas por evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación (Pozo 1996).

Las actitudes implican no solo una forma de comportarse en determinadas situaciones o ante determinadas personas, sino también una valoración y un conocimiento social. La consistencia de una actitud depende en buena medida de su congruencia entre pensamiento y acción.

El aprendizaje de las actitudes tiene relación estrecha con el modelado. Por exposición de modelos, se adquieren muchas aficiones y aversiones, muchos prejuicios y pautas de conducta. Los sujetos tienden a adoptar en su aprendizaje actitudes congruentes con los modelos recibidos. De igual forma, los docentes cuando han carecido de una formación reflexiva, suelen reproducir los modelos instruccionales que recibieron en su formación inicial, la cual por lo general no promueve una sensibilización de las problemáticas sociales determinantes en la vida de sus educandos, con las cuales puede encontrarse el personal docente en la diversidad del contexto de aula.

En una observación a una maestra con su grupo, llamó poderosamente la atención una niña. La niña vive en un precario; tanto su mamá como su hermana mayor presentan retardo mental; el padre mantiene a su familia con lo que logra encontrar en el Relleno Sanitario de Río Azul; en la familia, por supuesto que comen lo que el padre trae a la casa. La niña es muy solitaria, los niños y niñas no suelen jugar con ella porque siempre tiene una apariencia muy sucia.

Después de repetir primer y segundo grado, en tercer grado, la asume una maestra, que la visibiliza, le regala cuadernos, la ubica en un asiento adelante, le brinda suficiente tiempo para que elabore el examen y está pendiente de su trabajo. En los recreos conversa con ella, atiende sus necesidades, le ofrece uniforme, se interesa por conocer acerca de su vida y su familia; en otras palabras le brinda atención. Al ver

Actitudes: tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado, un objeto, o persona y actuar en consonancia con ello.

el trato que la maestra ofrece a la niña, los compañeros y compañeras que nunca antes habían querido jugar con ella, tratan de emularlo.

Uno de los momentos en que la maestra le solicita que cuide el aseo personal, coincide con una visita de la orientadora al precario donde vive la niña. Allí, se percató de que no tenían ni cocina ni baño. La niña, para bañarse, llevaba un balde con agua al cuarto que compartía con toda su familia y se lo echaba encima sin jabón, luego se ponía el uniforme y salía para la escuela.

Al preguntarle a la maestra por qué asumió una actitud diferente a lo que habían hecho otras maestras con esa niña, ella respondió que si a cualquier niño o niña se le brinda cariño y atención, va responder positivamente, ya que descubre que significa algo para alguien, que es importante.

Consideramos importante destacar la sensibilidad del personal docente en el ejercicio de su función, ya que la sensibilidad se desarrolla y se transmite en las interacciones sociales, como lo ilustra el siguiente fragmento:

Marta desea hacer cambios, se empodera e inicia promoviendo un proyecto donde involucra a los padres; firman un contrato en el cual asumen su responsabilidad de fomentar hábitos de estudio en sus hijos e hijas con amor, respeto y tolerancia. Organiza actividades para involucrarlos más en el proceso educativo y los guía sobre el establecimiento de límites en el hogar.

En el aula se decide trabajar en tres áreas: fomento de un ambiente de aprendizaje enmarcado en el respeto, el diálogo, la confianza y la colaboración entre estudiantes y docentes, así como la promoción de hábitos de estudio y el replanteamiento de estrategias de aprendizaje.

Las actitudes, los gustos y las preferencias del personal docente, determinan la vida de sus estudiantes; por ello se hace necesario meditar en relación con lo que se dice y se hace en las aulas, ya que las actitudes del personal docente pueden permanecer en la memoria de las personas por siempre.

Una actitud que vale la pena destacar en todas las docentes-investigadoras es el esfuerzo y la tenacidad por terminar un proceso que habían iniciado, a pesar de problemas que se les presentaron en el camino como: divorcios, problemas económicos, traslados a otras instituciones, pérdida de un familiar. Todas estas condiciones establecieron un lazo afectivo entre docentes—investigadoras e investigadoras—colaboradoras, que aún perdura.

La toma de consciencia y la reflexión van a ser condiciones necesarias, pero no suficientes para que se produzca el cambio conceptual. No siempre que logramos explicitar el conocimiento se logra reestructurarlo (Pozo, 1996). Es menester construir, a partir de las creencias las estructuras conceptuales con el propósito de llegar a un conocimiento más profundo en relación con el que se tenía previamente.

o Teorías implícitas

Para producir ciencia, al igual que para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal en el que se adquiere un acopio de conocimientos, habilidades y herramientas, edificadas anteriormente por otros iguales.

Todas las actividades que planifican y ejecutan quienes integran el personal docente en el aula, están impregnadas de teoría, la cual se relaciona íntimamente con los modelos que recibieron en su formación docente. Estas pueden incluir elementos teóricos orientados hacia el conductismo, constructivismo o visiones eclécticas. Todo el accionar del personal docente en el ejercicio de su mediación pedagógica, se sustenta en teorías implícitas, construidas socialmente en espacios de interacción con otros y en su formación como educadores y educadoras. Todas estas acciones poseen un sustento teórico, que orienta al personal docente para enseñar contenidos, desarrollar metodologías de trabajo e implementar otras acciones extracurriculares.

El ser humano siempre se ve abocado a construir conocimiento y a interactuar y darle sentido al mundo que lo rodea. Ese universo le brinda un marco conceptual que guía los mecanismos de comprensión, atribución, predicción y planificación de su conducta y acción.

Rodrigo (1985) plantea la existencia de una considerable organización y coherencia en el conjunto de ideas que conforman una teoría implícita.

El mismo autor propone la existencia de similitudes entre las teorías científicas y las teorías legas. Para él, ambas teorías se constituyen a partir de conceptos que establecen relaciones entre sí, a manera de eslabones, y posibilitan una interpretación de la realidad a partir del análisis de los datos recabados, con lo cual se da sentido a las acciones por implementar.

Esos conceptos y los eslabones que los comunican, favorecen la construcción de rutinas operativas que han brindado buenos resultados en el pasado. En el caso del personal docente, estas rutinas operativas incluyen métodos de lectoescritura, aprendizajes personalizados, habilidades sociales, para citar algunos.

Es preciso destacar que la función de las teorías

Una teoría es “un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno...” Ofrecen “un marco de trabajo para interpretar observaciones ambientales y sirven como puentes entre la investigación y la educación.” (Suppes, 1974, En: Schunk, 1997)

El conjunto de ideas organizadas y coherentes sobre un hecho o un problema, conforman una teoría implícita.

implícitas es la representación simple de un acercamiento explicativo a la realidad, mientras que el conocimiento científico se basa en un proceso de reflexión sobre el propio conocimiento, mediante una construcción explícita de modelos (Pozo, 1989).

La principal distinción entre conocimiento implícito y explícito es que este no debe ser considerado como dicotómico, sino como un continuo que permite una toma progresiva de conciencia.

Inés aplicaba estrategias para controlar la disciplina en el aula, acordes con su concepción inicial de la disciplina en tanto problema del grupo, como la utilización de boletas y listas de premiación. El cambio en su idea de la disciplina, por medio de la lectura y la reflexión, fomentó el uso de estrategias didácticas más participativas. Al replantearse esta idea, toma conciencia de que el tema de la disciplina es interrelacional, por lo cual debe ser visto desde el ambiente de aula.

Las teorías legas son representaciones episódicas basadas en las experiencias.

o **Teorías legas o teorías científicas**

De acuerdo con autores como Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), el “hombre de la calle”, sigue un procedimiento de interpretación de situaciones, de propuesta y evaluación de hipótesis, proposición de soluciones, y establecimiento de conclusiones, de igual manera que lo realizan los científicos.

Por otro lado, hay quienes plantean que las teorías legas son similares a las científicas. Desde esta perspectiva se estaría hablando de una epistemología de la cotidianidad. El objetivo de esta es analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento lego.

La humanidad ha tenido que construir muchas realidades, creando mundos que solo eran posibles en la imaginación, así que no se puede desconfiar de las capacidades de los seres humanos como constructores de las teorías. Incluso el mismo hecho de crear ciencia ya expresa rasgos positivos de las capacidades legas, porque es a partir de ellas que se estructuran las científicas.

A manera de ejemplo, se retoma la vivencia inicial de la experiencia con Marta. Para ella, el cariño y la comprensión hacia sus estudiantes constituía un fac-

tor clave para lograr el éxito a nivel académico. Esta idea no la había aprendido en ningún libro ni se la habían enseñado durante su proceso de formación; en este sentido, constituía una teoría lega. Durante la investigación, ella pudo corroborar su práctica con la teoría, logrando de esta manera, acercarse a una teoría científica.

Se desprende del anterior análisis que las teorías legas son representaciones episódicas, basadas principalmente en las experiencias. A largo plazo esas experiencias episódicas podrían dar lugar a elaboraciones más profundas. Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de las experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social. Dichas teorías se constituyen a partir de elementos interactivos que brinda el medio socio cultural en que se desenvuelve el individuo.

A partir de esta teoría, se interpreta la realidad, se formulan hipótesis, se plantean conclusiones. De esta forma, toda persona pone a prueba su forma de intervención en la realidad que se le presenta y analiza sus efectos; en consecuencia, mantiene su propuesta o reformula nuevas formas de solventar un problema. Así, puede observarse que las teorías legas constituyen un punto de partida para la acción sobre una realidad, tal y como sucede con las llamadas teorías científicas. Son claras las diferencias entre unas y otras; sin embargo, conservan muchos elementos que las hacen similares.

Las docentes-investigadoras realizaron un esfuerzo por elaborar el proyecto de investigación-acción y de esta manera, acercarse de una forma más consciente a su mediación pedagógica. El proceso de investigación implicó cambios en su visión de mundo, que han de verse reflejados en el contacto a establecer con otros grupos en el futuro.

- **El personal docente investigador**

Ser docente no es tarea sencilla. Su labor no se reduce a enseñar contenidos específicos y evaluar su aprehensión por parte del estudiantado. También es agente mediador de los procesos de aprendizaje, en los que sus estudiantes son los verdaderos actores.

La labor docente es facilitadora de los procesos de aprendizaje.

En este proceso, la calidad humana que el personal docente transmite a sus estudiantes va más allá de los contenidos. El conocimiento mutuo trae aparejado el intercambio de una visión de mundo, idiosincrasia y valores, tales como el respeto, la amistad, la honestidad y la tolerancia a las diferencias.

Un aspecto que llamó la atención de Julieta, quien a pesar de las dificultades que vivía en su mundo personal, rescataba con gran entusiasmo la importancia de una concepción integral de la educación. Ella ponía toda su energía y dedicación en esto y en el aula, lograba hacerlo parte de su práctica mediante la incorporación de actitudes y valores propios.

Cada institución educativa es un mundo en sí mismo. Cada grupo, una pequeña comunidad que funciona a partir de las interacciones de sus miembros entre sí, con las demás células de la institución y con diversos grupos ajenos a ella. Al ser la realidad de la institución educativa tan compleja, las decisiones de las personas a cargo no pueden ser exclusivamente producto de su intuición. Si bien la experiencia del personal docente y administrativo es factor importante e irremplazable, el conocimiento teórico y metodológico de la labor que realiza constituye un insumo invaluable.

Es en el reconocimiento de la necesidad de afrontar la cotidianeidad de una forma más científica, que el personal docente comienza a transformar sus teorías legas, en busca de opciones diferentes. Cada docente tiene la oportunidad de convertir su práctica pedagógica diaria en una investigación in situ, por medio de la cual mejorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y transformarse a sí mismo en agente de cambio. Partir del reconocimiento de la educación en tanto ciencia social implica la visibilización de que la labor docente permite realizar investigación.

El personal docente que decide dar este paso, se encuentra con la suerte de tener a su disposición un campo de trabajo: su grupo de clase y las circunstancias que lo rodean y determinan, constituyen un medio para investigar.

Ante la realidad, cada docente que investiga debe determinar cuál es el aspecto dentro del entramado social de su aula o escuela, que desea transformar.

Cada docente tiene la oportunidad de convertir su práctica pedagógica diaria en una investigación in situ, por medio de la cual mejorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y transformarse a sí mismo en agente de cambio.

Para hacer esta selección, es fundamental que conozca a sus estudiantes y sus circunstancias, pues sin saber sobre su realidad, es poco posible que logre una aproximación significativa a ellos².

Generalmente, el contacto cotidiano con el estudiantado facilita el conocimiento de sus realidades por parte del personal docente y administrativo. Sin embargo, muchas veces el potencial de este conocimiento no se aprovecha. La investigación en el aula implica maximizar la utilidad de este conocimiento por medio de su uso en la estructuración de planes de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien lo esperado no es que el personal docente resuelva los problemas personales y familiares de cada uno de sus estudiantes, debe abogar por lograr las condiciones necesarias para que aprendan y se desarrollen en forma integral. Por ejemplo:

Julieta, al iniciar el ciclo lectivo de su grupo de primer grado, se encuentra con un factor con el que no había contado: uno de los niños de su grupo se mantenía silencioso. Según se supo, el niño tenía la capacidad de hablar, sin embargo, se negaba a hacerlo la mayor parte del tiempo. En palabras de los expertos en la materia, padecía de mutismo selectivo. Ante esta realidad con la que la confrontaba su nuevo grupo, Julieta tenía dos posibilidades: continuar con su forma de trabajo usual (en la que no se contemplaba este tipo de casos) o buscar la forma de integrar al niño a su forma de trabajo. La docente, comprometida con su vocación, optó por la segunda opción.

Tomar la decisión no fue fácil. Julieta sabía que integrar al niño a la dinámica del aula, le demandaría muchísimo más trabajo del que ya tenía con los otros 30 estudiantes del salón. A pesar de haber recibido una excelente formación universitaria y haberse destacado siempre como una buena maestra, su conocimiento inicial sobre el padecimiento del niño era nulo, por lo que no sabía qué hacer.

Entre libros de psicología y reuniones con la madre del niño, empezó la investigación de Julieta sobre la integración a la dinámica del aula de un niño con mutismo selectivo. Dicho estudio benefició al niño pues pudo llegar a vincularse con su situación de clase y

*Actualmente,
¿cómo es su manera de aproximarse a la realidad de su aula?
¿Más lega?
¿Más científica?*

² Para una mejor comprensión, en el capítulo III, se profundiza sobre aspectos relacionados con diagnósticos.

El objetivo del docente investigador es sacar a su grupo adelante.

significó para la maestra un gran trabajo de formación profesional.

El objetivo que mueve a todo docente que investiga en su aula es siempre el mismo: sacar adelante a su grupo; el problema es cómo lograrlo. El cómo se obtiene a partir del estudio y la toma de conciencia de que las acciones más simples de su labor cotidiana, pueden tornarse en técnicas de investigación para la recolección de datos, como la observación, la entrevista y el grupo focal.

Así, puede afirmarse que cada día el personal docente realiza observación, puesto que busca conocer las características de su objeto de estudio (sus estudiantes, a sí mismo y las relaciones que se establecen); debe estar atento a los acontecimientos que suceden en su grupo. Además, debe considerar los cambios externos que podrían eventualmente incidir su práctica docente y en sus estudiantes. Su observación es participativa, ya que en este contexto, es tanto actor del proceso educativo, como investigador de este, lo cual le confiere una doble posición como observador y observado, evaluador y evaluado y promotor y beneficiario de las medidas propuestas para la solución de problemas. Por otro lado, puede entrevistar a familiares a cargo y docentes anteriores del grupo que atiende y realizar sesiones de discusión en las que analiza diversos problemas con sus estudiantes.

La aplicación de estas acciones en tanto técnicas, demanda el seguimiento de un proceso de investigación que va más allá de su implementación, ya que requiere de una evaluación de los resultados y de una reflexión en torno a ellos.

La práctica debe ser analizada a la luz del criterio de otros expertos en la materia y de la teoría. La reflexión y el estudio de la teoría constituyen los medios para dar el salto de las teorías legas a las científicas. Es en el proceso marcado por ambos aspectos que el personal docente se constituye en investigador, lo que implica su constante capacitación en las temáticas con que es confrontado día a día en su quehacer.

Es posible que las herramientas didácticas utilizadas con un grupo no le den el mismo resultado con otro; de allí que se afirme que la aplicación de técni-

cas a diferentes situaciones requiere de una contextualización al aula actual de quien investiga.

o El aula como campo de investigación

El aula es un campo de trabajo óptimo para el desarrollo de la investigación. Cada aula contiene tantas historias como estudiantes haya y las interacciones que en su interior se propician, son difíciles de cuantificar.

El aula se concibe como un contexto dinámico de interrelaciones personales, culturales y sociales donde coexiste un grupo de personas, que se identifican por relaciones de poder impuestas por el personal docente, que determina las actividades por realizar y las pautas a seguir. En el contexto del aula intervienen una serie de elementos que, en muchos casos, determinan la calidad de la experiencia escolar vivida por las personas que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como las formas de organización del conocimiento, la ejecución de la práctica pedagógica, los recursos de apoyo con que cuenta la institución para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la valoración de la cultura propia del grupo.

Además, es un espacio relacionado con la socialización secundaria, donde se aprenden habilidades sociales y normas que acompañan a los sujetos durante sus vidas.

Cada grupo de estudiantes implica para el personal docente a cargo, el acercamiento a realidades distintas. La clase tiene una historia compuesta por las de cada una de las personas que interactúan en su interior y establecen vínculos con la realidad externa. Cada docente es intérprete de las realidades de su grupo de estudiantes; tarea para la cual debe conocer las historias de cada discente con el objetivo de establecer una relación más cercana y significativa.

Es importante considerar que no solo el personal docente se forma una idea de su aula; cada una de las personas implicadas (estudiantes, padres de familia, entre otros) concibe la realidad del aula de cierta forma. Para efectos de llevar a cabo una investigación, es imprescindible conocer las concepciones que maneja cada uno de los actores participantes.

Piense en uno de sus estudiantes actuales, ¿qué recuerda de él / ella?, ¿qué le gusta?, ¿qué le resulta difícil?, ¿qué le asusta?, ¿cómo es su familia?, ¿quiénes son sus amigos? Repita esta reflexión con cada uno de sus estudiantes.

¿Sabe Ud. qué piensan sus estudiantes sobre el aula?, ¿sobre la escuela?, ¿Sobre Ud. como docente?

Al principio, cuando Sofía hacía observación del aula de la niña que tomó como caso para su estudio sobre resiliencia, consideraba que la maestra sentaba a la niña al frente para facilitarle la visibilidad de la pizarra. La investigadora-colaboradora que la acompañó en el proceso, decidió un día preguntar a la niña por qué su maestra la sentaba al frente; la niña contestó que para que ella aprendiera mejor.

Este pequeño detalle fue muy importante para que la niña se concentrara y prestara atención a la maestra.

o La elección del tema

En el momento en que inicia el ciclo lectivo, Marta retoma su proceso de capacitación en investigación-acción, que había iniciado el año anterior. Las investigadoras-colaboradoras la instan a proponer el tema que desea estudiar. Sin embargo, ella no logra concretar su objeto de estudio, al punto que en cierto momento, valora la posibilidad de colaborar con Sofía, una de sus compañeras (quien ya había planteado tema y objetivos) en la elaboración de su investigación.

Al finalizar el primer trimestre lectivo, Marta notó que su grupo en general, presentaba un bajo rendimiento. Preocupada por la situación y decidida a hacer todo cuanto estuviera a su alcance para remediarlo, decidió aprovechar la oportunidad ofrecida por la investigación-acción y centrar su esfuerzo en mejorar el rendimiento académico de su sección.

Como se muestra en el ejemplo anterior, de cada situación de aula puede desprenderse un sinnúmero de temas sobre los cuales investigar. Esto obedece a que cada aula constituye un sistema en interacción con otros, lo cual logra que los eventuales focos de atención se multipliquen.

Nadie puede investigar aquello que no le interesa. Al igual que el estudiantado aprende lo que significa algo para él, así el personal docente investiga aquello que por una u otra razón, capta su atención.

Cada docente que investiga indaga sobre temas que lo apasionan, que le lanzan una pregunta directamente a sí mismo. Es así como no existen temas más importantes que otros, pues todos obedecen a

Nadie puede investigar aquello que no le interesa.

preguntas válidas que se hace cada docente con el objetivo de mejorar su situación de aula.

Bien podría afirmarse que el tema de la disciplina había perseguido a Inés desde hacía años. Lo trabajó en sus años universitarios y en su tesina, y con frecuencia buscaba libros al respecto. Su elección fue una de las más espontáneas y rápidas del grupo de maestras participantes. Ella sentía que algo estaba inconcluso, porque a pesar de realizar grandes esfuerzos por leer y actualizarse, su pregunta interna por el tema de la disciplina seguía estando allí. Al final de su proyecto, se dio cuenta de que podía seguir investigando aún más sobre el mismo aspecto.

Al plantear el tema, cada docente se enfrenta a un cuestionamiento directo sobre lo que se siente capaz de llevar a cabo. En este punto, la confianza que cada quien tenga en sí mismo y en sus capacidades como gestor de cambios, constituye un insumo fundamental, dado que de ello dependerá el alcance de la aproximación que realice.

Los temas de investigación emergen de la propia cotidianeidad y cambian conforme los eventos se van desarrollando, generando experiencias novedosas y ricas, tal y como se presenta en los temas elegidos por las docentes—investigadoras:

- √ Mejoramiento del rendimiento académico a través de la implementación de estrategias de aprendizaje y de un mayor involucramiento de las familias.
- √ Promoviendo la autodisciplina en una sección de quinto grado
- √ La mediación pedagógica: su impacto en la construcción de actitudes resilientes. Un estudio de caso.
- √ Incorporación del enfoque de resiliencia basado en la educación holística al currículo de transición.
- √ Factores que influyen en la deserción de los alumnos de séptimo año.

• **Cerrando ciclos**

Si aprender y reproducir saberes que se consideran ciertos es importante, tomar la decisión de dedicarse a producir conocimiento lo es aún más.

Cierto es que la cultura de las instituciones esco-

Los temas de investigación emergen de la cotidianeidad.

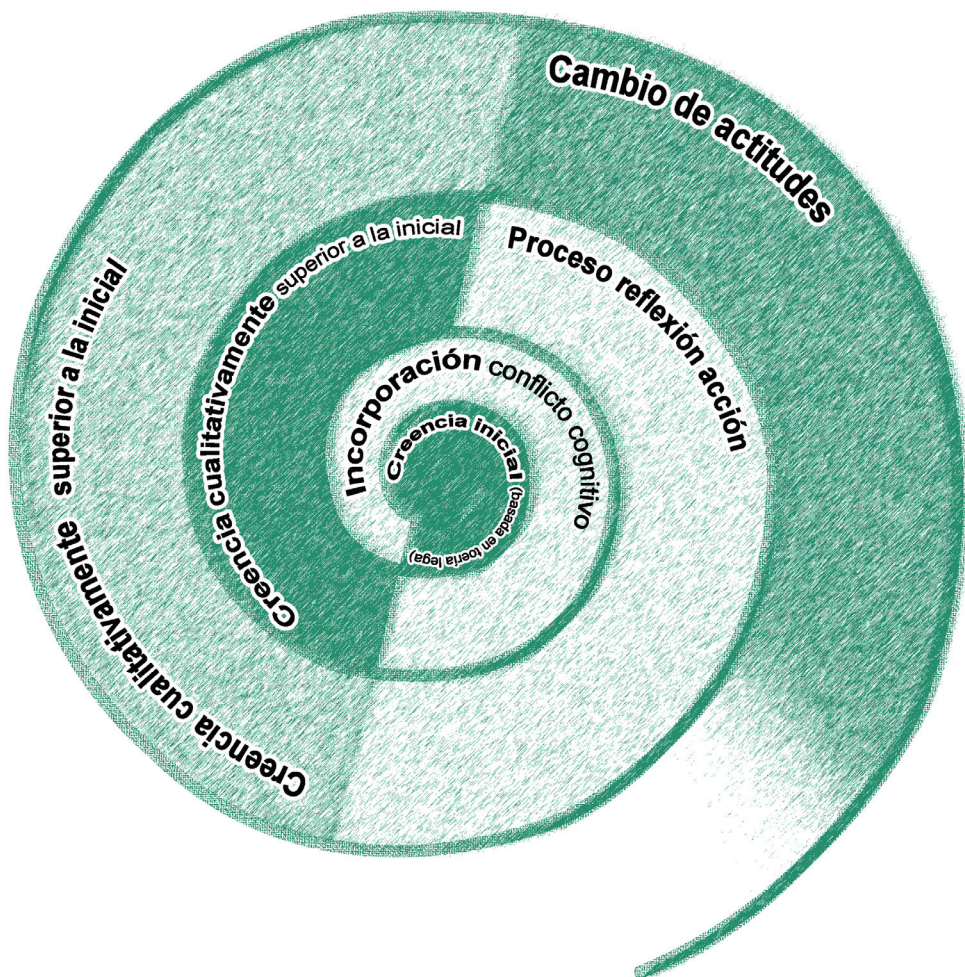
lares del país no promueve ni incentiva la realización de investigación como parte de las actividades por desarrollar; sin embargo, es responsabilidad de cada docente evidenciar (mediante su esfuerzo y empeño) la necesidad de que su autonomía y potencial profesional sean respetados. El personal docente como ser social y en un contexto particular es generador de información y conocimiento. Frecuentemente, en su proceso de formación, este personal no cuenta con un conocimiento investigativo que le permita integrar su experiencia, la teoría y los procesos metodológicos más recomendables para desarrollar la investigación, salvo durante la elaboración de su proyecto de graduación.

La necesidad de investigar en las aulas escolares, permite un proceso de sistematización que brinda una oportunidad única de aprender de nosotros y de otros. Si se lograra una visión de la investigación que satisfaga las necesidades e intereses del personal docente y que la convierta en un instrumento favorecedor del aprendizaje de ideas propicias para la transformación de la institución educativa, se estaría contribuyendo a la creación de condiciones para la promoción de cambios significativos y sostenibles.

La investigación-acción debe ampliar nuestros horizontes de manera que nos permita poseer una visión de mundo más amplia donde se comprenda que todo en el universo está íntimamente vinculado. De manera que si cambiamos un aspecto en nuestras aulas eso repercutirá de manera favorable en el estudiantado, sus familias y la comunidad educativa.

A manera de ilustración del proceso reseñado en este capítulo, se presenta el siguiente gráfico. En él se consigna la evolución que sigue el cambio de creencias, el cual parte de una primera creencia inicial legítima, pasa por las incorporaciones cognitivas de aspectos que la van transformando hasta llegar al cambio de actitudes. Este cambio de actitudes implica la puesta en práctica de un proceso de investigación-acción que llevaría a quien investiga a una creencia cualitativamente distinta en relación con el punto de partida.

Cuadro No. 1
Cambio de creencias



Referencias bibliográficas

- Davini, M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delval, J. (1989) La representación infantil del mundo social. Madrid, España: Editorial Turiel.
- Ortega y Gasset, J. (1964) Ideas y Creencias. Madrid, España: Espasa. Calpe.
- Pozo, J. (1989) Teorías Cognitivas del aprendizaje. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Pozo, J. (1996) Aprendices y maestros. Madrid, España: Alianza.
- Rodrigo, M. (1985) Las teorías implícitas en el conocimiento social. En: Infancia y Aprendizaje. N° 31-32, pp. 145-156.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Colección: Aprendizaje. Madrid, España: Visor.
- Rogoff, B. (1993) Aprendices del pensamiento El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, España: Paidós.
- Rojas, G. (2002) Creencias que construyen los sujetos que participan en el desarrollo de los procesos de Aprendizaje y de Enseñanza, en una escuela primaria. Tesis doctoral. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Sarabia, E. (1992) El aprendizaje y la enseñanza de actitudes. En: Coll, Pozo y Sarabia. (1992) Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid, España: Santillana.
- Schunk, D. (1997) Teorías del aprendizaje. México: Prentice-Hall.

CAPÍTULO III

Construyendo la propuesta de investigación-acción

Norma Solís Sánchez

Presentación

Poner en práctica un proyecto de investigación-acción en el contexto educativo, es un proceso que lleva implícito una serie de concepciones, actividades y estrategias metodológicas y representan un reto para el personal docente que se inicia en la tarea de investigar.

Con el propósito de orientar la realización de una investigación-acción, se presentan los pasos a seguir en este proceso. Para ello se retoma la experiencia de las docentes que participaron en el proyecto de investigación-acción. Se enfatiza en que estos pasos se encuentran íntimamente interrelacionados entre sí y no constituyen una secuencia lineal.

Los temas a abordar en este capítulo son:

- A. La investigación-acción: una propuesta para transformar las prácticas educativas
- B. Orientaciones generales para el desarrollo de una investigación cualitativa, desde el método de investigación-acción
 - El proceso de la investigación-acción en el contexto educativo
 - o Reflexión sobre la práctica docente
 - o El diagnóstico
 - o Definición del problema y objetivos de investigación
 - o Un acercamiento teórico
 - o La metodología
 - o Plan de intervención
 - o Análisis de la información
 - o Conclusiones
 - o Elaboración del informe escrito
 - o Realimentación e inicio del proceso

A. La investigación-acción: una propuesta para transformar las prácticas educativas

“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” (Elliott, 2000, p. 16)

La investigación-acción interviene para el mejoramiento de situaciones específicas de aula, con la participación de los sujetos involucrados.

La investigación-acción en el aula es una herramienta para el análisis y la reflexión docente, que conduce a la confrontación de las ideas, los conocimientos y las convicciones propias con las de otros, quienes también se relacionan con el campo de la educación. “Un maestro que reflexiona críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias educativas de otros. El docente no tiene que estudiar obligatoriamente algo que le es impuesto, sino que lo hace para entender, para sustentar sus ideas” (Fierro, 1999, p. 26).

Las docentes participantes en el proyecto de investigación-acción, indicaron que la vivencia de este proceso fue muy significativa, ya que les brindó la oportunidad de comprender la investigación-acción como parte del proyecto de aula y de centro educativo. Además, les facilitó la atención de necesidades específicas del contexto educativo y les permitió reflexionar para mejorar la práctica pedagógica.

Cómo docente, ¿Qué situaciones de aula desea transformar a través de una intervención oportuna y sistematizada?

Dentro de los logros obtenidos con su proyecto, Marta expresó lo siguiente en su informe de investigación: “Al trabajar el ambiente de aula con ayuda de valores como el respeto, la tolerancia, la cooperación y el compañerismo, no hubo necesidad de utilizar boletas (en faltas leves y muy leves, que por lo general son las que en mayor proporción se dan), salvo en algunos casos que la gravedad de las faltas se tuvieran que trabajar en coordinación con la dirección y orientación. Esto da como resultado un ambiente más abierto al diálogo y la resolución de conflictos con la ayuda de todos los integrantes del aula ya que el re-

sultado de una travesura puede afectar directa o indirectamente la estabilidad emocional de todos”

Es así como todo proceso de investigación-acción, va generando transformaciones en el quehacer docente y en la relación que se establezca con todas las personas vinculadas al entorno educativo. En la investigación-acción, estas transformaciones logran permear las creencias y actitudes del personal docente investigador, lo cual implica un cambio en la forma de concebir el acto educativo y en la cultura organizacional del centro educativo, ya que estos procesos de acción y reflexión, se establecen en forma conjunta, lo que da una dimensión más abarcadora. Se reconoce y legitima la importancia del otro para el aprendizaje, tal como lo manifiesta Inés en un informe de las actividades de seguimiento: “es una escuela donde se aprende de los otros y los otros aprenden de uno”.

La investigación-acción requiere dedicación y esfuerzo por parte del personal docente involucrado; lectura constante, sistematización de la información recolectada, el acompañamiento reflexivo, la realimentación del proceso y la transformación de las acciones desarrolladas.

Cuadro No. 1 **La investigación-acción, síntesis**

En síntesis, la investigación-acción:

- Crea nuevos conocimientos a partir de la práctica docente.
- Permite la reflexión y análisis de la práctica pedagógica
- Posibilita el cambio en el quehacer docente.
- Implementa soluciones a problemas concretos.
- Es una herramienta para el desarrollo profesional.
- Enriquece y fortalece la calidad de la educación.
- Permite socializar experiencias en el campo educativo.

B. Orientaciones generales para el desarrollo de una investigación cualitativa, desde el método de investigación-acción

Como se indicó en el primer capítulo, la investigación-acción, constituye un método de la investigación cualitativa, que se distingue por su intervención en la situación de aula, con la finalidad de transformarla.

De acuerdo con (Kemmis y McTaggart, 1988), el proceso de investigación-acción puede resumirse en cuatro fases interrelacionadas entre sí y que se constituyen en un desarrollo espiral de ciclos (Colás, 1994).

- I. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- II. Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- III. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto en que tiene lugar.
- IV. Reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación.

A partir de estos planteamientos, hemos delimitado estas fases de la siguiente forma.

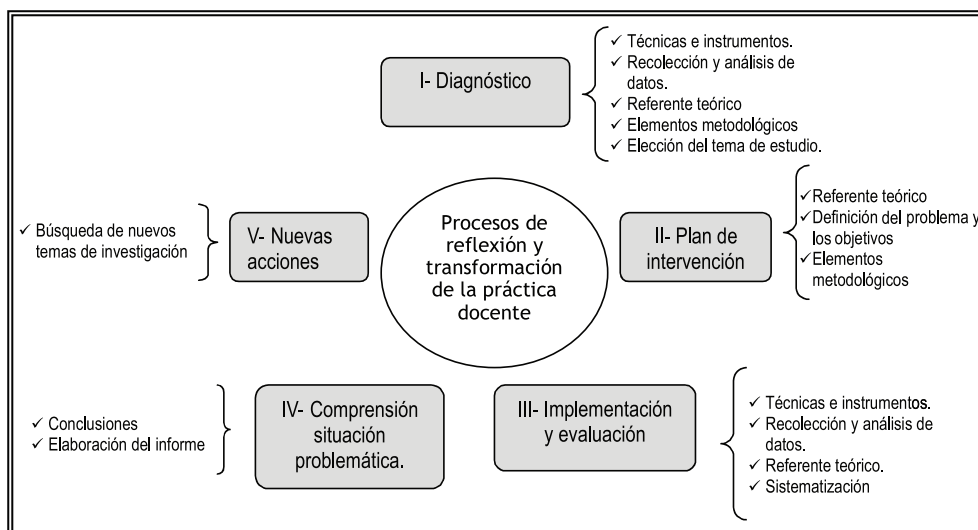
- I. Clarificar y diagnosticar una situación problemática de la propia práctica.
- II. Formular estrategias de acción para atender y solucionar dicha situación.
- III. Poner en práctica y valorar las estrategias de acción.
- IV. Aclarar la comprensión de la situación problemática.
- V. Reflexionar sobre esta comprensión y continuar con nuevas acciones.

Asimismo, este proceso de investigación-acción, requiere tener presentes las características propias de la investigación cualitativa, ya que estas fases van acompañadas de procesos de indagación, interpretación y reflexión de la práctica educativa.

En el siguiente esquema, se pretende relacionar las fases de la investigación-acción con aspectos necesarios para la realización de una investigación de carácter cualitativo.

Cuadro No. 2

Las fases de la investigación – acción en el aula y su relación con la implementación de otros elementos de la investigación cualitativa



• El proceso de la investigación-acción en el contexto educativo

Partiendo de los planteamientos anteriores, y en concordancia con el proceso vivido por el grupo de docentes participantes del estudio, se presentan a continuación los principales pasos seguidos, insistiendo en que estos se encuentran íntimamente interrelacionados, por lo que no se desarrollan en una secuencia lineal. Por ejemplo, la revisión bibliográfica facilita la reflexión docente y aclara situaciones sobre el diagnóstico. De esta forma, se puede variar el orden de estos pasos, dependiendo de la visión y las necesidades de cada docente.

Durante este apartado se desarrollarán los siguientes temas:

- o Reflexión sobre la práctica docente: una mirada crítica a la realidad del aula.
- o El diagnóstico: identifica y analiza situaciones que requieren una intervención del personal docente investigador.
- o Definición del problema y objetivos de investigación: qué se espera transformar.
- o Un acercamiento teórico: para comprender el objeto de estudio.
- o La metodología: para caracterizar el estudio por llevar a la práctica.
- o Plan de intervención: transformando la práctica docente.

Estos pasos se encuentran interrelacionados y no constituyen una secuencia lineal.

- o Análisis de la información: el conocimiento generado.
- o Conclusiones: visualización de logros y limitaciones del estudio.
- o Elaboración del informe escrito: socializando la información.
- o Realimentación e inicio del proceso: lecciones aprendidas que permiten replantear nuevos estudios.

o Reflexión sobre la práctica docente

El personal docente se enfrenta diariamente a distintas situaciones problemáticas a las que responde, de una u otra forma, con la finalidad de brindar una solución. Para ello, recurre a los conocimientos adquiridos, a la experiencia personal e incluso al sentido común. Todo ello requiere de una gran motivación y convicción de su poder transformador del sistema educativo y, sobre todo, de una decisión de actuar firme y comprometida.

La práctica educativa está profundamente arraigada en la actividad humana. Como personas, las docentes y los docentes, tienen una visión de mundo, cualidades y características que les dan su particularidad y que se reflejan en su quehacer cotidiano. Al pretender un cambio significativo en su práctica, es necesario tomar distancia y mirarla desde una perspectiva diferente, para volver a ella y poder renovarla. Además, es importante reconocerse como un ser histórico, capaz de analizar su presente y de construir su futuro, de recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo.

Lo anterior conlleva a una reconstrucción de hechos significativos, relacionados con la profesión docente. En la experiencia vivida, que justifica la elaboración de este documento, se consideró oportuno, por parte del equipo colaborador, realizar una serie de jornadas de discusión y revisión de literatura, que propiciara estos procesos de reflexión en relación con la propia práctica docente. Algunas sesiones de trabajo estuvieron orientadas a generar procesos de discusión y de autoanálisis, en relación con aspectos tales como:

El personal docente requiere de una gran motivación y convicción de su poder transformador en el sistema educativo, y sobre todo, de una decisión de actuar firme y comprometida.

- √ Identificación de situaciones problemáticas presentes en el aula y cómo las ha enfrentado.
- √ Expectativas e intereses de aspectos que pretendan mejorar.
- √ Elaboración de relatos de vida, destacando aspectos motivacionales que las llevaron a la elección de la carrera.

Como parte de este proceso reflexivo, las docentes investigadoras consideraron prometedor la participación en el proyecto de investigación-acción, ya que esperaban recibir información actualizada, en aras de un crecimiento profesional. Asimismo les permitiría una evaluación de su práctica pedagógica y la sistematización de su trabajo cotidiano.

Desde el paradigma cualitativo, se concibe que la investigación no es intrínsecamente neutra; se ve influenciada por los valores de las personas participantes. Esto se acepta como una realidad inherente al ser humano y no se considera una limitación dentro del estudio; lo importante es tomar conciencia de ello y tenerlo presente en el proceso. Tal como lo plantea Snow (1961),

“El investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su trabajo de investigación, sino que en él se proyectan valores y planeamientos éticos. La investigación se construye sobre un componente moral” (En: Rodríguez, 1999, p. 278).

Al incursionar en la investigación, el personal docente investigador es parte del proceso mismo; participa y se ve afectado por las situaciones que surgen en la realidad investigada. Considerando esta estrecha relación entre el objeto de estudio -referido como la realidad de interés- y el sujeto cognoscente -referido a quién investiga-, el punto de partida del proceso de investigación es el sujeto, ya que como se indica en el capítulo II, sus creencias y formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, influyen en este proceso.

El personal docente reconoce su influencia en el propio quehacer. Sofía manifiesta que “El ejercicio profesional docente tiene un sello personal, es

El personal docente investigador es parte del proceso mismo de investigación; participa y se ve afectado por las situaciones que surgen en la realidad investigada.

Como docente, ¿Ha reflexionado sobre su influencia personal, en la situación de aula?

posible que éste involuntariamente, incurra en errores (manifestar estereotipos, por ejemplo) con los que carga desde su propio proceso de socialización, pero, es cierto también que es de esta misma situación personal de donde extrae el deseo de enseñar”. Por su parte, Inés escribe que “es muy difícil que el maestro logre separar su vida personal de la vida en la institución como profesional”

Estos procesos de reflexión, que conllevan a la transformación de las prácticas educativas son complejos y muy emotivos, porque se hace necesaria la reflexión consciente sobre los patrones y los valores que se han interiorizado en el contacto sociocultural. Sin embargo, la toma de conciencia es sumamente gratificante y conlleva a una revisión propia que, sin lugar a dudas, brindará una mayor calidad de vida en el ámbito personal y profesional.

o El diagnóstico

El personal docente puede identificar a priori, una serie de situaciones problemáticas del aula o del centro educativo, que considera críticas y que requieren de una intervención de su parte. En la mayoría de los casos, han tratado de solucionar esas situaciones y han logrado resultados satisfactorios. En este sentido, ya se han aproximado al conocimiento de su realidad de aula, e incluso poseen una serie de creencias que les permiten explicar esa realidad.

El diagnóstico es un proceso científico y sistemático, mediante el cual se intenta conocer y comprender la realidad del aula, para luego transformarla. Es reflexivo, participativo y busca interpretar lo que ocurre, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la cotidianeidad del aula. Además, propone la búsqueda conjunta y creativa de soluciones.

Es sumamente importante que el acercamiento a la realidad se haga con la participación de la población de interés, de manera que se logre una construcción conjunta del conocimiento. Para ello se recurre a la observación de aula y a otras técnicas e instrumentos que pueden ser previamente elaborados, o diseñados específicamente para los propósitos de la investiga-

El diagnóstico es un proceso científico y sistemático, mediante el cual se intenta conocer y comprender la realidad del aula, para luego transformarla.

ción en proceso. Más adelante de este capítulo se hará mención a diversas técnicas e instrumentos de recolección de la información.

Cuando el personal docente y administrativo decide participar en una investigación-acción en su aula o centro educativo, sienten la necesidad o están motivados por lograr un cambio de una situación problemática. Pero es probable que no hayan seleccionado o delimitado aspectos específicos por ser abordados en la investigación.

Existe más bien una idea o intención general que les llama la atención y obedece a su experiencia o motivación personal. Por ejemplo, Marta al iniciar su diagnóstico, partió de una idea general. Le preocupaba que sus estudiantes, necesitaran constantemente de ella para seguir instrucciones y acatar las normas de disciplina. Posteriormente conforme avanzó su diagnóstico y obtuvo resultados de los primeros exámenes, identificó una situación aún más preocupante y fue el bajo rendimiento presentado. Ante esto se abocó a reconocer situaciones que consideraba incidían en esta situación y una de ellas se relacionaba con la disciplina.

Es por ello que el diagnóstico inicia con un abordaje general sobre la situación de aula o centro educativo, y poco a poco, los procesos de reflexión y análisis implícitos van permitiendo detectar situaciones en las que el personal docente considera importante una intervención. Desde esta perspectiva, el diagnóstico se va centrando en estas situaciones o aspectos más específicos, hasta delimitar un área de interés, que conlleva a la elaboración del problema y los objetivos de la investigación.

o Definición del problema y objetivos de investigación

El problema de investigación circunscribe un área específica de un campo tan complejo como lo es la vida en el aula.

En su experiencia docente, ¿Qué temas le interesa o considera oportuno profundizar en una investigación-acción?

◇ El problema de investigación

El problema de investigación es el eje sobre el cual se centrará el estudio. Su concreción, es el resultado de un arduo proceso de selección, ya que circunscribe un área específica, de un campo tan complejo, como es la vida en el aula.

El diagnóstico se constituye en un elemento orientador para la definición del problema de investigación, ya que ha permitido identificar una serie de situaciones que requieren ser atendidas por el personal docente investigador, ya que, de una u otra manera, obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

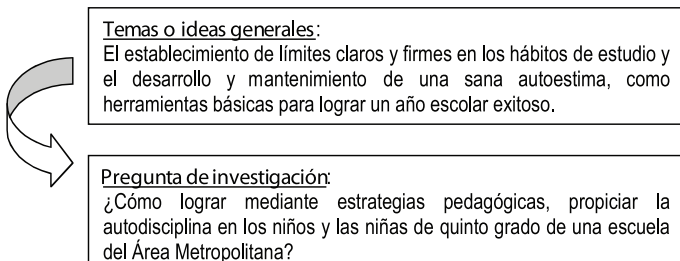
Otros aspectos clave que determinan la selección del problema de investigación, son los intereses y las creencias del personal docente investigador, y por lo tanto, la percepción personal de la cotidianidad del aula. Así Inés decidió abordar el manejo de la disciplina ya que “En todos mis años de labor docente, la indisciplina ha sido el factor que me ha generado mayores conflictos con alumnos y padres de familia. La indisciplina es el mayor obstáculo con el que como maestra, he tenido que luchar, sin alcanzar que los alumnos modifiquen sustancialmente su conducta...” (Informe de investigación)

Comúnmente, el problema de investigación se redacta en forma de pregunta. Debe ser preciso y claro, de manera que se facilite su respuesta en el transcurso de la investigación. Normalmente se inicia con una serie de temas o ideas generales que resultan interesantes o preocupantes, hasta llegar a constituirse en un problema de investigación.

En el siguiente ejemplo, se visualizan temas o ideas generales, que sirvieron como punto de partida a Inés, para definir su pregunta de investigación:

Cuadro No. 3

Ejemplo de temas generales y preguntas de investigación



Cuando se tienen muchas interrogantes o preguntas de investigación, lo recomendable es escribirlas una a una, para luego seleccionar la que se considere más oportuna, de acuerdo con el criterio y la experiencia del personal docente investigador. También se puede iniciar con preguntas globales o generadoras, y a partir de ahí, formular preguntas más específicas o concretas.

En esta etapa es necesaria la revisión de datos de otras investigaciones relacionadas con el tema de estudio, de manera que sirva de apoyo en la delimitación del problema de investigación. Se pueden consultar tesis, revistas especializadas, sitios dedicados al campo educativo, entre otras fuentes de información.

La revisión de otros estudios orienta en la delimitación del problema de investigación.

◇ **Objetivos de investigación**

Por su parte, los objetivos son las guías precisas de lo que se pretende lograr o realizar durante la investigación, para dar respuesta al problema planteado. En la investigación cualitativa, el problema, y por consiguiente los objetivos, pueden irse transformando durante el proceso mismo, conforme se incursiona en la realidad educativa y se va ampliando la perspectiva teórica, metodológica y se sistematice la información recopilada.

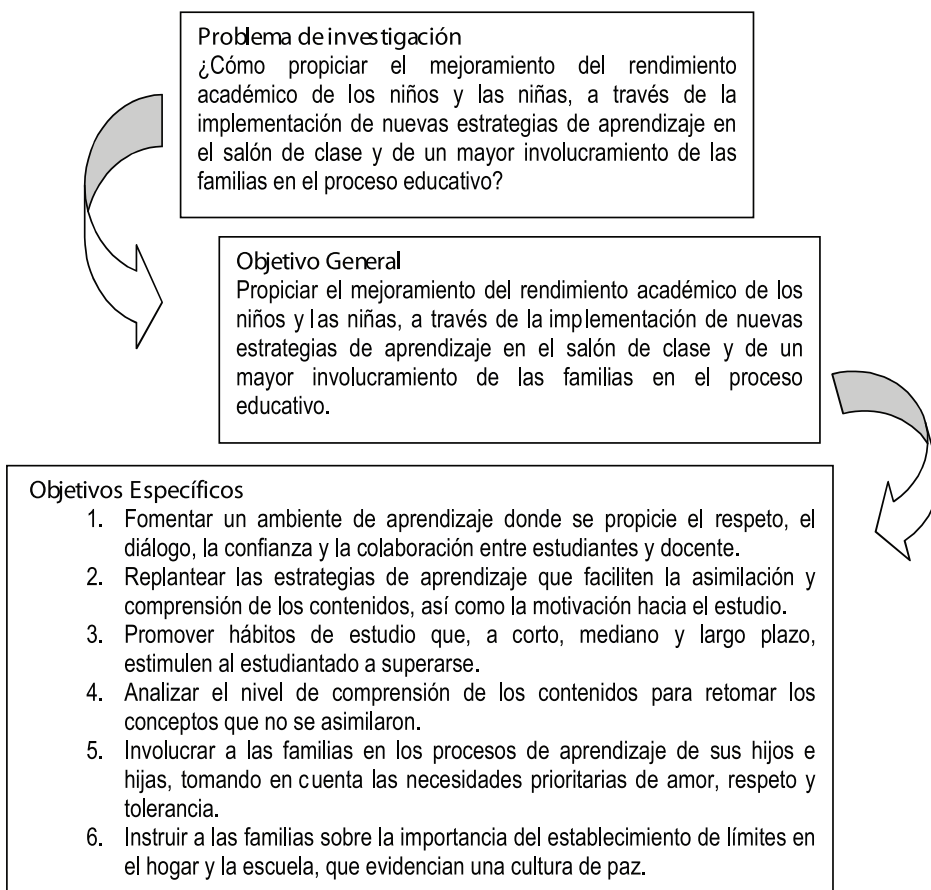
Generalmente los objetivos se redactan iniciando con un infinitivo. Al igual que el problema de investigación, deben ser claros y precisos, de manera que se logren alcanzar en el proceso de la investigación.

Los objetivos orientan en todas las fases de la investigación, en la construcción del marco teórico, en la definición de la metodología a seguir y la elaboración de las conclusiones.

Una investigación tiene al menos un objetivo general, del que se derivan varios objetivos específicos. El problema de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, deben guardar una estrecha relación entre sí. En el estudio de Marta, se define el siguiente problema y objetivos.

Cuadro No. 4

Ejemplo de problema de investigación y objetivos



Fuente: informe de investigación, Marta

o Un acercamiento teórico

Ningún proceso de transformación de la práctica docente parte de cero, ya que se basa en la experiencia; también es necesario retomar la construcción teórica de otros autores para ampliar la visión del problema por investigar. Así deben estudiarse las teorías, enfoques teóricos, estudios y antecedentes que se refieren al problema de investigación.

La revisión teórica permite interpretar, analizar y confrontar los conocimientos adquiridos durante el proceso de investigación. Por lo tanto, orienta en la redefinición del problema y objetivos de estudio, en aspectos metodológicos y en el plan de intervención, entre otros.

Conforme el personal docente investigador profundiza en la investigación y va recolectando información, puede cambiar sus creencias hacia el problema y con ello, necesita recurrir a otras fuentes teóricas, que le permitan ampliar la comprensión de la situación en estudio.

En el caso de Inés, inicia su abordaje de la disciplina como un aspecto que obedece principalmente a las características del alumnado. Conforme avanza en su investigación, va comprendiendo que hay otros elementos que influyen en la disciplina, por lo que busca información sobre temas como comunicación en el salón de clase y autoestima.

Al realizar la revisión de la literatura, es necesario recurrir a diversas fuentes; las fuentes primarias son aquellas de primera mano, que corresponden a los propios autores. Las fuentes secundarias son referencias de las fuentes primarias; y las fuentes terciarias, que son compilaciones de estudios y documentos. (Hernández, 1996). Para obtener la información se visitan todas las bibliotecas o centros importantes del país. Actualmente se puede recurrir además, a la Internet, que ofrece gran cantidad de información, aunque esta debe analizarse con mucho cuidado ya que no toda posee bases teóricas sólidas. Es fundamental seleccionar cuidadosamente el material (sobre todo cuando es abundante), enfocándose a todo lo relacionado con el problema de investigación y con el enfoque seleccionado.

La revisión teórica permite interpretar, analizar y confrontar los conocimientos que va generando el proceso de investigación.

Plan de intervención: se refiere principalmente al establecimiento de actividades y procedimientos para mediar en el problema de estudio

En el caso de la investigación-acción, el marco teórico es de gran ayuda en el planeamiento e implementación del plan de intervención, ya que facilita la definición de actividades y estrategias. Cuando un plan de intervención tiene un sustento teórico sólido, puede recomendarse su aplicación en contextos afines, esperando obtener resultados similares. Por ejemplo, la investigación-acción realizada por Graciela, le permitió plantear una propuesta curricular con un enfoque de resiliencia para preescolar, que se constituye en un sustento teórico y metodológico para profesionales en esta área.

o La metodología

Toda investigación conlleva un método de estudio propio, de acuerdo con el paradigma del cual parte y de los principios epistemológicos, ontológicos, axiológicos y teleológicos que lo sustentan (se detallan en el capítulo I). Estos aspectos dan las pautas necesarias para la recolección y el análisis de datos, desde el momento en que se inicia la idea de llevar a cabo una investigación.

A continuación se brindan algunos lineamientos metodológicos que orientan un estudio cualitativo, con el enfoque de investigación-acción, teniendo presente que estos se van definiendo y redefiniendo en el proceso de investigación.

◇ Tipo de investigación

La investigación-acción parte de un paradigma cualitativo y tiene sus propias características, de las que se ha hecho mención en capítulos anteriores. El personal docente que incursione en este campo, debe conocer los postulados teórico-metodológicos de la investigación-acción.

◇ Negociación de la entrada

Se refiere a cómo se va a proponer la realización del proyecto o investigación. Cuando se llega al centro educativo desde afuera, como fue nuestro caso, se realiza un primer contacto con el encargado del centro educativo, para explicar en forma detallada las características y el propósito del proyecto. Se recomienda llevar un documento escrito con toda la información pertinente y volver a revisarlo en el transcurso de la investigación en caso necesario.

Cuando la investigación-acción es una iniciativa propia de la institución educativa, el personal docente responsable del proyecto asumirá este compromiso. Para ello se explican de antemano los propósitos de la investigación; a la vez se garantiza la confidencialidad y discrecionalidad de la información de manera que sientan confianza de participar.

◇ Descripción del escenario

La comunidad, la escuela y el aula. La investigación-acción busca la

transformación de una realidad particular; por consiguiente, el personal docente investigador debe tener un amplio panorama de las características físicas, sociales y culturales del contexto donde realiza el estudio. Estos datos se recogen durante todo el proceso de la investigación.

◇ **Participantes del estudio**

Dentro del marco de la investigación cualitativa, se circunscribe a las personas que participan del estudio. Estas pueden ser un grupo, un conjunto de secciones, o bien, personas específicas, por ejemplo un niño, una niña, o un grupo de estudiantes dentro de la sección que cumplan con ciertas características, previamente definidas.

El personal docente investigador debe tener un amplio panorama de las características físicas, sociales y culturales del contexto donde realiza el estudio.

◇ **Técnicas de recolección de los**

datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información son herramientas que permiten la construcción de los datos en un proceso de investigación. En la metodología cualitativa, considerando que se busca fundamentalmente obtener datos sobre creencias, percepciones, teorías implícitas, concepciones y preferencias de los sujetos, las técnicas fundamentales para la recolección de la información son: la observación participante, la entrevista cualitativa y las técnicas narrativas, dentro de las cuales se destaca la historia de vida. (Colás, 1998)

Para mayor información sobre técnicas e instrumentos de recolección de datos, consultar a Hernández (1996), Kerlinger (1998), Barrantes (2001), Najarro (2002)

Complementariamente, pueden ser utilizadas otras técnicas de recolección de la información, tales como el cuestionario, las pruebas de evaluación de contenidos, la discusión en pequeños grupos o talleres, entre otras. Así mismo, se puede recurrir a fuentes de información existentes, tales como diagnósticos, estadísticas, registros, expedientes, cuadernos, planeamientos, entre otros.

A continuación se realiza una breve descripción de estas técnicas.

√ **La observación participante**

La observación participante es la técnica de investigación más utilizada dentro de la investigación

La observación es la técnica de investigación más utilizada dentro de la investigación cualitativa.

Para triangular la información, es recomendable que la observación sea realizada por varias personas y que se complemente con otras técnicas.

cualitativa. Pretende recoger información en el medio natural donde se desarrolla; se fundamenta en la idea de que la convivencia personal del investigador con el grupo o institución investigada, que se traduce en el acceso a todas las actividades del grupo, hace más fácil comprender las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y proceso mentales (Buendía, 1994, p. 268).

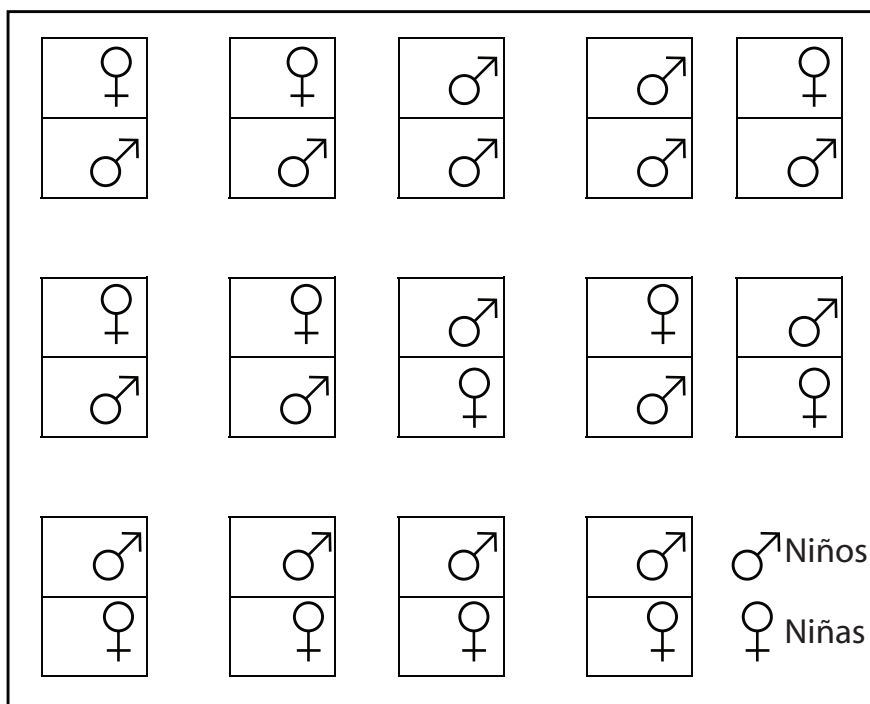
Se diferencia de otro tipo de observaciones por el rol que desempeña la persona que observa durante su realización. La persona que observa se constituye en un miembro más del grupo, asumiendo sus normas y comportamientos. Interactúa, cuestiona e incluso puede intervenir en la situación observada.

La observación debe ser realizada por el docente o la docente, mientras labora con el grupo, o bien por personal colaborador. En este último caso pueden ser docentes o miembros externos que conforman el equipo investigador.

Considerando la complejidad del aula, en la cual sobresalen las distintas interacciones, modos de relacionarse, creencias, teorías legas, entre otros, la observación es un proceso que requiere mucha dedicación y esfuerzo. En primera instancia, lo recomendable es que sea realizada por varios miembros del equipo investigador, de tal manera que se puedan ampliar y validar los datos recolectados. Asimismo, se recomienda que los datos obtenidos en esta, sean contrastados con la utilización de otras técnicas como entrevistas, planeamiento didáctico y cuadernos del estudiantado.

Es importante, identificar cada observación en cuanto a espacio y tiempo. Por ello se deben anotar datos como fecha, hora y lugar, personas participantes en la observación y mapas o esquemas del contexto observado, que destaquen aspectos de interés del estudio. A continuación se presenta un ejemplo de un esquema del contexto de aula dibujado en una observación, que indica la ubicación de los niños y las niñas en el aula.

Cuadro No. 5
Ejemplo de distribución de niños y niñas en un aula



Fuente: observación #1, proyecto de investigación de Marta

En el caso del esquema anterior, se identifica claramente la ubicación de los niños y las niñas. Puede ser útil cuando interesa conocer aspectos de relaciones interpersonales entre estudiantes, distribución del espacio, género, entre otros. Si el estudio está orientado a un niño o niña en particular, puede resultar importante identificar el lugar donde se encuentra ubicado.

Al inicio la observación suele ser muy general, a modo exploratorio, lo que permite ir destacando temas de interés, hasta focalizarse propiamente en el problema de investigación.

Durante la observación, se escriben notas de lo observado, tal y como van sucediendo y de contar con los recursos, es recomendable grabar la sesión. Posterior a la observación, se elabora una crónica con la información recolectada, donde se amplían los apuntes, agregando todo aquello que se recuerda de la situación.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación un esquema general de una crónica de observación:

- Datos generales: fecha, hora y lugar donde se realiza la observación.
- Descripción general de la situación: se indica la asignatura que se está

impartiendo, así como la actividad realizada, el número de niños y niñas presentes y algún otro dato que se considere oportuno.

- Dibujo de esquema de la situación observada: se presenta un croquis del aula o contexto observado, destacando aspectos de interés.
- Descripción de la situación observada (notas de campo): se anotan los acontecimientos y situaciones observadas, en forma descriptiva. Se pueden hacer interpretaciones o valoraciones personales, pero deben identificarse claramente, usando por ejemplo comillas, letras o colores específicos.
- Comentarios finales: la crónica de observación puede finalizar con anotaciones de la persona que observa, destacando datos que manifiestan en forma reiterada, relacionando lo observado con el referente teórico, entre otros.

√ **La entrevista cualitativa**

Es una técnica muy valiosa en la investigación cualitativa que permite identificar aspectos importantes y significativos de las personas informantes, desde su propia visión de mundo. Por lo tanto, profundiza en las creencias, pensamientos, valores y actitudes.

Para que la entrevista sea fructífera, debe realizarse en un ambiente cálido y agradable. Es necesario iniciar explicando los propósitos de esta y garantizando la confidencialidad de la información recopilada. Además, quien la realiza debe despertar confianza y mostrar respeto e interés por la información brindada. Por su parte, la persona entrevistada tiene derecho a negarse a contestar preguntas, si se siente comprometida o incómoda.

La entrevista se planea con anticipación, elaborando algunas preguntas que orienten el logro los objetivos propuestos. No obstante, en su transcurso emergen otras que permiten centrar o focalizar aspectos muy particulares según el objeto de estudio. Es necesario que las preguntas sean claras y que su vocabulario esté adaptado a las características de las personas entrevistadas. Se recomienda que vayan de lo general a lo particular. Si se va a profundizar en

La entrevista debe llevarse a cabo en un clima de confianza, respeto y confidencialidad

aspectos personales o comprometedores, es importante ser muy cauteloso con la forma de abordarlos y preferiblemente dejarlos de último, cuando se haya establecido un ambiente de mayor confianza.

Es recomendable grabar la entrevista, con la anuencia de la persona entrevistada, para evitar distracciones tomando apuntes y para poder recopilar toda la información suministrada.

√ **Las historias de vida**

La historia de vida es la reconstrucción de situaciones o acontecimientos personales pasados. Se parte de que estos permean o condicionan los modos de vivir, de interactuar y la visión de mundo de las personas y que al reconstruirlas, se puede tomar conciencia de estos aspectos y lograr cambios significativos.

Las historias de vida permiten captar sentimientos, creencias, modos de ver y percibir situaciones particulares. Esta información puede ser recopilada a través de una entrevista, o bien, puede ser escrita por la persona involucrada.

En el proyecto de investigación, las docentes investigadoras escribieron un relato de vida, con la intención de facilitar la autorreflexión, en relación con situaciones personales asociadas con el quehacer docente. En este caso particular, este se guió por preguntas tales como: ¿Qué hechos significativos recuerda de sus tiempos de escuela? ¿Qué situaciones personales la motivaron para elegir la carrera de docencia? ¿Cómo ha sido su carrera como docente?

Como docente, ¿Considera que hay aspectos de su historia personal que influyen en su práctica pedagógica?

√ **Las pruebas de evaluación de contenidos**

El personal docente está familiarizado con estas pruebas, ya que son aplicadas regularmente en las aulas. Se constituyen en una herramienta importante, tanto para el diagnóstico, como para la evaluación de contenidos. Dentro de ellas se pueden enumerar las pruebas orales, las pruebas de respuesta abierta (de ensayo) y las pruebas objetivas (de respuesta corta). (Najarro, 2002)

El cuestionario es recomendado para explorar ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad, a un grupo de sujetos

√ **El cuestionario**

El cuestionario es una técnica con la cual la mayoría estamos familiarizados y, de una u otra forma, hemos sido partícipes. Es recomendado para explorar ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad, a un grupo de sujetos (estudiantes, miembros de familia, docentes).

Para la elaboración de este tipo de instrumento, se pueden utilizar preguntas abiertas o preguntas cerradas. Las preguntas cerradas son aquellas que, de antemano, ofrecen las alternativas de respuesta, de modo que la persona encuestada solo debe marcar con una equis la opción de respuesta con la que se identifica.

Es fundamental que las preguntas elaboradas sean claras, cortas y comprensibles para el grupo meta. Así mismo, que las opciones de respuesta sean excluyentes entre sí, suficientes y de fácil comprensión. Para validar el cuestionario, se realiza una prueba piloto, que consiste en administrarlo a un grupo pequeño a fin de detectar errores en cuanto a vocabulario, contenido, comprensión, ortografía, entre otros. También pueden utilizarse otras técnicas de validación como el criterio de expertos.

Es importante que el grupo con el que se va a realizar el taller, se sienta cómodo entre sí y se identifique con la problemática o situación planteada

√ **El taller**

Es una técnica grupal muy útil para realizar diagnósticos. Está dirigido a docentes, estudiantes o miembros de familia. En estos talleres, se recurre a otras técnicas tales como: carteles, poesía, dramatizaciones y juego de roles.

Es importante que el grupo con el que se va a realizar el taller, se sienta cómodo entre sí y que de una u otra forma, se identifique con la problemática o situación planteada. Las personas participantes deben sentirse en libertad de expresar sus sentimientos y puntos de vista, basados en su gran experiencia o conocimiento de esa realidad en particular.

√ **La discusión en pequeños grupos**

Es un intercambio de ideas, opiniones y sentimientos entre miembros de un grupo relativamente pequeño. Permite identificar y explorar las preocupaciones, percepciones y creencias ante sus problemas

comunes. Puede realizarse a modo de una entrevista grupal o con una serie de dinámicas que favorezcan la participación de todos los miembros.

√ **Otras técnicas**

Con el fin de obtener datos relevantes para el estudio, el personal docente investigador puede recurrir a dibujos, redacciones, cuestionarios de oraciones incompletas, entre otras. Los dibujos son muy útiles cuando se trata de poblaciones en edad preescolar, o que todavía no han adquirido las destrezas de la lectoescritura. En el proyecto realizado, algunas docentes elaboraron cuestionarios de oraciones incompletas para conocer gustos, preferencias, sentimientos y actitudes de estudiantes hacia el personal docente y el colegio en general.

Existen pruebas psicológicas estandarizadas que evalúan aspectos afectivos y cognitivos específicos y para su interpretación se cuenta con parámetros establecidos. En este documento no se hará referencia a ellas.

Para la recolección de la información también se puede recurrir a fuentes existentes, tales como el diario o planeamiento del trabajo de la clase, censos, estadísticas, registros e informes diversos del centro educativo y documentos referidos a la comunidad.

A continuación se presenta un cuadro con temas investigados por las docentes participantes en el estudio y las técnicas a las que recurrieron o se podría recurrir:

Cuadro No. 6
Algunas técnicas de recolección de la información,
según tema de investigación

Temas de investigación:	Algunas técnicas de recolección de información										
	Observación	Entrevista	Cuestionario	Taller	Historia de vida	Discusión en pequeños grupos	Evaluaciones	Redacciones	Registros de notas	Planeamiento de clase	Oraciones incompletas
Percepción de la maestra que tienen los niños y niñas de preescolar.	x	x									
Características docentes que favorecen actitudes resilientes en estudiantes.	x	x	x								
Conductas resilientes en estudiantes.	x	x			x			x			
Factores que influyen en la deserción estudiantil.		x	x	x	x	x		x			x
Actividades a las que se dedican los desertores.		x	x	x	x						
Conductas de la docente que inciden en la disciplina del aula	x	x	x								x
Estrategias pedagógicas que inciden en la disciplina.	x	x	x							x	
Rendimiento académico.	x	x				x	x		x		

◇ **Categorías de análisis**

El proceso de recolección de la información, va brindando una gran cantidad de datos, en su mayoría aislados. Se pueden tener por ejemplo, muchas crónicas de observación, notas de entrevistas, cuestionarios, historias de vida, entre otras. Ante este panorama podrían surgir preguntas inquietantes: ¿Y ahora qué hago con toda esta información? ¿Cómo interpretar o analizar todos esos datos? La respuesta no es tan simple, requiere de una relectura constante de cada dato, hasta encontrar sentido a toda esa información. Va a depender en gran medida, de la construcción o elaboración que haga cada sujeto investigador.

Lo importante es buscar la forma de clasificar, reducir, caracterizar o agrupar esos datos de manera que resulten comprensibles y que sea posible una interpretación reflexiva, interpretativa y teórica de estos.

La clasificación de los datos aislados en conjuntos o grupos, se realiza a partir de textos, entendido como las producciones humanas que expresan sus acciones (Colás 1998, en Buendía, Colas y Hernández 1998). “Los datos, textos verbales o escritos, se dividen o segmentan en unidades relevantes y significativas, manteniendo su conexión a su vez con un objetivo más global” (Colás, 1998, p. 289).

A su vez, estas unidades o segmentos de datos son categorizados con base en el referente teórico, a los contenidos o a las temáticas. Estas categorías están constituidas por una o varias unidades de análisis y se van definiendo y redefiniendo conforme se obtienen los datos.

Por ejemplo, las categorías de análisis planteadas por Marta, partiendo del problema: ¿Cómo propiciar el mejoramiento del rendimiento académico de los niños y las niñas, a través de la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje en el salón de clase y de un mayor involucramiento de las familias en el proceso educativo?, fueron las siguientes:

Las unidades de análisis, permiten reducir, caracterizar o agrupar los datos de manera que resulten comprensibles e interpretables.

Cuadro No. 7

Ejemplo de Categorías de análisis

Categorías de Análisis	<p>Ambiente de aprendizaje Se refiere a aspectos relacionados con las características físicas del aula tales como: la iluminación, la ventilación y el mobiliario. Así mismo se incluyen las normas de cortesía.</p>
	<p>Estrategias de aprendizaje Diferentes actividades, técnicas y estrategias para favorecer el aprendizaje del alumnado. (División del tema en subtemas, trabajo individual, los esquemas, mapas conceptuales, material concreto).</p>
	<p>Participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Realización de actividades para involucrar a las madres y los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los menores. (Reunión con padres, definición de compromiso y responsabilidades).</p>
	<p>Rendimiento académico. Las calificaciones obtenidas por cada estudiante, tanto en las pruebas sumativas, como en los promedios finales de cada periodo lectivo, en los que asimismo, se toman en cuenta los trabajos y demás rubros por calificar en cada materia.</p>

Tomado y adaptado de informe de investigación “Mejoramiento del rendimiento académico de los niños y las niñas a través de la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje en el salón de clase y de un mayor involucramiento de las familias en el proceso educativo”.

La elaboración de las categorías de análisis es un proceso cuidadoso, que también se apoya en los referentes teóricos del estudio. Lo que se intenta es agrupar datos similares y relevantes al problema de investigación, obtenidos a través de diversas fuentes y técnicas de recolección de la información.

Para esta clasificación o agrupamiento de la información, no hay una técnica en particular, más bien cada persona busca la forma que le resulte más sencilla y práctica. No obstante se recomiendan algunas técnicas que pueden ser útiles.

- √ Utilización de colores para identificar información similar.
- √ Establecimiento de códigos o etiquetas. (Colás, 1998)
- √ Fotocopiar las crónicas de observación, entrevistas y resultados de otros instrumentos, ir recortando segmentos de información y en una hoja o cuadro, pegar la información similar. Por ejemplo, pegar los segmentos de información recolectada, relacionados con el comportamiento de las niñas y los niños en la clase.

Una vez que se tiene agrupada la información, en segmentos o unidades de análisis, se definen categorías o conceptualizaciones de acuerdo con el referente teórico y con los datos. Posteriormente, se sugiere elaborar

un cuadro o matriz, de manera tal que permita verificar estos datos. A modo de ejemplo, se presenta una guía de matriz.

Cuadro No. 8

Ejemplo de matriz para el contraste de datos

Unidad de Análisis	Categorías de análisis	Datos	Comentarios del equipo investigador	Aspectos teóricos que respaldan esta información
--------------------	------------------------	-------	-------------------------------------	--

◇ **Validación de la información**

En todo proceso de investigación es necesario cuestionarse hasta dónde la información recolectada evidencia la realidad. O sea, hasta qué punto refleja un criterio de credibilidad.

Con estos fines se lleva a cabo la técnica de la triangulación que es una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. Consiste en contrastar e interpretar los datos, considerando diversas fuentes, técnicas de recolección, actores y referentes teóricos.

Existen diversos tipos de triangulación (Cohen y Manion, 1985 y Portoís y Desmer, 1988, En: Colás, 1994). A continuación se presentan los que están más relacionados con la investigación-acción:

- √ Triangulación de fuentes: se busca confirmar la información a través de diversas fuentes. A modo ilustrativo se cita el siguiente ejemplo hipotético: los padres y las madres indican en un cuestionario que cotidianamente revisan los cuadernos de sus hijos, así como el cuaderno de comunicación. Para contrastar esta información con otra fuente, se pregunta a algunos niños y niñas del salón de clase: ¿Cada cuánto les revisan los cuadernos en su casa? Así un dato se considera válido cuando se refleja una y otra vez en diversas fuentes.
- √ Triangulación metodológica: se utilizan diferentes técnicas de recolección de información para obte-

La triangulación consiste en contrastar e interpretar los datos, considerando diversas fuentes, técnicas de recolección, actores y referentes teóricos.

ner un mismo dato. Por ejemplo, para caracterizar estilos de comunicación de la docente en el aula, se realizan observaciones y además entrevistas a estudiantes.

- √ Triangulación interna: incluye la contrastación de información entre personas investigadoras, observadoras y/o actoras. Un ejemplo de triangulación interna es la comparación de la observación realizada por dos o más personas observadoras. Así mismo, después de la observación se puede conversar con el docente o la docente en relación con lo observado, para conocer su criterio o punto de vista.
- √ Triangulación teórica: se recurre a teorías existentes para respaldar los resultados. No obstante, se parte del principio de que todo estudio genera nuevos aportes y que en algunos casos no necesariamente están de acuerdo con otras investigaciones.

Estos tipos de triangulación, se utilizan durante todo el proceso de la investigación y van dando nuevas pautas para la búsqueda de nueva información y obtener conclusiones del estudio.

o Plan de intervención

La investigación-acción se caracteriza por intervenir sobre la problemática planteada con el fin de transformarla. Por ello se debe tener claridad sobre cuál va a ser el accionar docente, así como lo que se pretende obtener. Esta intervención es planificada, sistematizada y confrontada con el marco teórico, de manera que permita contribuir a la solución del problema planteado, así como a evaluar sus logros y limitaciones.

De acuerdo con el diagnóstico obtenido, con la revisión de antecedentes y de teorías relacionados con el problema de investigación y con la reflexión individual y grupal de los datos encontrados hasta el momento, se procede a la elaboración de lo que denominamos, un plan de intervención, referido principalmente al establecimiento de actividades y procedi-

El plan de intervención posibilita el accionar para la transformación de la práctica pedagógica.

mientos para mediar en el problema de estudio.

El plan de intervención debe caracterizarse por los siguientes aspectos:

- √ Flexible: es abierto y adaptable a las circunstancias del contexto en el cual se lleva a cabo la investigación. Así mismo, se hace necesaria la negociación constante con los actores involucrados.
- √ Emergente: durante la aplicación del plan, surgen dudas, inquietudes, sugerencias, que amplían la perspectiva de quienes investigan y que conllevan a la reflexión y análisis, y a la redefinición de la propuesta elaborada
- √ Realista: el personal docente investigador debe cuestionarse la posibilidad real de llevar a cabo las acciones planteadas, de acuerdo con los recursos disponibles, el tiempo requerido, disposiciones técnicas y administrativas del centro educativo, entre otras.

El plan de intervención está en función de los objetivos generales y específicos del proyecto de investigación. No existe un modelo único para la elaboración de un plan de intervención, puede ser muy complejo y específico, o bien más sencillo. A modo de guía, los aspectos mínimos sugeridos son:

- √ Definición de objetivos; estos responden a los propósitos del plan de intervención.
- √ Descripción de las acciones que se van a realizar.
- √ Un cronograma, especificando los tiempos en los que se elaborará.
- √ Otros aspectos que se pueden especificar son: descripción de los logros esperados, estrategias de evaluación y recursos requeridos.

A modo ilustrativo, se presentan algunas actividades incluidas en el plan de intervención, de acuerdo con los objetivos de la investigación realizada por Marta.

Se dice que la labor docente se caracteriza por su intervención constante en la realidad del aula. Según su opinión: ¿Qué diferencia tiene esta con respecto a un plan de intervención?

Cuadro No. 9

Ejemplo de actividades de un plan de intervención

Objetivo general del proyecto de investigación: Propiciar el mejoramiento del rendimiento académico de los niños y las niñas, a través de la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje en el salón de clase, y de un mayor involucramiento de las familias, en el proceso educativo.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ALGUNAS ACTIVIDADES
Fomentar un ambiente de aprendizaje donde se propicie el respeto, el diálogo, la confianza y la colaboración entre estudiantes y docente	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión acerca de comportamientos adecuados e inadecuados y sus consecuencias. • Establecimiento conjunto de reglas y sanciones para el manejo de la disciplina en el aula. • Uso de normas de cortesía. • Trato afectivo por parte de la maestra. • Comunicación democrática: ser escuchado.
Replantear las estrategias de aprendizaje que faciliten la asimilación y comprensión de los contenidos, así como la motivación hacia el estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de esquemas, mapas conceptuales, material concreto
Involucrar a las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos, tomando en cuenta las necesidades prioritarias de amor, respeto y tolerancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones, talleres y comunicados a la familia para tratar temas tales como: • Compromiso de la familia • Técnicas de estudio, seguimiento a las actividades de estudio de sus hijos e hijas
Analizar el nivel de comprensión de los contenidos para retomar los conceptos que no se asimilaron.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de exámenes cortos, con una función diagnóstica, una vez concluido cada tema

Fuente: elaborado a partir de información obtenida en el informe de investigación

o **Análisis de la información**

Este análisis conlleva un proceso de sistematización que facilita la reflexión para comprender el significado de la realidad y, de esta forma, generar conocimientos por utilizar en el ámbito educativo.

La sistematización, además de permitir el análisis de los datos, se convierte a su vez en un proceso de reflexión de la labor propia, que facilita el cambio de actitudes y comportamientos del docente en su práctica educativa.

El análisis de datos requiere la organización, sistematización y manipulación, a través de diversas estrategias. La técnica de portafolio, que se refiere a una reconstrucción de situaciones vividas o aprendidas en un cuaderno, fólder o algo similar. Se anotan ideas, reflexiones o inquietudes con respecto

al proceso de investigación vivido, entre otras. El portafolio facilita la interpretación de los datos, la reconstrucción del proceso vivido y la clarificación de las lecciones aprendidas en el proceso.

Otra técnica importante, que facilita la verificación y contrastación de los datos, es la elaboración de matrices o cuadros de información. Vease el siguiente ejemplo.

Cuadro No. 10

Guía para el análisis de las actividades implementadas en el plan de intervención

Actividad implementada	Qué se esperaba lograr	Descripción	Escenario en el que se desarrolla la actividad	Datos (pueden estar clasificados en unidades y categorías de análisis)
------------------------	------------------------	-------------	--	--

La información de la matriz permite la organización de la información, de acuerdo con las categorías de análisis planteadas inicialmente y revaloradas por este proceso.

Cuadro No. 11

Guía para el análisis del plan de intervención

Categorías de análisis	Resultados del plan de implementación.	Aspectos teóricos que respaldan esta información	Comentarios del equipo investigador
------------------------	--	--	-------------------------------------

Este proceso facilita la visualización e identificación de la información, para proceder a su análisis, tomando en consideración que es fundamentalmente cualitativo, inductivo, analítico y de triangulación¹. Por consiguiente, va acompañado de un análisis de contrastación teórica, tomando como referencia los antecedentes y la teoría que sirve de fundamento al estudio realizado. De esta manera, los conocimientos generados se asocian a las diversas corrientes teóricas, a las cuales se ha recurrido para comprender y abordar el problema de investigación.

o Conclusiones

Las conclusiones están orientadas a expresar los logros concretos obtenidos con la realización del proyecto, así como sus limitaciones. Para la determinación de estos logros, se deben tomar como punto de partida los objetivos específicos planteados en el estudio y, por supuesto, los resulta-

1 Como se expone en el Capítulo I, Cuadro N° 2, de este libro.

dos del análisis de datos.

De esta manera, se garantiza una coherencia en el proceso de investigación.

Además, esta fase de la investigación permite al personal docente investigador rescatar las lecciones aprendidas, reflexionar y repensar sobre el trabajo realizado, identificar los problemas y contradicciones que surgieron y cómo se resolvieron.

Es importante tener presente que en el paradigma de la investigación cualitativa, no se acepta ni se considera pertinente la generalización de los resultados obtenidos. Estos reflejan una realidad particular con características propias. No obstante, la teoría construida en este proceso es una fuente de información válida y pertinente en el contexto educativo, por lo que es posible planear y reorientar acciones futuras realizadas por los mismos protagonistas de la experiencia o por otros interesados en retomarla en contextos y condiciones semejantes.

De esta manera, Graciela, partiendo de su proceso de investigación-acción, desarrolló una propuesta curricular en preescolar, que brinda lineamientos teóricos metodológicos para favorecer conductas resilientes en los educandos, que se constituye en un insumo importante para la educación preescolar; desde las instancias formadoras hasta el personal docente.

o **Elaboración del informe escrito**

La elaboración del informe de investigación conlleva grandes retos para el personal docente investigador. Es lograr plasmar en un texto, toda la experiencia vivida durante el trabajo realizado.

Se puede elaborar un informe completo, incluyendo todas sus fases, o bien un artículo o resumen para su publicación en una revista o su exposición en una ponencia.

Aunque la redacción de un informe puede verse como un asunto muy personal, se debe prestar atención a aspectos de forma, redacción y autoría (Barrantes, 1999). Entre ellos podemos destacar los siguientes:

- √ Reconocer los derechos de autor de las fuentes bibliográficas consultadas.

El informe de investigación comunica a otros el trabajo realizado, por tanto debe ser preciso, claro y coherente.

- √ Las ideas deben ser claras, concisas y llevar una secuencia ordenada; se recomienda ir de lo general a lo particular.
- √ Las oraciones deben ser cortas y bien estructuradas.
- √ Usar apropiadamente los márgenes, sangrías, los subrayados y la numeración.
- √ Debe ir sin errores gramaticales ni ortográficos.
- √ Se recomienda, si es lo posible, una revisión filológica.

◇ **El informe de investigación.**

En la literatura se encuentran diferentes modelos o guías para la presentación de un informe de investigación. A continuación se sugiere uno de ellos.

Cuadro No. 12

Esquema de informe de investigación

Portada
Tabla de contenido
Resumen
I. Introducción
II. Definición del problema y objetivos de investigación.
III. Referencias teóricas
IV. Marco metodológico
V. El plan de intervención
VI. Análisis de resultados
VII. Conclusiones y recomendaciones
VIII. Referencias bibliográficas
IX. Anexos.

Brevemente, se hará referencia a cada uno de estos apartados:

Cuadro No. 13

Guía para informe de investigación

Portada: Nombre del trabajo, institución, integrantes y fecha.

Tabla de contenido: Se refiere a la lista de contenidos, con la página donde aparecen.

Resumen: Tiene como propósito brindar una idea general del trabajo realizado y cuáles fueron sus principales resultados. De esta manera la persona lectora, decidirá si continúa con la lectura del documento.

I- Introducción: Se describe el problema investigación: ¿Cuál es su importancia? ¿Qué características presenta de acuerdo con los resultados del diagnóstico? ¿Qué beneficios o contribuciones brinda a la práctica docente?

También incluye los antecedentes que recopilan información de estudios realizados relacionados con el objeto de estudio del trabajo realizado.

II- Planteamiento del problema y objetivos de investigación: Se presenta el problema de investigación (pregunta de investigación) y los objetivos del estudio.

III- Referencias teóricas: Se presentan teorías y conocimientos aportados por otros autores, que orientan el estudio.

IV- Marco metodológico Consta de los siguientes apartados:

- **Tipo de investigación:** en forma breve se presentan las características de la investigación-acción

- **Negociación de la entrada:** descripción de cómo se planteó la realización de estudio.

- **Descripción del escenario:** descripción de datos relevantes de la comunidad, la escuela y el aula

- **Participantes del estudio:** se indica quiénes fueron los participantes del estudio y se enumeran brevemente algunas de sus características.

- **Categorías de análisis:** se presentan y definen las categorías de análisis elaboradas, de acuerdo con el análisis de datos.

- **Técnicas de recolección de los datos:** se describen las técnicas de recolección de datos utilizadas.

- **Estrategias para el análisis de los datos:** qué técnicas o estrategias se utilizaron para el análisis de datos.

V- El plan de intervención: se presenta el plan de intervención elaborado, con todos sus detalles.

VI- Conclusiones y recomendaciones: Las conclusiones están en función de los objetivos y evidencian los logros concretos obtenidos con la realización del proyecto. A partir de los resultados obtenidos, es conveniente brindar recomendaciones, las cuales pueden estar dirigidas a docentes, al centro educativo, a la comunidad, a las instituciones rectoras del campo de la educación y a otros entes gubernamentales.

VII- Bibliografía: Todas aquellas referencias bibliográficas consultadas

VIII- Anexos: Los anexos son opcionales, de acuerdo con las características del proyecto elaborado y al criterio de las personas investigadoras. Se pueden anexar instrumentos utilizados, fotografías, escritos de los niños y las niñas, entre otros.

◇ **El artículo de investigación**

La elaboración del artículo va a depender en gran medida del propósito de este. Si lo que se pretende es una publicación en una revista, el consejo editor brindará los lineamientos generales, tales como el número de páginas, el tipo de formato y el esquema.

En el artículo es necesario evidenciar qué se deseaba al inicio de la investigación y lo que al final se logró, cómo se desarrolló metodológicamente, cuáles fueron las lecciones aprendidas para el desarrollo de su práctica pedagógica, según la meta propuesta o las inquietudes para lograrlo. Generalmente consta de las siguientes partes: Introducción -donde se define el problema y su importancia-, principales aspectos metodológicos, conclusiones y bibliografía.

o **Realimentación e inicio del proceso**

La investigación-acción en el aula, realizada por la maestra o el maestro y desde una perspectiva colaborativa, es un proceso reflexivo y de autoanálisis, cuyas lecciones aprendidas reorientan acciones futuras en su aula. También brinda aportes para otros estudios en contextos y situaciones similares.

Algunas preguntas generadoras que ayudan a reflexionar y aclarar las lecciones aprendidas pueden ser:

Cuadro No. 14 **Ejemplo de preguntas generadoras**

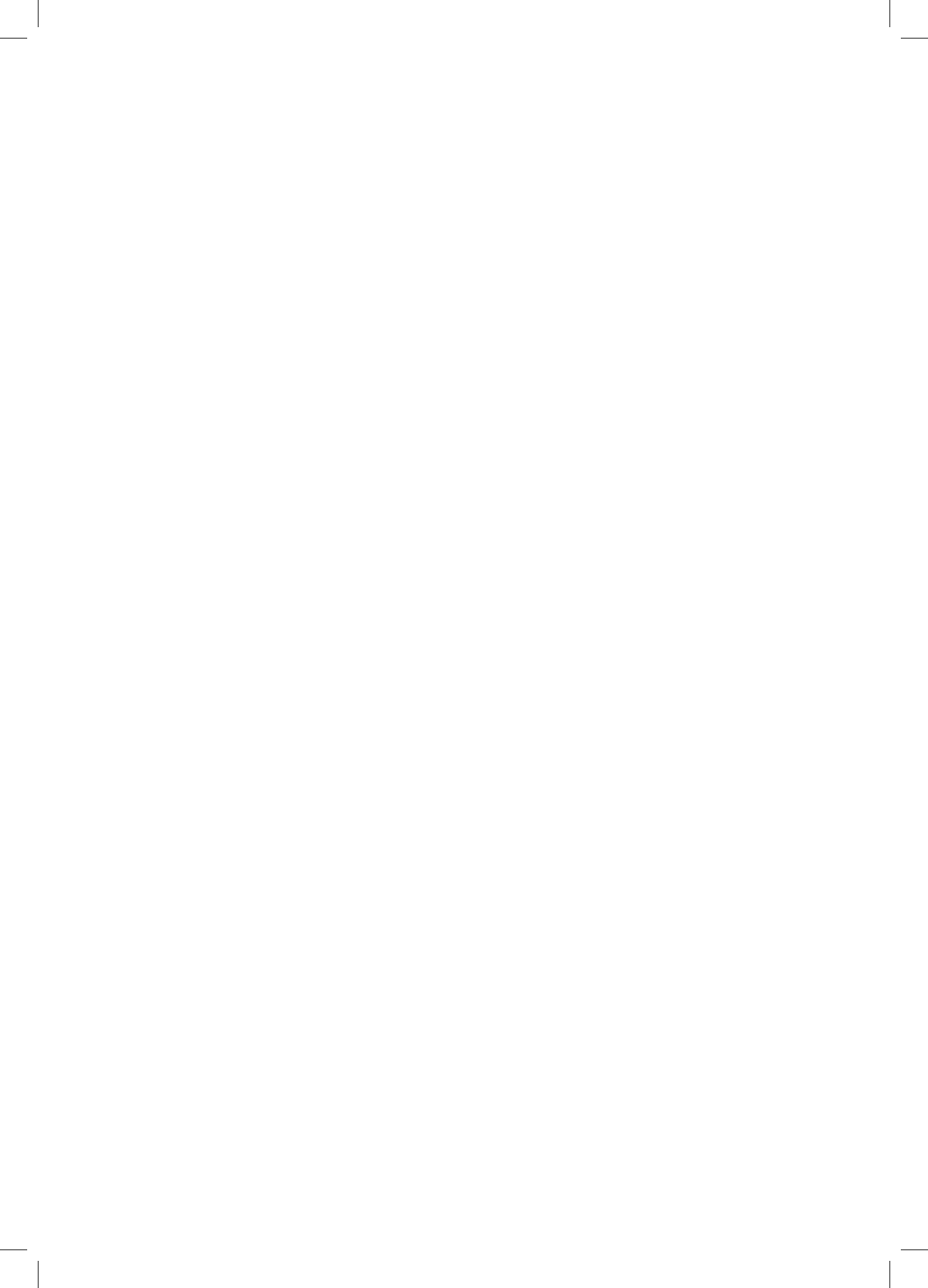
- ¿Qué aprendí de mi labor docente?
- ¿Cómo contribuí a resolver la situación o problema?
- ¿Es necesario o importante continuar abordando la misma temática en mi proceso de investigación-acción?
- ¿Qué nueva situación educativa deseo resolver en el futuro?
- ¿Cómo puedo proyectar los resultados de la investigación?

La riqueza y profundidad con que el personal docente investigador responda a estas preguntas, permite reorientar nuevos procesos de reflexión y transformación de la práctica docente a través de procesos de investigación-acción.

Cerramos este capítulo reiterando que los procesos de investigación-acción en el aula, permiten al personal docente investigador una aproximación a su realidad al interpretar y tomar conciencia de lo que sucede y, por consiguiente, la construcción de nuevos significados del ser docente y de educar en una sociedad con determinadas características socioculturales.

Referencias bibliográficas

- Barrantes, R. (1999). Investigación, un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo. San José, Costa Rica: EUNED.
- Colás, M. y Buendía, L. (1994) Investigación educativa. Sevilla, España: Alfar.
- Colás (1998) Capítulo 9: Análisis cualitativo de datos. En: Buendía, L; Colás, M; Hernández, F. (1998) Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid, España: Ediciones McGraw-Hill.
- Dobles, M. C., Zúñiga, M. y García, J. (1998) Investigación en educación: Procesos, interacciones, construcciones. San José, Costa Rica: EUNED.
- Elliot, J. (2000) El cambio educativo desde la investigación-acción. 3ª edición. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Barcelona, España: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998) Metodología de la investigación. 2ª edición. México: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. (1988) Investigación del comportamiento. 3ª edición. México: Ediciones McGraw-Hill.
- Najarro, A. (2002) Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión. Cartago, Costa Rica: Impresora Obando.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rojas, G. y Solís, N. (2004) Premisas básicas de la investigación educativa. Centro de Nacional de Didáctica, Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.
- Solís, N., Rojas, G., Castro, R. y Ruiz, I. (2006) Innovemos en nuestros centros educativos. Centro de Nacional de Didáctica, Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.



CAPÍTULO IV

Reconstruyendo aprendizajes de la experiencia de investigación-acción colaborativa en el aula

*Jacqueline García Fallas
María Díaz Madrigal*

“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos son proyectos y, a la vez, pueden tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo, se hacen y se rehacen, porque las mujeres y los hombres han sido capaces de asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben, de saber mejor lo que ya saben, de saber lo que aún no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres fuesen sin más, no habría por qué hablar de educación.” (Freire, 2001, p. 50)

Presentación

En este capítulo se realiza una aproximación a los procesos desarrollados durante la investigación-acción, que se convirtieron en aprendizajes para el equipo de investigadoras, al llevar a cabo la experiencia con cada una de las docentes-investigadoras. Estos aprendizajes son reconstruidos a posteriori; su sistematización y análisis permiten reflexionar sobre las condiciones necesarias para realizar este tipo de investigación en los centros educativos.

Los aprendizajes construidos son abordados bajo el siguiente orden de temas:

- A. Procesos subjetivos involucrados en la investigación-acción
 - Insumos iniciales con los que cuenta cada docente que hace investigación en su aula
 - La introspección de la práctica que requiere ser escrita
 - La incidencia de los procesos de investigación-acción en la vida personal

B. Procesos intersubjetivos en la investigación-acción

- El desarrollo profesional: una experiencia autónoma
- La necesidad de una construcción intersubjetiva en el proceso de investigación-acción colaborativa
- La simplificación del lenguaje complejo como estrategia de formación en la investigación-acción-colaborativa
- El escenario del aula después de la puesta en práctica de la investigación-acción
- ¿Por qué realizar investigación-acción en el aula?

El estudio de estos temas se acompaña con el análisis de la experiencia del personal docente y administrativo de la Unidad Pedagógica, en la que se realizó el proceso de investigación-acción, de manera que se propicia un diálogo entre la discusión del aprendizaje obtenido y la vivencia que lo propicia¹.

Es importante recordar que este personal docente está integrado por Inés, Marta, Graciela, Sofía, Sara, Milagro y Julieta, quienes llevaron a cabo su investigación con problemas o situaciones identificadas desde su quehacer en el centro educativo, de ahí que cada experiencia muestra particularidades inherentes a las responsabilidades de cada docente-investigadora. Asimismo, el equipo de investigadoras que las acompañó en sus proyectos, las eligió por afinidad temática y experiencia en el campo para realizar la labor cooperativa.

1 Para propiciar un acercamiento a los procesos específicos de investigación-acción colaborativa de los que fuimos parte, la aproximación teórica que emerge en este capítulo, se acompaña de reconstrucciones realizadas a partir de situaciones extraídas de la experiencia de dichos procesos. De esta manera, se deja patente que la escritura de este texto revela la reflexión construida por las autoras a posteriori de las vivencias que lo originan, las cuales cumplen una función mediadora entre la lectura realizada y la experiencia reelaborada que la genera.

A. Procesos subjetivos involucrados en la investigación-acción

Este apartado encabeza la discusión de este capítulo, en tanto se parte del supuesto de que el desarrollo de todo proyecto de investigación tiene repercusiones en la subjetividad de quien investiga, las cuales transforman internamente a la persona y su percepción de mundo, propiciando modificaciones que habrán de ser proyectadas a otras personas. De esta manera, se describe una continuidad en el proceso de constitución de la subjetividad.

En este sentido, se parte de la confluencia de relaciones de acción-reflexión, mutuamente interdependientes, para lo cual es factible recordar la posición vygotskyeana, según la cual el sujeto se construye desde una relación con otros sujetos (intersíquica), que luego se apropia en forma personal (intrapsíquicamente), desde el contexto sociocultural en el que se desenvuelve (Vygotsky, 1997).

Los temas a tratar en este apartado, son los siguientes:

- Insumos iniciales con los que cuenta cada docente para hacer investigación en su aula: se presentan los recursos y condiciones con los que cuenta cada docente cuando decide hacer investigación-acción en su aula. La enumeración de estos elementos es producto de la reconstrucción a posteriori de la experiencia compartida con el equipo de docentes-investigadoras.
- La introspección de la práctica que requiere ser escrita: el acercamiento de cada docente a su situación de aula requiere del desarrollo de acciones reflexivas sobre su quehacer que están implícitas o explícitas en su abordaje de la investigación-acción. Esta reflexión constituye un proceso transversal involucrado a lo largo de la experiencia de comparar y cuestionar su acción pedagógica. Este proceso reflexivo adquiere su mayor expresión en la escritura de esa experiencia, ya que requiere un descubrir-se (en la práctica, como parte de la dinámica en estudio y transformación) y un escribir-se (como reflejo de su propia acción).

“El riesgo es un ingrediente necesario de la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia. De ahí la importancia de una educación que, en lugar de tratar de negar el riesgo, estimule a las mujeres y a los hombres a asumirlo”. (Freire, 2001, p. 40)

- La incidencia de los procesos de investigación-acción en la vida personal: como consecuencia de la puesta en práctica de la investigación, se genera la confluencia de la vida personal y profesional de quien investiga. El proceso de transformación se genera a partir de las relaciones entre el personal docente y el equipo de investigación de forma intersíquica, y mediante el proceso de reflexión acción, la persona cambia a nivel intrapsíquico. Es aquí donde se constituye un espacio que integra a la persona en todas sus dimensiones de vida.

A continuación, se detalla cada uno de estos aspectos.

- **Insumos iniciales con los que cuenta cada docente que hace investigación en su aula**

Las docentes-investigadoras han elegido sus temas de investigación de acuerdo con sus necesidades e intereses. Cada uno responde a las preocupaciones inmediatas del quehacer cotidiano. No obstante, requieren buscar información sobre el tema, realizar observaciones, sistematizarlas, analizar el material recopilado, poner en práctica otras estrategias didácticas o actividades que beneficien el desarrollo de su proyecto y valorar los resultados obtenidos.

Por tratarse de una investigación-acción que contó con la participación de otras investigadoras que se involucraron en las prácticas pedagógicas de estas docentes, los procesos de búsqueda de las propuestas teóricas, de análisis de los materiales recabados y de encuentro con la propia práctica, se realizaron conjuntamente. El carácter novedoso de la puesta en práctica de estas actividades, aunado a la presencia de personas ajenas al proceso pedagógico, generó confusión y preocupación en las docentes-investigadoras, quienes sintieron invadida la privacidad de su aula.

La dinámica de su quehacer en el centro educativo, se altera por la presencia de las investigadoras-colaboradoras, quienes propician que ellas se descubran a sí mismas en el contexto de sus proyectos, y por las exigencias teóricas y metodológicas que involucran el desarrollo de estos.

A partir de la experiencia de investigación-acción con estas educadoras, se proponen los siguientes aspectos como insumos con los que cada una de ellas contó para realizar su proyecto:

- o Compromiso docente
- o Formación profesional
- o Conocimientos producidos por su experiencia docente
- o Contexto específico: su aula
- o Orientación de investigadoras-colaboradoras
- o Apoyo de colegas de su institución

Todo docente está en capacidad de iniciar un proceso de investigación-acción. Este se nutre de todo el bagaje sociocultural que posea, así como de su experiencia docente y su relación con otros. Durante el proceso, desarrolla y enriquece sus habilidades y conocimientos en relación con su quehacer en el aula.

En un inicio, la tarea de investigar en el aula se facilita a partir de una serie de condiciones, las cuales, en su mayoría, pueden estar presentes en forma implícita en lo que acontece en el aula, ya sea como insumos, o como promotores del cambio docente.

o Compromiso docente

Un aspecto fundamental para el desarrollo de una investigación-acción es el compromiso hacia las labores reales efectuadas por el personal docente, las cuales implican no solo tener un grupo de estudiantes a cargo, sino también pertenecer a una institución educativa que le demanda otras tareas curriculares y administrativas; entre ellas, otras que a veces pasan inadvertidas², las cuales no son menos importantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este compromiso refleja un sentido profundo y significativo, puesto en práctica por el personal docente y administrativo. Lo anterior también se presenta en la frecuente actitud de asumir (generalmente sin cuestionar), la creciente demanda de tareas que provienen de sus superiores inmediatos o de otros miembros de la comunidad educativa, tales como colegas, asesores y familiares de sus estudiantes.

Con la expectativa de buenas retribuciones y oportunidades para crecer a nivel profesional, Milagro dejó la institución en el último año de la investigación. Su decisión permitió poner en evidencia su compromiso hacia su labor (ya que ella siguió frecuentando regularmente los talleres) y el de Sara, su compañera de proyecto (quien siguió a pesar de la ausencia de su colega). Dado que el puesto de Milagro como asistente de dirección quedó vacante, Graciela lo asumió

Partiendo de su realidad de aula, ¿cuáles son las condiciones que necesitaría para hacer investigación? ¿Sobre qué le gustaría investigar?

¿Cómo describiría su proceso de formación profesional? ¿Qué actividades realiza en la actualidad en favor de su formación profesional?

2 Organización de efemérides, celebración de actividades sociales promovidas por la institución educativa, entre otras.

medio tiempo, sin dejar de lado ni su aula, ni su investigación, ni las demás tareas a las que se dedicaba anteriormente. Este evento aislado puso en evidencia el compromiso de estas tres docentes, quienes asumieron responsablemente su compromiso con su población y con las investigadoras-colaboradoras a cargo.

El proceso de investigación parte de una iniciativa propia de cada docente, quien asume con responsabilidad las demandas teóricas y metodológicas para llevar a cabo su plan de acción, con el cual pretende mejorar una situación específica.

o Formación profesional

El ejercicio docente requiere de una formación avalada y certificada por instituciones de enseñanza superior reconocidas en el Sistema Educativo Nacional. Esto implica que cada docente debe pasar por un proceso que lo acredite para asumir su labor en las aulas y centros educativos.

Las herramientas básicas obtenidas por la preparación recibida constituyen el primer respaldo con el que cada docente cuenta para asumir la complejidad de la labor en el aula, que involucra: la diversidad de sus estudiantes, la comunidad educativa, los contenidos de aprendizaje, las estrategias didácticas, entre otros. La aproximación a estos aspectos de la realidad demandan el conocimiento de temas como: multiculturalidad, género, inclusión educativa y planificación curricular.

Durante el transcurso de la investigación, Inés terminó sus estudios de Licenciatura en Educación Primaria y Sofía retomó su tesis de Licenciatura en Orientación (la cual había abandonado tiempo atrás). Por su parte, Marta y Julieta llevaron cursos para optar por este grado académico en Educación Primaria, en los que inclusive coincidían con una de las investigadoras-colaboradoras.

Esta preparación coincide con modelos institucionales de formación profesional, los cuales generan diversidad en el personal docente que se encuentra en un centro educativo.

Las educadoras que participaron en el proyecto cursaron estudios en distintas casa de enseñanza, a saber: Universidad de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia y Universidad Florencio del Castillo. La formación recibida incide en el desarrollo de su labor docente, especialmente en las particularidades que cada una de ellas imprimía en su práctica pedagógica, en el salón de clases.

El proceso de formación constituye una experiencia permanente, la cual demanda la continua actualización del personal docente. Por su complejidad, esta situación podría desautorizar al personal docente que no renueva sus conocimientos.

o Conocimientos generados por su experiencia docente

Es el aula donde se ponen a prueba los conocimientos aprendidos durante la formación profesional. La confrontación con diversas realidades, evidencian los vacíos cognitivos que pudieron quedar en la formación inicial, entre la teoría y las exigencias prácticas.

El proceso de acompañamiento por parte de las investigadoras colaborados en el aula de Marta, conllevó que ella descubriera sus vacíos conceptuales alrededor de la situación que deseaba resolver, es decir cómo mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes.

Ella los reconocía y por eso valoraba tener la oportunidad de ser observada en su práctica por sus colaboradoras, quienes le daban sugerencias y comentarios sobre su labor en aula.

Según comentaba Marta, ella nunca había contado con la supervisión por parte de la persona encargada de observar su trabajo como parte de su formación profesional; de allí que la oportunidad brindada por el proceso de investigación en su aula, le ayudó a sentirse más segura de su mediación pedagógica.

Cada vez que el personal docente entra en relación con su grupo, surge la incertidumbre propia de una situación nueva, que le demanda respuestas. Así, cada nuevo grupo implica nuevos desafíos, a los que cada docente se enfrenta si bien con la generalidad de sus conocimientos básicos, con la disposición para investigar y desarrollarse como cualquier profesional.

Son la educación continua y la experiencia docente las que van a contribuir a que el personal docente profundice en conocimientos que le permitan desempeñar su labor de una mejor manera. De ahí que esta experiencia de investigación–acción colaborativa fuera valorada positivamente por las docentes–investigadoras.

El aula es el laboratorio de investigación y de desarrollo profesional y personal que tiene cada docente.

o Contexto específico: su aula

El aula se constituye en un laboratorio permanente para que cada docente realice innovaciones pedagógicas que redunden en una transformación paulatina de su práctica. Este escenario es dinámico, lo cotidiano aquí es sinónimo de cambio; presenta situaciones

continuas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un espacio en el que entran en juego todas las personas involucradas en los procesos escolares de forma directa o indirecta, así como el contexto sociocultural en que esté inmerso el centro educativo y del cual provienen estudiantes y docentes. Es un mundo de interacciones construidas a partir de las relaciones entre docentes y estudiantes que lo hace poseer vida propia.

Es importante que cada docente reconozca en su aula, ese contexto específico en el cual actúa creativamente e interviene intencionalmente para transformar los procesos pedagógicos (Wittrock, 1990).

Para el desarrollo de su proyecto, Inés consideró importante estudiar las circunstancias socioculturales de sus estudiantes. La docente reconocía las ventajas de conocer la procedencia y situación familiar de sus estudiantes, para “entender” por qué se comportaban de la forma en que lo hacían durante las lecciones. Marta, en su propuesta, rescataba la importancia de un contacto directo con las familias de sus estudiantes. Lo mismo sucedió con Graciela, quien en sus talleres sobre la relevancia de la resiliencia en preescolar, los integró como parte del desarrollo del proyecto.

La investigación-acción en el aula no puede concebirse como una estrategia más para ser desarrollada por el personal docente al interior de su aula; al contrario, el potencial generador de llevar a cabo procesos investigativos trasciende los límites espaciales del aula, involucrando otros escenarios educativos, tales como los recreos, las celebraciones de efemérides, la planificación curricular, la gestión administrativa, entre otros. Solamente teniendo presente dicha potencialidad es que se logra generar cambios significativos para la transformación de la dinámica institucional.

Mientras que todas las demás docentes decidieron trabajar con sus grupos a cargo, Sofía no contaba con un salón de clases que considerara propio por las particularidades funciones que realizaba. No obstante, la naturaleza de su quehacer le facilitó la oportunidad de valorar las relaciones interpersonales que se propician en el aula entre docentes y estudiantes. Dado que el tema que le interesaba trabajar se relacionaba con la manera en que el personal docente podría potenciar en sus estudiantes la motivación y la permanencia de la población estudiantil en la institución, a pesar de las circunstancias de adversidad en que se desarrollaran, consideró necesaria su intervención en un aula con una maestra que reunía características idóneas para abordar y profundizar en dicho tema. En el grupo, centró su atención en una niña, que con mucho esfuerzo trataba de permanecer en el sistema educativo, ya que la pobreza extrema de su familia no garantizaba que ella pudiera concluir el ciclo lectivo, pues su subsistencia se obtenía de la búsqueda y recolección de desechos de basura en el Relleno Sanitario de Río Azul.

Sara y Milagro, más acostumbradas a las labores administrativas, se plantearon un problema alrededor de la transición entre II y III ciclos en aras de formular estrategias que promovieran la permanencia de sus estudiantes

en el sistema educativo. Según la misma Sara comentó en una ocasión, para ellas, como directora y asistente de dirección, hubiera sido más difícil adentrarse en el estudio de la realidad de un aula, ya que no tenían ninguna a su disposición.

Así, cada una de las docentes–investigadoras tomó como población y contexto de su estudio, el ámbito escolar que le resultaba más cercano.

o **Orientación de investigadoras-colaboradoras³**

La investigación-acción se caracteriza por dar prioridad a los procesos de indagación, interpretación y reflexión de la práctica educativa, ya que es mediante el entretrejo de tales procesos que se constituye el objeto de estudio, el cual es resultado de la continua interacción de la persona que investiga con los acontecimientos de su quehacer y de su cotidianidad.

En nuestra experiencia, lo anterior se traduce en la presencia de espacios colaborativos de investigación: reuniones con el personal docente, talleres de capacitación, acompañamiento personalizado en la recolección de datos, el análisis de la información, y la reflexión compartida, así como en la escritura del informe y el desarrollo de actividades de divulgación.

Bartolomé (1994b, En: Sandín, 2003) señala que la investigación colaborativa:

Se da cuando algunos miembros de dos o más instituciones (generalmente una de ellas más orientada a la producción de investigación científica o a la formación del profesorado y la otra una escuela o institución en la que trabajan esos profesionales a los que se quiere formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y la formación profesional. (p. 385)

Esta modalidad de investigación–acción requiere del conocimiento y experiencia de especialistas en otros campos afines a la labor docente⁴, con el fin de entablar un diálogo que favorezca la reflexión conjunta sobre temas comunes. Además, implica la adopción negociada del cambio en las acciones desarrolladas, el involucramiento de todas las personas e instancias relacionadas, el acompañamiento reflexivo y la cooperación estrecha con personas que asuman posiciones de interlocución.

De esta manera, se manifiestan los procesos de transformación en la práctica. Para ello, se requiere de la construcción compartida de elementos teóricos y metodológicos de la investigación-acción en el aula.

Desde la investigación colaborativa, incentivar la práctica de registrar las vivencias cotidianas de la labor docente es fundamental para dar a co-

³ Se utiliza la expresión en femenino dado que la experiencia fue realizada por un equipo conformado por mujeres.

⁴ En este estudio de investigación–acción el equipo de investigadoras colaboradoras estuvo conformado por profesionales en educación, filosofía y psicología.

¿Considera importante el papel de otras personas profesionales en la puesta en práctica de investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?

El cuerpo docente y administrativo puede constituirse en un interlocutor válido para el desarrollo de procesos de investigación en el centro educativo.

nocer, revisar, valorar y proponer nuevas situaciones en el salón de clases, lo cual constituye uno de los aspectos que es necesario retomar en todo proceso de investigación-acción.

Estas características indican la importancia de la investigación-acción colaborativa en el aula, para propiciar el cambio en los procesos educativos desde la cotidianidad del quehacer pedagógico.

o Apoyo de colegas docentes

El centro educativo se caracteriza por contar con la presencia de docentes de áreas curriculares afines o diversas, involucrados en una tarea común: educar a la población estudiantil y brindarle herramientas para la vida. Esta afinidad mutua posibilita el establecimiento de espacios de diálogo para compartir sus diferentes prácticas, lo que permitiría la puesta en marcha de estrategias, la recuperación de la experiencia de cada docente, la innovación y la investigación compartida.

En este marco, se fortalece la oportunidad de obtener el apoyo de colegas de la misma institución para el desarrollo de procesos específicos de investigación-acción con una población determinada, abriendo espacios de interlocución y acompañamiento, aunque esto no conlleve un involucramiento directo en las tareas propias de la investigación, ni una relación con la población estudiada.

Estos espacios pueden darse espontáneamente o ser fomentados por la gestión administrativa del centro escolar. Por ejemplo, Sofía, Graciela y Marta compartieron sus proyectos de investigación, colaboraron en el desarrollo de actividades específicas, tales como talleres u observaciones y retroalimentaron sus experiencias en función de sus intereses comunes y del enfoque teórico de la resiliencia.

Los insumos abordados en este apartado están presentes en el desarrollo de los procesos de investigación-acción llevados a cabo por el personal docente y administrativo, y constituyen aspectos que mediaron en el logro específico que tuvo cada uno de los proyectos ejecutados.

• La introspección de la práctica que requiere ser escrita

La experiencia con cada una de las docentes-investigadoras evidenció que la introspección es un proceso simultáneo del desarrollo de la investigación-acción. Se acompaña del interés por indagar sobre alguna situación cotidiana de su quehacer, la cual les genera desazón, preocupación o admiración. Esta vivencia inicial se va transformando en el encuentro con la reflexión compartida y la autorreflexión alrededor de la propia práctica. Es un proceso inquietante, por lo que con frecuencia provoca resistencia, ya que la persona se descubre a sí misma como parte de su propio tema de investigación, lo cual la compromete con lo que acontece en su diaria labor.

También la escritura es otro momento clave de este proceso, porque ésta exige la realización de un ejercicio doble de reflexión: por un lado, se tiene que decir lo que se ha vivido, sistematizado y analizado; por otro lado, se requiere traducir la información en términos comprensibles para otras personas. Este proceso supone que quien escribe, se descubra en su escritura. Lo más difícil es que, producto de este momento, la persona toma conciencia de su relación con el tema investigado y asume responsabilidad compartida con los resultados obtenidos.

En el caso de una investigación-acción colaborativa, lo anterior se complica, ya que la persona no solo se expone a sí misma frente a estos resultados, sino que ha sido observada por otras personas, que son "testigos" al estar involucrados en los procesos de la investigación antes mencionados, e incluso han sido partícipes y promotores de la introspección.

La introspección es un proceso cognitivo y afectivo que está presente durante el proceso de investigación-acción. Se trata de un eje que atraviesa los diferentes momentos del quehacer investigativo, ya que integra la reflexión y el diálogo constituidos entre las personas involucradas en el proyecto.

Una investigación-acción conlleva recuperar la experiencia diaria de cada docente en su aula. Esta es una tarea que podría parecer sencilla; sin embargo, en la práctica no es así. Es común que la mayor parte del personal docente no sistematice las situaciones

"No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la praxis verdadera es transformar el mundo."
(Freire, 1987, p. 99)

¿Ha pensado en cuántas experiencias ha desarrollado desde su práctica pedagógica, que pudieron didácticamente transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en su aula y no han sido conocidas por ninguna otra persona?

que ocurren en el salón de clase, las cuales están relacionadas con el planeamiento, la selección de las actividades, el manejo de los contenidos, las relaciones que ha establecido con su grupo, la mediación pedagógica, y lo que eventualmente puede suceder mientras desarrolla una lección, es decir, lo imprevisto, también es clave para analizar la cotidianidad del aula.

Este aprendizaje de cada docente puede ser recuperado con la práctica de la investigación-acción, ya que consecuentemente se incorpora el diagnóstico como un procedimiento necesario para revisar, valorar y cambiar su acción pedagógica. Necesita buscar formas de organizar y comunicar la información recopilada en función de sus intereses y cuestionamientos, dotándoles de cierta intencionalidad para iniciar un proceso de transformación de su práctica pedagógica. Mediante éste, de forma consciente, cuestionará su acción, las situaciones de aprendizaje propuestas, los conocimientos requeridos para impartir los contenidos, la mediación que se lleva a cabo, los resultados obtenidos y los cambios observados y registrados de sus estudiantes.

Lo anterior significa que el personal docente requiere ser consciente de la importancia de organizar y de escribir lo que espera realizar en el aula, así como de anotar lo ocurrido después de impartir la lección e incluso señalar los resultados obtenidos obtuvo y las impresiones surgidas al reflexionar sobre las vivencias de la clase. Al respecto es preciso recordar que con frecuencia todo docente elabora un planeamiento y tiene un diario. Estas son las primeras herramientas necesarias para realizar crónicas de lo que acontece antes o después de sus lecciones.

Si cada docente se diera a la tarea de recopilar y sistematizar la información que emerge de su labor docente, podría dar seguimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje que propicia en sus estudiantes, tales como: la mediación pedagógica que realiza, la construcción del ambiente de aula, la valoración general de sus estudiantes y la consideración de los aspectos de interés para indagar y mejorar en su quehacer docente. A continuación se presenta el planeamiento de una estrategia didáctica implementada por Inés⁵, para su trabajo de investigación:

“Pero si regresamos a la “experiencia”, podemos trasladarla, desde este punto, nuevamente hacia una exploración abierta del mundo y de nosotros mismos. Esta exploración pide un rigor teórico semejante, pero en el marco de ese diálogo entre conceptualización y compromiso empírico...”
(Thompson, 1981, p. 257)

5 Por tratarse de un seudónimo y para garantizar la confidencia-

Cuadro No. 1

Planeamiento de Estrategia “Concepto de autodisciplina”

Nombre de estrategia	Tipo (G / I)	# de estudiantes	Tiempo de realización	Materiales utilizados	Criterio de evaluación	Características pedagógicas
Concepto de Autodisciplina.	Individual.	32 estudiantes.	Se les entregó cuestionario para llevar a la casa y cada uno, a su propio ritmo, fue proponiéndose para exponer.	Hojas, fólder, recortes, cromos, papel de construcción, tijeras, goma, cinta adhesiva, papel de regalo.	Adquirir el concepto de autodisciplina y compartir con los compañeros su experiencia.	Se propició la autonomía de los niños, dado que se les daba libertad para que ellos mismos cumplieran con la tarea asignada.

Fuente: Tomado del Informe final del proyecto “Promoviendo la Autodisciplina” (oct. 2006), Apartado: Características pedagógicas de las estrategias didácticas implementadas para propiciar la disciplina y el autoaprendizaje. (p. 29)

El registro de este tipo de información también le permitiría al personal docente, llevar a cabo diagnósticos y planificar acciones para atender las necesidades de su práctica, especialmente las de sus estudiantes, en relación con lo que transformaría en su quehacer cotidiano en el aula, en su percepción de la docencia y en su función en la sociedad.

Siguiendo a Flick (2004), la escritura involucra tres aspectos principales: una función pragmática, dado que constituye el medio óptimo para la presentación de resultados; una función legitimadora, ya que quien lee parte de que lo escrito es una versión confiable de los hechos; y una función reflexiva, puesto que propicia un nuevo encuentro entre quien investiga con lo investigado y favorece la incorporación de otras personas a la discusión de lo vivido y teorizado.

Al escribir, se realiza un corte transversal en la experiencia, se toma una foto de la situación y en ella se analiza y se reflexiona sobre el éxito de las medidas puestas en práctica. En el texto escrito, se guarda la experiencia del proceso de investigación. Este llega a constituir un reflejo de la labor del docente.

lidad de la maestra, no se incluye como una fuente en el apartado de Referencias Bibliográficas.

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. (Freire, 1987, p. 6)

“No hay ninguna incompatibilidad entre el rigor en la búsqueda de la comprensión y del conocimiento del mundo y la belleza de la forma en la expresión de los descubrimientos.” (Freire, 1998b, p. 68)

La investigación-acción es un medio para el desarrollo profesional docente.

Hablar sobre lo acontecido es muy diferente a escribirlo. Al escribir se presenta la posibilidad de que la experiencia sea conocida por más personas. Además, el texto escrito constituye un medio para que cada docente se aproxime a su labor desde fuera, con una actitud más reflexiva, lo cual propicia la toma de conciencia sobre las propias acciones.

Durante el proceso de escritura del informe final, Marta designó un día a la semana para encontrarse con las investigadoras–colaboradoras, y escribir conjuntamente. A pesar de que en algunas ocasiones se le instó a continuar con esta actividad en otro espacio, su producción se veía restringida únicamente al espacio definido para el trabajo colectivo. Ella argumentaba que en su casa o en el centro educativo, las múltiples actividades que debía atender no le permitían dedicarse a la tarea señalada.

La acción de escribir parece ser sencilla, pero en realidad es una tarea compleja, que requiere de estrategias para hacerlo. El desafío más importante de la escritura no es saber “escribir bien”, sino valorar lo que ésta implica, ya que al escribir, quien investiga deja huella de lo que realizó, de su contribución al desarrollo de conocimiento necesario en una determinada área.

Este ejercicio de encontrarse a sí misma en el texto escrito es difícil, ya que confronta al personal docente con su realidad, con sus habilidades y limitaciones, le muestra su participación activa o pasiva tanto en las estrategias de mejora, como en el problema que se intenta subsanar.

Al mismo tiempo, significa presentarse ante la crítica de otras personas, asumiendo que lo escrito queda patente. Es atreverse a presentarse al público en otra posición, la de quien reconoce su propio saber.

Escribir es siempre escribir-se a sí mismo. Desde que la persona investigadora elige el tema, pone en juego su realidad, sus creencias, lo que considera importante y su idea de lo que podría aportar a su campo de conocimiento.

Una vez consolidada la disposición para aprender autónomamente, se realiza la tarea más significativa: escribir desde sí misma. Para la persona que investiga, trasladar la riqueza de su experiencia a la palabra,

implica una reflexión sobre su propia práctica, lo cual le permitirá compartirla con otro público, para mostrar que lo que piensa y lleva a cabo en su labor docente, no constituye una rutina, ni una actividad sin valor para otras personas, sino una tarea muy importante, tanto que no sólo merece ser contada, sino recordada y preservada en el tiempo a través de la escritura.

Como parte del proceso de acompañamiento en la escritura del informe final, se promovió que las docentes—investigadoras sistematizaran y analizaran la experiencia desarrollada. También se propició que compartieran dicha experiencia con otros públicos, entre ellos, sus colegas de la institución.

Es importante señalar que todas ellas pudieron dar a conocer su experiencia a través de actividades de divulgación previamente establecidas para ello, a pesar de que solamente dos culminaron la redacción del informe en el tiempo definido.

Lo anterior es fundamental si se recalca el hecho de que en su mayor parte, la población docente es femenina, esto significa que las mujeres relaten acerca de sí mismas, a partir de su propia experiencia, lo que saben hacer y lo que pueden cambiar no solo de su trabajo en el aula, sino de sí mismas, en sociedades aún patriarcales. Esta toma de conciencia les permite apropiarse de su realidad al fortalecer sus herramientas cognitivas para la reflexión sobre sus propias condiciones de vida, lo que significa poder eventualmente cambiarlas.

- **La incidencia de los procesos de investigación-acción en la vida personal**

Las experiencias de investigación-acción son promotoras de cambio en la vida personal no solo de las docentes-investigadoras, sino también de las colaboradoras.

Marta, Sofía, Graciela e Inés han hecho cambios en su vida personal y profesional, con interés de concluir la licenciatura (las dos primeras), e iniciar una maestría (las dos últimas), así como continuar investigando. Marta hace ejercicio físico e Inés matriculó a su hija en ballet y natación; de lo cual ambas se sienten muy orgullosas. Sofía ha vuelto a ser madre. Milagro inició labores como asesora y Sara continúa

“Leer, como estudio, es un proceso difícil, incluso penoso a veces, pero siempre placentero también. Implica que el lector o la lectora se adentre en la intimidad del texto su más profunda significación. Cuanto más hacemos este ejercicio, en forma disciplinada, tanto más nos preparamos para que las futuras lecturas sean menos difíciles.”
(Freire, 1998b, p. 72)

transformando el clima institucional.

Una de las investigadoras-colaboradoras no pudo continuar el acompañamiento con Inés, al no poder adecuarse a las posibilidades y necesidades de ella, tales como realizar reuniones de trabajo en su hogar.

Además nos une una amistad producto del trabajo realizado. Esta nos ha permitido compartir las vivencias de todo el proceso de investigación–acción desarrollada, lo cual ha sido idóneo para la tarea que asumimos cinco de nosotras en relación con la escritura de este libro. Ambos procesos, el de acompañamiento y el de escritura, nos han transformado la sensibilidad y la visión de cómo propiciar en el personal docente y administrativo, la tarea de investigar, valorándola como una necesidad de cambio, y no como un recargo de funciones.

No obstante, sabemos que aunque se puede llevar a cabo en las condiciones reales, es una tarea ardua y fatigosa, no reconocida como una función clara de su acción educativa. Esta es una tarea que hay que retomar e iniciar una labor de concientización para proponer que se asigne tiempo o remuneración a la investigación-acción. Por ejemplo, en el caso del modelo educativo finlandés, el personal docente cuenta con una dedicación de medio tiempo para realizar sus labores en el aula, y el otro medio tiempo lo destinan a la investigación, a la capacitación y a la actualización en su campo profesional. (Alamikkelä y Mustonen, 2007)

La persona que investiga tiene la oportunidad de descubrirse continuamente en situación de cambio. Pasa por un proceso en el que puede haber resistencia hacia el entorno y luego, el redescubrimiento de sí misma, y la apropiación de la experiencia. Todo ello forma parte de la introspección. Puede suceder que este proceso reflexivo conlleve redimensionar la experiencia anterior, lo cual es propicio para darse cuenta de quién se es. A veces esta situación puede provocar miedo y tensión, lo cual redundaría en una negación de lo que está experimentando. Sin embargo, el proceso completo de la investigación es clave para que quien investiga pueda asumir con seguridad los acontecimientos en el contexto y en sí mismo. Es decir, la autonomía ganada le confiere mayor confianza.

La investigación-acción en el aula le permite a cada docente descubrirse como parte del proceso que analiza e intenta cambiar.

“Pues las personas no sólo viven su propia experiencia bajo forma de ideas, en el marco del pensamiento y de sus procedimientos (...) También viven su propia experiencia como sentimiento, y elaboran sus sentimientos en las coordenadas de su cultura...” (Thompson, 1981, p. 263)

El cuestionamiento auténtico propicia diferencias en la rutina del ambiente áulico. No obstante, esta reflexión genera en el personal docente desazón ante la imposibilidad de satisfacer todas las demandas de su quehacer, y ante la falta de espacios para llevar a cabo tareas extracurriculares, de tal forma que estas no alteren su vida familiar.

Los aspectos mencionados con frecuencia constituyen un obstáculo para que el personal docente se involucre en procesos de investigación–acción. Lo anterior limita al personal en la búsqueda de otras estrategias para formarse y de esta manera contribuir a su desarrollo profesional.

Sin embargo, al vencer estos obstáculos, descubriría que puede definir su propio proceso de desarrollo profesional y visualizarse como gestor de cambios en toda la comunidad educativa.

Este acercamiento más dinámico a su quehacer docente, que está relacionado con sus necesidades e intereses pedagógicos, le impulsa a buscar nuevas opciones y estrategias para solventar las dificultades de su práctica. Lo anterior es una manera de cambiar las perspectivas del personal docente, que en el cotidiano ejercicio de su práctica, olvida que a través de sus acciones es que puede transformarla.

Este cambio de perspectiva constituye los cimientos para construir una mirada crítica de su labor y función social; con lo cual se valora el estudio como herramienta para mejorar, cambiar y transformar su propia experiencia docente y contribuir, de esta manera, a generar otros procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen nuevas concepciones sobre la importancia de su función formadora para la vida.

Su experiencia práctica y teórica puede favorecer a que transfiera esta nueva forma de pensar a la solución de diferentes problemas o temáticas en otros contextos ajenos al centro educativo, e incluso a situaciones personales.

Lo anterior es producto de la tarea de investigar, ya que al ser un proceso reconstructivo, permite reconocer que el punto al que se llega después de la puesta en práctica de la investigación, no es el mismo desde el cual se partió. De esta manera, la autonomía le permite actuar con mayor independencia y seguri-

A partir de su experiencia, ¿qué tanta disposición tiene para transformar su propia práctica pedagógica en su aula?

“La conciencia del inacabamiento lo incluye (al ser humano) en un movimiento permanente de búsqueda que se une, necesariamente, con la capacidad de intervenir en el mundo...” (Freire, 2001, p. 132)

dad mediante el criterio profesional; por esta razón, puede transferir esta percepción de sí mismo a otros eventos.

En síntesis, la investigación-acción en el aula es una experiencia transformadora de la vida de la persona que la realiza y la de quienes la acompañan en un proceso de investigación colaborativa, porque es la clave para apreciar la reconstrucción de los aprendizajes mutuos producidos por ésta durante sus diferentes momentos.

Esta experiencia se traslada también a la población estudiantil y a la comunidad educativa, en su calidad de beneficiarios de los procesos de cambio en la situación pedagógica o administrativa.

Asimismo, permite reconocer que toda persona que lo desee, puede incorporar esta actividad a su espacio vital para la transformación de su quehacer y, con ella, abrir horizontes para su desarrollo personal y profesional. Invita a la reflexión y al diálogo a partir de la escucha atenta y crítica de otras personas que están interesadas en involucrarse en su labor pedagógica.

El reto más difícil radica en aprender que el estudio forma parte de un ejercicio continuo, el cual facilita un proceso de aprendizaje autónomo. De esta manera, se garantiza un desarrollo profesional más auténtico, ya que éste estaría en función de la propia mirada crítica frente a la acción pedagógica.

B. Procesos intersubjetivos en la investigación-acción

Dado que el sistema educativo no toma en cuenta la investigación como parte de las labores realizadas por el personal docente y administrativo en escuelas y colegios, se considera que ésta es una tarea adicional a las responsabilidades establecidas. En estas condiciones, se parte de que la investigación en el aula es vista como un recargo asumido personalmente, sin la expectativa de remuneración económica o de descarga de tiempo para su realización.

Además, en el contexto de la cultura escolar, cuando alguien asume más labores de las que le corresponde, provoca que sus colegas no reconozcan con frecuencia su disposición, ni el impacto que po-

drían tener sus acciones; por el contrario, se dedican a señalar que está buscando favores personales por parte de su jefatura. Con solo esta perspectiva inicial, es posible vislumbrar la existencia de múltiples obstáculos que podrían (de no sortearse) comprometer la realización de la investigación.

Las dificultades son de diversa índole. Engloban elementos tan disímiles como el recargado horario o la saturación de actividades del personal docente y administrativo, así como la escasa actualización en métodos de enseñanza y aprendizaje; la falta de recursos para la adquisición y construcción de materiales e instrumentos; las desavenencias entre los miembros de la comunidad educativa de la institución, y los aspectos sociales y económicos de sus estudiantes. De esta forma, las limitaciones pueden ser encontradas a lo largo de todo el proceso de investigación en el aula.

Pese a estos obstáculos, en el pensamiento de Paulo Freire la transformación desde la perspectiva educativa estriba en la necesidad de que haya un cambio radical y total en la realidad, lo cual es misión de la sociedad, porque de esta manera se gesta el compromiso por esa transformación.

Si mira y percibe la realidad encasillada en departamentos estancos. Si no la ve y la capta como una totalidad, cuyas parcialidades se encuentran en permanente interacción. De allí que su acción no pueda incidir sobre las parcialidades aisladas, pensando que así transforma la realidad, sino sobre la totalidad. Es transformando la totalidad que se transforman las partes y no al revés. (Freire, (s.f.), pp. 14-15)

Desde nuestra experiencia, la transformación se logra a partir del compromiso presente en cada docente con disposición por cambiar su propia práctica. Ese primer acercamiento a su realidad transformada le abre la oportunidad de darse cuenta de que puede cambiar otras situaciones más coyunturales de la sociedad o la realidad misma. Al respecto, Freire señala que “El compromiso no puede ser un acto espectador sino praxis-acción y reflexión sobre la realidad-inserción. En ella, implica, indudablemente, un conocimiento de la realidad”. (Freire, (s.f.), p. 14)

El sistema educativo debe hacer visible el esfuerzo y compromiso del personal docente y administrativo que realicen investigación, incluyéndola como parte de las actividades propias de su quehacer educativo.

Este conocimiento reflexivo del personal docente y administrativo se teje en la investigación-acción a través de los procesos intersubjetivos involucrados en su desarrollo, los cuales son objeto de este apartado, a saber:

- El desarrollo profesional: una experiencia autónoma: la experiencia muestra que al iniciar una investigación-acción en el aula, cada docente necesita basarse no únicamente en su saber hacer, sino que además debe complementar esto con el conocimiento teórico necesario. Con frecuencia, el acercamiento a la lectura de fuentes de información encuentra dos obstáculos; por un lado existe una percepción de divorcio entre la teoría y la práctica; por el otro, a nivel interno, el contacto con estas fuentes despierta temores. Ambos obstáculos provocan que haya una resistencia hacia la búsqueda de información y la lectura; vencerlos constituye una oportunidad para el desarrollo profesional.
- La necesidad de una construcción intersubjetiva en el proceso de investigación-acción colaborativa: la naturaleza del enfoque de este tipo de investigación exige la puesta en común del propio pensamiento y de los procesos que se llevan a cabo durante su implementación. El trabajo en conjunto realimenta, promueve la reflexión compartida introspectivamente, lo cual favorece la toma de conciencia y la posibilidad de transformar la propia práctica.
- La simplificación del lenguaje complejo como estrategia de formación en la investigación colaborativa: abrir espacios para la comprensión del pensamiento de otra persona requiere de la búsqueda de estrategias o medios que faciliten la comunicación y el diálogo. En esta construcción compartida, es indispensable la escucha y la atención a los códigos empleados por la otra persona, ya que en muchos casos a pesar de que se sepa desarrollar los procesos (con lo cual se cuenta), los códigos mediante los cuales se les enuncia pueden no ser los mismos y esta separación rompe la sintonía en el proceso comunicativo.
- El escenario del aula después de la puesta en práctica de la investigación-acción: las transformaciones que se generan a partir de la puesta en práctica de la investigación-acción en el aula constituyen un proceso continuo, en el que el seguimiento a los resultados obtenidos después de la experiencia son perceptibles, en primera instancia, por la persona que ha dirigido el proceso y por el equipo de apoyo. Aún después de finalizada la puesta en práctica del plan de intervención, se mantiene la reflexión en torno al proceso y sus resultados, mientras que se asimila la experiencia de la cual se ha sido parte. Esta visualización del escenario del aula está relacionada con la posibilidad real de transformar la práctica pedagógica, el centro educativo y la cultura escolar a mediano y largo plazo.

- ¿Por qué realizar investigación-acción en el aula?: en síntesis, la experiencia de investigación-acción implica una serie de eventos que conlleven cambios en la forma de abordar la práctica educativa cotidiana, en el interior de las instituciones educativas. La pregunta sobre el porqué realizar investigación constituye el punto de partida de la experiencia promovida en el centro educativo que se utiliza como ejemplo; la reflexión compartida entre el equipo de investigadoras-colaboradoras y las docentes-investigadoras constituye su respuesta.

- **El desarrollo profesional: Una experiencia autónoma**

Cuando inicia el desarrollo de la investigación-acción, las educadoras tuvieron que adentrarse en la confrontación de sus propios conocimientos, creencias y limitaciones teóricas y metodológicas para abordar sus temas. Por ejemplo, Inés partía de una visión unilateral de la disciplina, ya que consideraba únicamente al estudiantado como actor responsable de las situaciones problemáticas. Graciela estaba intentando promover en sus estudiantes una vivencia resiliente del aprendizaje, lo que la llevó a buscar otras teorías pedagógicas más acordes con su iniciativa.

La revisión de la literatura y la confrontación personal con sus prácticas, abren un espacio para que lean de manera diferente la realidad del aula, de tal manera que se integran a sí mismas como parte de la dinámica de grupo. Este hecho incide en el modo en que ellas conciben su participación en el aula y las lleva a un replanteamiento teórico y metodológico del problema.

Así empiezan a introducirse otros elementos en el abordaje de cada uno de los problemas, por ejemplo: la ubicación del mobiliario en el aula, las instrucciones dadas, la comparación de su estilo docente con el del otro colega a cargo del grupo, la importancia de la familia, la concepción general de la educación, la cercanía del tema a su propia vida, entre otras.

Al integrar estos factores a la comprensión general de sus problemas, la búsqueda de soluciones vislumbra nuevos rumbos, ya que aparecen nuevos horizontes teóricos y metodológicos; de allí que las visiones y las estrategias por implementar cambien.

Ellas contaron con un espacio de dos lecciones semanales (80 minutos) para adentrarse en el tema de la investigación-acción en el aula durante un año; sin embargo, a partir del segundo año de su participación, las disposiciones de la dirección variaron, en el sentido de que ya no se podría otorgar el permiso para contar con este tiempo, por lo cual, a partir de ese momento la dedicación al proyecto iría por cuenta exclusiva de cada una de las docentes.

Lo anterior implicó que cada una de ellas tuviera que tomar tiempo del que usualmente destinaba para la preparación de sus lecciones, el cumplimiento de sus deberes como docente y sus actividades personales y familiares, para la realización de las investigaciones.

Esta situación implicó que las investigadoras-colaboradoras tuvieran que

“... cualquier intento de poner en práctica una educación que, respetando la comprensión del mundo de los educandos, los desafíe a pensar críticamente, en primer lugar, y que no separe la enseñanza del contenido del enseñar a pensar correctamente, en segundo lugar, exige la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras.” (Freire, 1998b, p. 161)

amoldarse a las posibilidades horarias y a las disposiciones reales para establecer espacios de reunión o de intercambio académico; probablemente, de no haberse logrado una coincidencia de tiempos y espacios, según las posibilidades de las educadoras, la realización de las investigaciones (en especial, su escritura), hubiese sido una tarea casi imposible.

El desempeño de la docencia, al igual que el de todas las demás disciplinas de desarrollo académico y laboral, requiere la actualización constante de conocimientos en las áreas pertinentes al campo de trabajo, lo que garantiza el crecimiento de la confianza en los procesos pedagógicos y administrativos realizados, situación fundamental, ya que, retomando el pensamiento de Freire expuesto en el siguiente texto,

La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia... La incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro. (Freire, 1998a, pp. 88-89)

Por lo general, esta actualización, si bien se plantea como una necesidad, carece del carácter de obligatoriedad, lo cual incide en que se convierta en una práctica asumida por quienes consideran importante la formación continua.

Las razones por las cuales el personal docente y administrativo no participan de este tipo de formación, son muchas. En algunas ocasiones, los motivos económicos o de disposición de tiempo para trasladarse afectan la asistencia a capacitaciones sobre los temas de interés personal. También el desarrollo profesional se ve limitado por el difícil acceso a material actualizado en el área de pedagogía y de contenidos curriculares, al interior de las instituciones educativas.

Internamente, se añade el hecho de que con frecuencia los cursos ofrecidos abordan temáticas aisladas, y por lo general sin seguimiento, lo que no permite evaluar su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la política educativa de los 200 días lectivos, en el caso costarricense, restringe la participación en procesos de capacitación o actualización docente, por lo que estos se desarrollan fuera

del tiempo lectivo y en horarios en los que no se contempla la jornada laboral.

No obstante, la población docente participa de la oferta de cursos de capacitación y actualización docente ofrecidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP), que son avalados por el Servicio Civil, y reconocidos como parte de la carrera profesional. Este reconocimiento se traduce en un incentivo económico para su salario, lo cual es un estímulo para su participación.

Además, la oferta de capacitación del MEP no alcanza cubrir la totalidad del cuerpo docente. Esta situación provoca que el MEP cumpla parcialmente con el abordaje de temáticas y metodologías solicitadas. (Castro y otros, 2006)

En relación con lo anterior, se percibe que las demandas por temas de capacitación del personal docente, parecieran ser las mismas, a saber: didácticas específicas para la enseñanza, el manejo de la disciplina, para citar algunas. Esta situación propicia que no se promueva la preparación en campos distintos a los tradicionales, los cuales permitan responder de manera distinta y novedosa, a las necesidades reales del aula y del contexto específico al que se enfrenta cada docente⁶.

El desarrollo profesional va más allá de atender cursos; también incluye el análisis y la puesta en práctica de conocimientos nuevos para mejorar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que hace falta implementar en esta tarea, el seguimiento y la evaluación formativa del quehacer docente. En forma complementaria, la divulgación de los resultados obtenidos y de los conocimientos nuevos, es fundamental para recuperar las diversas experiencias que se producen en el sistema educativo.

Esta visión del desarrollo profesional puede ser potenciada por los procesos de investigación–acción en el aula y en el centro educativo.

Es importante recordar que el MEP contrata perso-

El desarrollo profesional va más allá de recibir cursos; también incluye el análisis y la puesta en práctica de conocimientos nuevos para mejorar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6 Al respecto, el personal docente con frecuencia percibe que no hay un vínculo entre lo aprendido en estas capacitaciones y la realidad del quehacer educativo, y aunque existiese ese vínculo, es difícil detectar su implementación en el proceso de mediación pedagógica por la carencia de seguimiento y evaluación.

La investigación educativa ha desarrollado paulatinamente un profundo interés por los procesos de reflexión docente. (Wittrock, 1990)

La autonomía docente es aliada de la transformación de los procesos pedagógicos en el aula.

nal docente y administrativo preparado con diferentes modelos de formación profesional, por lo que requiere una oferta continua de capacitación y actualización en función de sus políticas educativas.

La investigación-acción puede ser considerada como una propuesta idónea para el desarrollo profesional docente, ya que se basa en atender las demandas específicas y construir soluciones a estas, desde lo que cada docente percibe como necesario de ser atendido en su aula. Así, se propicia una formación autónoma. Para que sea efectiva, esta formación debería ser reconocida y acreditada.

Este tipo de investigación colaborativa constituye una herramienta de singular valor, ya que en conjunto con la persona colaboradora, quien investiga en su aula habrá de construir las condiciones para su propia autoformación y actualización en los temas que le atraen.

Es fundamental recalcar que este desarrollo profesional otorga mayor autonomía al personal docente, para llevar a cabo su acción pedagógica. De esta manera se contribuye a un sentimiento de seguridad sobre la importancia de lo que realiza y la forma en que lo pone en práctica.

El desarrollo profesional que implicó el proyecto fue integral. Para efectos de la presentación de resultados en las actividades de divulgación promovidas, fue necesaria la capacitación en el paquete de *Office Power Point*. Después de la capacitación grupal, cada investigadora-colaboradora trabajó con la docente-investigadora correspondiente y finalmente, días antes de la actividad de divulgación de los resultados obtenidos en las investigaciones, se realizó una nueva reunión para afinar detalles conjuntamente.

De esta manera, se valora la experiencia del personal docente en su aula, por lo cual se le da oportunidad de tomar control sobre lo que acontece, y se le reconoce su conocimiento y experiencia pedagógica al asumir las situaciones particulares que se viven en sus lecciones y su forma de afrontarlas.

Las elecciones que cada docente realiza para poner en práctica su quehacer, responden a su experiencia, a su grado de conocimiento y de comprensión de sus tareas magisteriales. Incluso si improvisa para resolver una situación que irrumpe en lo cotidiano, las

estrategias para implementar responden a su conocimiento, a su saber-hacer y a las lecciones aprendidas en su diario actuar en el salón de clases. De ahí que pueda identificar, determinar, examinar y proponer las estrategias necesarias para cambiar su práctica. (Wittrock, 1990)

En este sentido, es importante que en un proceso de investigación-acción, cada docente tenga la oportunidad de plantear y desarrollar un proyecto en función de sus propios cuestionamientos. En su investigación, puede percibirse a sí mismo como gestor, por lo que siente la pertinencia por llevarla a cabo y la responsabilidad de culminarla, puesto que constituye un problema inmediato de su aula.

Resulta fundamental insistir en la idea anterior, dado que el personal docente está acostumbrado a perder su privacidad en el salón de clases por las peticiones de otras personas⁷, para cumplir con las expectativas y tareas de investigación. A veces, según de quienes se trate, no hay oportunidad de negarse, por lo cual, existe la posibilidad de que la intervención de estas personas, externas al contexto de aula, sea leída como una intromisión en el quehacer docente, que incide incluso en su vida personal.

Inés experimentó momentos de mucha tensión y angustia durante las sesiones de observación y reflexión compartida con sus colaboradoras durante el trabajo de campo. Ella misma manifestó que sentirse observada le generaba ansiedad porque presentía que las colaboradoras cuestionarían su forma de atender a sus estudiantes.

Las colaboradoras vivenciaron esta misma tensión, ya que Inés no escatimaba en evidenciar su molestia, situación que en un momento determinado les llevó a pensar en que ella no estaba en disposición de terminar el trabajo. Sin embargo, Inés siempre mostró disposición para cumplir a cabalidad con las tareas requeridas por la investigación.

No obstante, Inés ha manifestado que la relación con las investigadoras colaboradoras se enriqueció en la medida en que ellas tuvieron oportunidad de conocerla más. Esta situación fue fructífera en la medida en que todas estuvieron dispuestas a asumir el compromiso común que asumieron para llevar a cabo el proceso de investigación.

En este tipo de acceso a la investigación en el aula, ésta resulta ser una necesidad impuesta. Al contrario, en la investigación-acción originada en el interés de cada docente, es más factible que se perciba implicado en su labor, lo que le exige reconocer sus necesidades para utilizar las fuentes de información, tanto prácticas como teóricas.

De esta manera, el personal docente replantea la visión y la utilidad de contar con insumos teóricos para relacionarnos con la práctica, sin percibir en ello un divorcio: una pérdida de tiempo innecesaria en la formación, frente a las múltiples actividades que debe realizar para preparar sus lecciones. En una investigación-acción que surja y responda a las inquietudes, experiencias y conocimientos previos de cada docente, la relación entre la teoría y la práctica es dialéctica, dinámica y nunca superflua.

⁷ Estas personas pueden ser representantes del MEP, tales como asesores, directores, entre otros, o agentes externos como instituciones que financian proyectos, universidades, entre otras.

La investigación-acción facilita el desarrollo de un proyecto educativo de centro.

¿Cuánta libertad siente Ud. para realizar cambios en su práctica pedagógica? ¿Qué limitaciones encuentra para llevar a cabo estas transformaciones?

Así como la investigación-acción favorece al personal docente que la realiza en su aula, ésta contribuye al desarrollo de un proceso educativo de centro, porque puede facilitar que tanto la persona encargada de la dirección, como el personal docente, planteen en conjunto una propuesta que abarque a toda la institución educativa, lo que podría contribuir a la transformación pedagógica del centro educativo y con ello, a la de todas las personas involucradas.

Es así como se gesta una conciencia sobre la necesidad de propiciar cambios desde la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuye al desarrollo de un proyecto educativo de centro, y permite la comprensión de la regionalización⁸ del proceso educativo y la atención a las necesidades propias de cada grupo cultural.

Esta oportunidad de investigar para encontrar alternativas a situaciones concretas y próximas al docente, le otorgan a la investigación, una particularidad adicional: su condición de indispensable. Cuando la persona que investiga siente que su estudio y su acción constituyen la única alternativa para la transformación de su realidad inmediata, su nivel de compromiso y de dedicación aumenta, con lo cual crecen las posibilidades de que ella logre sus objetivos. Al mismo tiempo, en la medida en que cada docente siente que su experiencia (teórica y práctica) y su posibilidad de generar cambios son valorados, percibe una mayor libertad para llevar a cabo su labor, con lo que su trabajo se vuelve más autónomo.

En este afán de rescatar la iniciativa docente de llevar a cabo una investigación en su aula, se plantea la pregunta por la viabilidad de institucionalizar esta práctica como un requerimiento del sistema educativo. Lo óptimo es que ésta responda a las posibilidades, necesidades e intereses del personal docente y administrativo y no a un requisito por medio del cual se les obligue a incursionar en la experiencia de investigar, dado que de ser así, se podría interrumpir abruptamente la reflexión y la transformación de la práctica pedagógica. En esta misma línea, se considera que

⁸ El sentido de la regionalización estriba en la atención adecuada y pertinente a los procesos educativos, así como la producción de recursos didácticos específicos, a partir de la consideración de las diferencias socioculturales y educativas.

es fundamental brindar las condiciones básicas como el tiempo y el acceso a materiales informativos y recursos.

El sistema puede aprovecharse de la experiencia docente para renovar, desde la base, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los enfoques pedagógicos, así como los modelos de gestión, dentro del sistema educativo. Siendo así, la investigación-acción se torna un medio para lograr el desarrollo profesional del personal docente.

- **La necesidad de una construcción intersubjetiva en el proceso de investigación-acción colaborativa**

El diálogo constituyó una constante a lo largo de toda la experiencia entre las docentes y las colaboradoras. Esta es una condición necesaria en todo proceso de investigación-acción colaborativa, ya que parte del reconocimiento de las personas que interactúan para llevar a cabo un proceso conjunto. Esta condición no resulta fácil de integrar a la práctica, dado que se requiere un mutuo acuerdo para formar parte de un equipo de investigación y concebir que el proceso implique una responsabilidad conjunta.

El mantenimiento de un ambiente de respeto en el desarrollo de las reuniones, las sesiones de reflexión sobre la experiencia, la lectura de otras fuentes de información, la discusión sobre la información recopilada, la adecuación de los espacios a las posibilidades de las docentes-investigadoras, constituyó un elemento clave para que se promoviera el diálogo, como un medio necesario para la investigación-acción, ya que a través de este se pudo ingresar al espacio cotidiano de las docentes-investigadoras en sus aulas y en el centro educativo. Por ejemplo, regularmente se invitó al equipo de investigadoras a compartir un café, en conjunto celebramos el nacimiento del hijo de una de ellas y al final de cada año se compartía un almuerzo.

En este caso particular, dado que la experiencia fue compartida con otras personas, el diálogo propició un encuentro con percepciones, creencias y concepciones diferentes, que eventualmente pudieron obstaculizar el desarrollo de esta experiencia, por lo que explorarlas en forma respetuosa, contribuye al fortalecimiento del vínculo interpersonal entre las participantes, al tiempo que se consolida una visión conjunta del objeto de estudio.

El proceso de investigación-acción refleja el desarrollo en espiral de ciclos (Carr y Kemmis, 1998)⁹, que ofrecen un comportamiento constructivo – reconstructivo. Es decir, la experiencia y el conocimiento previo se constituyen en el marco de referencia del cual parte el accionar y la reflexión del personal docente y administrativo. Lo anterior promueve un proceso mediante el cual interroga su propia práctica, indaga otras fuentes de información, propone acciones y las realiza. En este contexto, la reflexión sigue presente y le permite valorar los resultados obtenidos, las percepciones de cambio en

9 Para profundizar en esta temática puede revisar los aportes teóricos de los siguientes autores: Colás, M. (1994); Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2002); Imberón et al. (2002); McKernan, J. (1999); Olson, M. (1991).

“La autosuficiencia es incompatible con el diálogo.” (Freire, 1987, p. 104)

¿Recuerda alguna experiencia significativa de investigación grupal que haya contribuido a su proceso de formación profesional y personal? ¿Cómo se desarrolló el proceso?

“Lo que queda por hacer es interrogar los silencios reales mediante el diálogo del conocimiento; y en cuanto se logra penetrar estos silencios, uno no se limita a coser un nuevo concepto al viejo trozo de tela, sino que juzga necesario reordenar todo el conjunto de conceptos. No hay ningún tabernáculo recóndito que, por ser sacrosanto, se libere de la interrogación y de la revisión.” (Thompson, 1981, p.257)

su práctica, el intercambio con otras personas sobre su experiencia y la orientación teórica y metodológica que lo ha guiado, así como la elaboración escrita del proceso desarrollado y su divulgación. Con ello no concluye la experiencia de la investigación-acción, ya que se ha propiciado una actitud crítica frente a su quehacer cotidiano, que le impulsa a continuar con nuevos desafíos de investigación.

En este proceso, se evidencia la necesidad de contar con una interlocución académica que acompañe las tareas constructivas-reconstructivas propuestas para atender la situación problemática. De esta manera, se muestra un cambio en la relación docente-equipo colaborativo, ya que ambos comparten el mismo compromiso al reconocer y proponer acciones para resolver dicha situación, lo que expresa el vínculo necesario para incidir en la cotidianeidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como parte de los procesos de acompañamiento, es importante contar con la disposición de cada persona involucrada para trabajar en equipo. Esta afirmación requiere de un convencimiento positivo hacia la experiencia de compartir con otras personas las labores realizadas; es decir, debe haber un cierto agrado por participar cooperativamente. Esta “empatía” se acompaña de un reconocimiento a las posibilidades que brinda el ejercicio de discutir y colaborar con otras personas para que realicen un proceso analítico, reflexivo y crítico de su acción. Se requiere tener confianza en el apoyo que se brinda conjuntamente. En otras palabras, Freire (1987) señala que

No hay diálogo, tampoco sino existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos, sino derecho de los hombres. (p. 104)

Esto significa que debe mediar un respeto mutuo en torno a las particularidades de cada quien, abierto a considerar lo que cada una aporta desde su bagaje y necesita para poder trabajar.

Lo anterior le exige a cada una de las personas involucradas, la habilidad de saber adaptarse a las condiciones que emergen de las interacciones y de las situaciones personales. Para crear este clima de

trabajo, es importante tomar en cuenta los procesos de negociación y de entrada, respetar los tiempos individuales para asimilar y apropiarse de la nueva información y experiencia que se van construyendo con el intercambio y la reflexión compartida; es decir, implica respetar la particularidad de cada proceso, en los que no solo hay una atención distinta a los temas de investigación, sino que en este caso específico, la persona investigadora está implicada directamente en el desarrollo de tales procesos, porque es sujeto y objeto de estudio a la vez.

El equipo de investigadoras-colaboradoras también vivió transformaciones por el intercambio promovido con las docentes-investigadoras. Esta situación se vivencia en la flexibilidad con la cual fueron atendidas las demandas a las necesidades e intereses de las educadoras, desde compartir sobre fuentes de información, leer sus avances y brindar recomendaciones, dar seguimiento a la forma de escribir o al formato del informe final, así como al involucrarse con su vida personal y familiar. En este sentido, la labor de acompañamiento de las investigadoras-colaboradoras no fue una tarea fácil, requirió de esfuerzos de diversa índole, por lo que cada una le imprimió un carácter particular a la relación con la docente-investigadora. El afianzamiento de este vínculo facilitó en buena medida, el desarrollo y la conclusión tanto de la experiencia de investigación como de la escritura de su respectivo informe. Por ejemplo: Una de las investigadoras no pudo conciliar los espacios solicitados por una docente para continuar con el apoyo del equipo colaborador, lo cual hizo que no se involucrara de lleno en la experiencia que logra al final consolidar esta docente con su investigación. En la medida en que estos espacios se limitaron, también se restringieron la comunicación, la compañía y la posibilidad de articular una experiencia sustentada en el diálogo y la reflexión compartida.

Recapitulando, la investigación colaborativa se caracteriza por (Sandín, 2003)¹⁰:

- √ Constituir equipos de investigación conformados por docentes y profesionales dedicados a la investigación.
- √ Definir los problemas de investigación a partir del conocimiento, las necesidades e intereses del personal docente, el que en última instancia es el que los propone.
- √ Abordar y desarrollar los procesos de investigación que implican el diseño, las estrategias de recolección, los procedimientos de análisis, la triangulación y la toma de decisiones, como una labor conjunta entre el personal docente y el investigativo.
- √ Promover el desarrollo de habilidades, competencias, actitudes para la investigación y la disposición hacia el trabajo en equipo, por parte de todas las personas involucradas en el proceso.
- √ Propiciar el desarrollo profesional.

¹⁰ Para ampliar la visión de este tipo de investigación – acción puede analizarse la posición de Rodríguez, Gil y García, 1996.

El compromiso de transformar la realidad compartidamente, de propiciar la toma de conciencia y de generar situaciones que favorezcan una acción intencional en la práctica, es inherente a este enfoque crítico.

- √ Facilitar la innovación educativa para la solución de los problemas cotidianos que se presentan en el aula.
- √ Generar informes de investigación en que se reconozca la autoría de quienes llevaron a cabo el proceso investigativo.
- √ Suscitar un sentimiento de pertenencia sobre los procesos de investigación desarrollados.

El involucramiento que suscita la experiencia colaborativa de la investigación responde al establecimiento de una relación cifrada en un norte común, a saber, en el proyecto. No obstante, es indispensable recordar en todo momento que la labor del equipo asesor es de acompañamiento, es decir de tener presente que su aporte es fundamental para que se culmine con los procesos de investigación, y no de asumir la responsabilidad de llevar a cabo la investigación ni de adjudicarse totalmente la autoría.

Como parte del proceso de introspección y de involucramiento mutuo, cada docente que hace investigación toma conciencia sobre la propia práctica. Esta experiencia se logra a partir del establecimiento de una relación en la que el equipo colaborador le retroalimenta su acción y le invita a cuestionarse desde su visión del quehacer que lleva a cabo en su aula. Esta es la labor de una interlocución en la que se plantea una relación, en la que el equipo colaborador es visto como un espejo desde el cual se refleja una percepción diferente de la propia acción.

A través del diálogo con las investigadoras colaboradoras Marta tomó conciencia de que su labor como docente se veía reflejada en teorías que ella desconocía y que sin embargo avalaban su forma de atender a sus estudiantes. Esta consistía en una forma de aproximación al estudiantado marcada por la convicción de que la confianza y el cariño constituyen la base de un ambiente de aula propicio para aprender mejor, lo cual identificó en las características de la llamada Pedagogía de la Ternura.

El espacio que el diálogo y el respeto mutuo construyen, requiere de una atención continua en el contexto de una investigación-acción en el aula. Lo anterior ocurre porque cada docente es parte de la situación analizada, por lo que es necesario que se

reconozca en tanto protagonista y que logre dar el paso para ver-se como sujeto-objeto de investigación, asumiendo la posición de una persona que interroga su propia actuación en el aula, en relación con todas las situaciones que confluyen en ésta: estudiantes, colegas, autoridades, situación personal y familiar, el grado de preparación, el estilo de la docencia, así como la comunidad educativa, entre otros.

Inés elabora las siguientes lecciones aprendidas, en las que indica cómo la experiencia de investigar cambió su forma de percibir la docencia¹¹:

- √ “Aceptar no ser percibida como quien tiene la última palabra en el aula.
- √ Intervenir lo menos posible en los procesos de aprendizaje, permitiendo al alumno o alumna ser él o ella misma.
- √ Aprender a ser objetiva en relación con mi quehacer en el aula y mi responsabilidad en los procesos de aprendizaje de mis estudiantes.
- √ Ser diferente como docente y persona al cuestionarme más sobre mi papel en el aula.
- √ Dejar el protagonismo docente para dar el lugar al estudiante.”

Por las razones anteriores, en el momento de leer y analizar su práctica, cada docente reflexiona sobre el objeto constituido por su acción, por lo que es recomendable que en este proceso, pueda descubrirse a través de la mirada de personas que han sido parte de su intimidad, a quienes les tiene confianza, porque han sido principalmente parte de labor cotidiana en el aula.

El lazo social y afectivo construido a base de respeto entre los equipos docentes–investigadores e investigadores–colaboradores, es de suma importancia, dado que la experiencia de acompañamiento demanda que las personas que apoyan a quienes investigan le sirvan de espejo de su propia labor y les faciliten una perspectiva externa a las acciones que realizan en su proceso de investigación.

A pesar de que la experiencia de exponerse frente a otras personas resulte intimidante, el diálogo y la ac-

“Autorreflexión que las llevará (a las personas) a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, ya no como espectadores, sino como actores y autores.” (Freire, 1997, p. 26)

¹¹ Fuente: Presentación utilizada en la actividad de divulgación llevada a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica el 27 de octubre del 2006.

ción reflexiva propician un mayor esfuerzo en el ejercicio de la introspección por parte cada docente que investiga.

- **La simplificación del lenguaje complejo como estrategia de formación en la investigación-acción-colaborativa**

El proceso de análisis de la información con Inés resultó tarea difícil, pese a que Inés había concluido un bachillerato y una licenciatura en educación. No solo había que saber sortear las dificultades propias de la introspección propiciada por el proceso de investigación, sino que además, el enfrentamiento con vocabulario científico contribuyó a que la ansiedad por la conclusión del proceso fuera mayor.

Lo anterior motivó que las investigadoras-colaboradoras que la apoyaban con su investigación pensarán en estrategias que facilitaran una mejor comprensión de dicho vocabulario. Palabras como análisis y triangulación, a pesar de haber sido vistas en el proceso de capacitación en investigación-acción, resultaron de difícil comprensión a la hora de integrarlas al proceso metodológico de la investigación.

Debido a que la relación de las investigadoras-colaboradoras con Inés había sido prolongada, sabían que ella tenía la capacidad de realizar las labores que implicaba el paso de la información descriptiva a la integración teórica y de experiencia personal de quien investiga.

El paso siguiente comprendía la apropiación del lenguaje y su inserción en su experiencia docente, por lo que asumieron la difícil tarea de convertir los requerimientos metodológicos para el análisis de la información, en términos de uso cotidiano y próximo a sus experiencias, tales como: comentarios, descripciones, explicaciones y relaciones, en lugar de sistematización o análisis. También diseñaron matrices para la triangulación y el análisis, que compartieron con Inés y las pusieron a prueba. Cuando observaron los resultados obtenidos en el proceso de investigación que llevaba a cabo Inés, decidieron implementar la misma estrategia con Marta. Después esta experiencia se compartió con las otras investigadoras-colaboradoras, para que conocieran su experiencia y en caso necesario pudieran ponerla en práctica con las docentes-investigadoras a su cargo.

Los principios de la investigación-acción señalan que en su implementación, la reflexión y el diálogo son piezas indispensables, a partir de las cuales se construye un conocimiento compartido, que requiere del reconocimiento de un lenguaje común que medie en la comunicación, de tal manera que las conversaciones se gesten en un contexto propicio para la fluidez del pensamiento.

El acompañamiento en el marco de la investigación colaborativa ilustra la experiencia de que el conocimiento es una construcción, dado que las visitas al aula y las reflexiones compartidas con el personal docente y administrativo, son fundamentales para conocer el imaginario docente, y así contar con un acervo informativo que permita actuar de forma significativa

sobre esta base, al comprender las acciones, las decisiones y las inquietudes originadas durante los procesos de desarrollo de la investigación-acción en el aula.

La experiencia muestra que el personal docente y administrativo no lleva a cabo, sistemáticamente, proyectos de investigación en relación con sus actividades. Esta situación requiere el inicio de un proceso de formación en investigación y así profundizar en el tipo de investigación y en las exigencias metodológicas más adecuadas.

Parte de esta formación implica comprender su terminología. No obstante, ésta no siempre culmina con un dominio satisfactorio, por lo que requiere ser retomado por el equipo asesor, en aras de construir sentidos comunes, en relación con la terminología propia del quehacer investigativo.

Algunas de las dificultades de acceso y apropiación del vocabulario ligado a los procesos de investigación responden a creencias erróneas sobre la investigación y quien investiga. Por lo general, este nuevo personal investigador ha desarrollado las acciones propias de la investigación, sin saberlo, en otras tareas que no han estado explícitamente ligadas a la investigación. Es por esto que no logra reconocer esas acciones como tales, a partir de ciertas palabras: analizar, sistematizar, triangular, entre otras. Es tarea de quien acompaña el proceso, fomentar las condiciones necesarias para que continúe con su labor de forma más expedita.

Este proceso de buscar los significados propios con que el personal docente se desenvuelve en su aula alrededor de las tareas de investigación, forma parte de la experiencia del círculo hermenéutico¹², en el que se descubren las significaciones propias y se reconstruyen éstas para ser comparadas.

• **El escenario del aula después de la puesta en práctica de la investigación-acción**

En nuestra experiencia, las docentes-investigadoras pusieron en práctica estrategias para dar respuestas a sus problemas de estudio. Inés eligió actividades didácticas basadas en el trabajo en pequeños grupos y acciones colaborativas entre sus estudiantes. Atendió especialmente a Francela, una de sus estudiantes, que el grupo no aceptaba y discriminaba. Al encontrar afinidad para que ella se involucrara con Floricienta y Pedro, Francela se veía más feliz. Así, ya no es el estudiantado el que provoca ruido, bullicio y desorden, lo cual era la percepción inicial del abordaje que Inés hacía al tema de disciplina en el aula. Marta fue capaz de revisar sus propias habilidades como docente para que sus estudiantes se motivaran exitosamente

12 Este concepto se refiere al proceso mediante el cual se construyen significaciones e interpretaciones promovidas por el diálogo y la reflexión conjunta alrededor de los procesos de investigación desarrollados. Este acercamiento a la visión del círculo hermenéutico en el caso de la investigación se fundamenta en el pensamiento de Gadamer expuesto en su libro *Verdad y Método* (2003).

“No es posible encarar la educación a no ser como un quehacer humano. Quehacer, por tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con otros.”
(Fiori y otros, 1975, p. 49)

con sus estudios. Determinó que requería involucrar a las personas encargadas de sus estudiantes para que cooperaran en esta tarea. Les ideó una estrategia con el fin de que llevaran al día el cumplimiento de sus deberes escolares y logró que fueran mejorando su rendimiento académico, en un ambiente cordial y respetuoso.

Graciela elaboró una propuesta de innovación educativa fundamentada en la resiliencia para sus estudiantes preescolares, que la llevó a tomar en cuenta a las familias mediante el desarrollo de talleres y a pensar en que el enfoque educativo requiere ser pensado holísticamente. Este descubrimiento la motivó a buscar información y el intercambio con especialistas en esta temática. Sofía pudo incorporar el tema del estudio de la resiliencia y dar seguimiento a la práctica pedagógica de una colega, que ella identificaba como una persona resiliente, por su conocimiento de las actitudes y habilidades de esta maestra para involucrarse con sus estudiantes, sin tener grupo a cargo. Julieta inició un proceso de sistematización de las estrategias que empleó para atender a uno de sus estudiantes que había sido diagnosticado con mutismo selectivo, y ella desconocía cómo darle una adecuada respuesta a sus necesidades. Sin embargo, con sus estrategias, su estudiante pudo avanzar al grado siguiente y compartía con ella una relación cercana.

Sara y Milagro, por sus labores administrativas, notaron que el ingreso a la secundaria de sus estudiantes había significado un cambio profundo, especialmente lo notaban en quienes fueron parte de la Unidad Pedagógica en preescolar y primaria. Su preocupación las llevó a sensibilizar al personal docente con una visita a los hogares de sus estudiantes, para que descubrieran quiénes eran y cuáles eran las posibles historias que se iban a encontrar en sus escuelas. Con excepción de Julieta, quien por razones personales no pudo seguir con su proceso de investigación, todas manifestaron su deseo de continuar haciendo investigación-acción en el aula. Con nuestras visitas se fue constatando los cambios en las aulas y en el centro educativo, ya que en su dinámica institucional se involucraron en otros proyectos que fueron promovidos por nuestras colegas del Centro Nacional de Didáctica.

La investigación-acción convierte a la práctica pedagógica en su objeto de conocimiento, a partir de la intervención conciente sobre ésta, a través de procesos exploratorios, analíticos, comprensivos, los cuales se relacionan con la actividad reflexiva y las acciones transformadoras que involucran la innovación y la investigación en contextos específicos. No se puede olvidar que dichos contextos son cercanos y permiten tener un sentimiento y un sentido de pertenencia en los sujetos-investigadores, sean docentes o especialistas en investigación educativa.

Estas son las condiciones fundamentales para considerar el aula como espacio por transformar, de la mano de las acciones que el personal docente y administrativo del centro escolar pueda adoptar. Así, se valora que esta condición de cambio es continua, lo que garantiza pensar en procesos educativos dinámicos y sujetos a la investigación de forma permanente.

La escuela requiere de este tipo de disposición para motivar a la comunidad educativa a involucrarse en sus actividades, especialmente es importante que estudiantes y familias sean parte de éstas. Así se reconocen parte del proceso de investigación a cargo del personal docente y administrativo; sienten que son tomados en cuenta, que hay alguien que se preocupa por mejorar la situación de aula y del centro educativo. Además, su opinión es considerada para dicho fin. Se trata de una escuela más personalizada y contextualizada en relación con las necesidades de la comunidad educativa.

En palabras de Freire, el centro educativo requiere propiciar en el personal docente y administrativo, en la población estudiantil y en la comunidad educativa, condiciones para que encuentren el poder de transformación que subyace a la reflexión, para que de éste surja el cambio en las prácticas pedagógicas. Al respecto, se señala que

Una educación que le facilite la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción. (Freire, 1997, p. 52)

“El educando se reconoce conociendo objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es ahí donde reside en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar.” (Freire, 1998b, p. 44)

“La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa. Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños... La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética pues trata de la moral.” (Freire, 2004, p. 42)

Desde este punto de vista, es importante señalar que es una vía idónea para que la escuela sea el centro de cambio en el sistema y con ello, incidir en las decisiones ministeriales y de otras autoridades, lo cual significa que los procesos educativos evidenciarán a la sociedad y en ella, a cada grupo social, la relevancia política del quehacer educativo. Es decir, la tarea formadora de la educación es la llave para la transformación de las conciencias y de las condiciones de vida de las personas, ya que es la depositaria de la tradición, por un lado, al conservar el estatus quo y por otro, del cambio, al impulsar nuevos horizontes en una sociedad. (Giroux, 1990)

Marta elabora como lecciones aprendidas del proceso de investigación-acción¹³, las siguientes:

- √ Importancia de actualización del docente
- √ El amor como herramienta de cambio
- √ Espacios para la resolución de conflictos en el aula por medio de una comunicación horizontal
- √ La necesidad del apoyo de los padres en el proceso de aprendizaje

En estas presentaciones se nota como se apropió de la experiencia desarrollada para mejorar su acción pedagógica.

Así pues, la escuela encierra en sí misma la posibilidad de la utopía y de la esperanza, en que la historia de cada grupo social puede rescribirse, ser diferente y con mayores oportunidades, aunque ello signifique rupturas en creencias y concepciones con raíces muy profundas en la sociedad. Para ello se necesita redefinir el poder hacia un ejercicio democrático y participativo. En última instancia, se trata de una educación liberadora (Fiori, 1975), como Paulo Freire, la define:

La opción... está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre – objeto o educación para el hombre – sujeto. (Freire, 1997, p. 26)

¹³ Fuente: Presentación utilizada en la actividad de divulgación llevada a cabo en la Facultad de educación de la Universidad de Costa Rica el 27 de octubre del 2006.

El cambio en la concepción de la educación, para el personal docente y administrativo, significa replantearse su lugar en la sociedad. Para ello, es importante señalar que la nostalgia de este grupo profesional por los tiempos pasados (en que se sentía parte de las decisiones del país), evidencia el deseo de retomar otros caminos relacionados con su acción pedagógica y su labor social.

Es necesario que este grupo reconozca que la función formativa es trascendental para la sociedad, es decir cada persona necesita de una formación para la vida. Lo anterior exige un compromiso hacia el conocimiento y su crítica, en procura de transformar favorablemente las condiciones de la calidad de vida, la equidad y la justicia social, así como los derechos humanos.

- **¿Por qué realizar investigación-acción en el aula?**

“Leer un texto exige de quien lo hace, sobre todo, estar convencido de que las ideologías no han muerto. Por eso mismo lo que permea el texto, o a veces se oculta en él, no es necesariamente la de quien lo lee. De ahí la necesidad de que el lector adopte una postura abierta y crítica, radical y no sectaria, sin la cual cerrará el texto, prohibiéndose aprender algo de él, porque es posible que defienda posiciones antagónicas a las suyas. E irónicamente, a veces esas posiciones son apenas diferentes.” (Freire, 1998b, p. 72)

La vida en un centro educativo inicia con la llegada del personal de apoyo, docente y administrativo a la institución. Cada quien hace registro de su ingreso a la institución y verifica la agenda del día, mientras conversa con sus colegas. Simultáneamente, comienza el bullicio propio de la llegada de la población estudiantil y de sus acompañantes; su ingreso es regulado por el vigilante. Antes de que se escuche el timbre de entrada, se observan estudiantes corriendo o jugando entre los pabellones y las zonas de juego.

A las 7 a.m. cada docente ingresa a su aula, da la bienvenida y pasa lista, mientras que el estudiantado se organiza en sus pupitres. Luego de esto, se inicia

“Entre nosotros, repetamos, la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales... sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e ingerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional.” (Freire, 1997, p. 89)

La investigación-acción se sustenta en las preocupaciones cotidianas del quehacer docente.

la lección, con el desarrollo de los temas del día. Cada 40 minutos, suena el timbre, ya sea por cambio de lección o por recreo.

En la dirección, la persona encargada realiza las actividades administrativas del día, tanto las previstas en agenda (visitas a las aulas, reuniones fuera de la institución, organización de eventos, recepción de documentación, escritura de comunicados para el personal docente), como las imprevistas (accidentes, quejas, atención de llamadas).

Estos espacios, aula y dirección, interactúan: de la dirección llegan comunicados que irrumpen en el desarrollo de las lecciones en el aula; a la dirección, estudiantes y docentes acuden por solicitudes varias.

Cada grupo realiza una o dos visitas diarias al comedor. El personal docente a cargo es responsable de llevar y traer al grupo y de que su estadía sea la apropiada. Después de estas visitas, es un reto para el personal docente organizar de nuevo al grupo y continuar el desarrollo de sus lecciones.

Los recreos llegan ante la espera ansiosa de la población estudiantil, quienes corren fuera del aula, cuando aún suena el timbre. Los juegos, las bromas, las risas y el intercambio de alimentos hacen de estos escasos minutos, espacios de interacción valiosísimos. Por su parte, cada docente decide entre pasar a la soda o al salón de profesores o permanecer en el aula.

Las labores culminan con la partida de la población estudiantil hacia sus hogares, el personal docente hace un control breve sobre lo que quedó en su aula, verifica el orden, el aseo y revisa los trabajos estudiantiles que tiene en su escritorio. Si no hay alguna reunión en la agenda, termina sus actividades en el centro educativo.

Ante la visualización de este panorama, existe la posibilidad de asumirlo como rutina conocida, inmóvil o como cotidianidad merecedora de tomar el tiempo para observarla con ojos nuevos que revaloren su potencialidad de cambio y permita la construcción de nuevos significados.

Con frecuencia, la vida cotidiana de un centro educativo surge ante la mirada de quienes están allí, como algo estático y sin posibilidad de transformación,

dado que la maraña administrativa de éste, parece sobrepasar las expectativas e iniciativas de docentes y del personal administrativo. Además, la comunidad no reconoce positivamente la labor realizada, sino que incluso objeta y critica las actividades extracurriculares que se llevan a cabo rutinariamente: bingos, festivales deportivos, ferias, entrega de reportes de calificaciones, reuniones y efemérides. La percepción general es que no hay un interés de la comunidad por involucrarse en ese tipo de actividades y menos aún, en la vida de sus estudiantes.

No obstante, a través de la investigación-acción, el centro educativo y el aula se tornan en contextos donde se experimenta continuamente el cambio. Este se expresa en la cotidianeidad de las situaciones que transcurren, tales como recreos, trámites burocráticos, tareas asignadas por la dirección, dificultades entre colegas, visitas de las familias, problemas con sus estudiantes, preparación de lecciones, exámenes, actividades extracurriculares, dinámicas, entre otras. La integración de estas situaciones ocurre mediante las interacciones e intercambios entre las diferentes personas involucradas: el personal administrativo y docente, la población estudiantil y la comunidad educativa.

El entramado de estas situaciones puede considerarse como el imaginario docente que se construye en la rutina de sus labores. Con frecuencia, este imaginario confabula contra el proceso de aprendizaje y la experiencia creativa con que se deberían asumir las actividades propias de su labor; ya que es también lo que puede generar estrés laboral y su desencanto hacia la docencia. Lo más importante es replantear un nuevo posicionamiento, ya que es una oportunidad para transformar el quehacer educativo desde sus cimientos, a través del saber producido por cada docente.

La investigación-acción en el aula es una estrategia idónea para propiciar los procesos de cambio en el contexto educativo, y se convierte, al mismo tiempo, en una vivencia más autónoma y responsable de la vida profesional del personal docente y administrativo.

Asumir este tipo de estrategia para provocar el cambio, significa comprometerse políticamente con

El imaginario docente está constituido por el conjunto de creencias, concepciones, experiencias y representaciones personales y profesionales a partir de las cuales se realiza la labor en el aula.

El cambio en las instituciones educativas implica un reconocimiento real a las labores del personal docente y administrativo.

una formación diferente para el magisterio. Es decir, al fomentarse la investigación en el aula, se parte de que la experiencia docente basada en el continuo involucramiento con las posibilidades que ofrece el quehacer educativo, se supone que el personal docente y administrativo son los que mejor conocen el acontecer de la institución, por lo que solo necesitan de las herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar el núcleo investigativo de su labor.

De esta manera, la investigación educacional no solo estará en manos de profesionales con formación en distintos campos del conocimiento, sino también en las de quienes realizan el acto pedagógico y administran el centro escolar.

Asimismo, este cambio implica un compromiso de las instituciones formadoras, porque las tareas de la investigación-acción requieren un temprano encuentro con la cotidianidad del aula, por lo cual se necesita un proceso que permita la integración de la teoría y la práctica en una situación educativa concreta, para aprender a proponer y a construir soluciones pertinentes. En este sentido, se contribuiría a revalorar la creencia docente acerca de la separación o lejanía entre la teoría y la práctica percibida al comparar del modelo formativo con la realidad del aula.

La investigación-acción en el aula es el medio para el reposicionamiento de la función educativa, ya que el personal docente y administrativo se convierten en gestores de los procesos educativos, dinamizando no solo las aulas y los centros, sino también el sistema en su totalidad, a través de su acción reflexiva y práctica. Por tal razón, la elaboración de políticas requiere considerar expresamente a este personal, propiciando un proceso de convencimiento para valorar la pertinencia de estas directrices. Lo anterior contribuiría a que haya sintonía entre la gestión de las instituciones formadoras y la implementación de modelos específicos para la formación docente; no se trastocarían los ritmos de todas las instituciones y personas que intervienen en el proceso formativo.

Es importante mantenerse vigilante para que las políticas educativas¹⁴, en su puesta en práctica, forta-

¿Cuál es su opinión acerca de cómo se proponen las políticas educativas al personal docente y administrativo?

¿Cómo ha sido su experiencia en relación con las indicaciones que emanan de cada cambio ministerial para el desarrollo de su labor docente?

14 Cabe indicar que las políticas educativas se revisan o renuevan con cierta periodicidad, según lo establezcan los cambios en la administración pública y los intereses de los gobiernos. Al respecto, sería impor-

lezcan el proceso de apropiación y la construcción de su sentido de pertenencia en las actividades docentes y administrativas del centro escolar.

Generalmente, los cambios de las políticas son más rápidos que la asimilación individual e identificación de cada docente, con un modelo educativo propuesto por cualquier administración gubernamental. Idealmente se requeriría que este modelo se inscribiera en el imaginario docente, concediéndole un plazo que le otorgue cierto grado de credibilidad. Las rupturas en el proceso de apropiación generan confusión y provocan la mezcla de ideas y procedimientos en la práctica docente. A largo plazo, la consecuencia más evidente de esta situación es que el personal docente y administrativo continúa actuando conforme con sus creencias.

En la solución de problemas específicos del contexto cotidiano del centro educativo, esta situación trae consigo la búsqueda y la reproducción, por parte del personal docente, de “recetas” que otras personas han implementado, a lo mejor con éxito, pero fuera de su contexto específico.

Es indudable que el sistema educativo y la comunidad académica necesitan reconocer la labor docente y administrativa. Debido a esto, es indispensable que la formación docente y administrativa se apoye en la relación directa con sus prácticas, así la vinculación con la teoría responderá a sus necesidades e intereses y ésta no se percibirá como aislada o accesoria a la labor realizada. En este sentido, la formación recibida responderá al contexto, y no sólo a los fines educativos en sí mismos; permitirá que la investigación-acción se constituya en el medio por el cual se pueden propiciar cambios pertinentes y significativos, ya que provienen de su propia experiencia y sentido profesional.

Por lo anterior, será más oportuno el cambio, ya que éste formará parte del mundo de vivencias, creencias y pensamientos producidos mediante la integración del saber-hacer y la experiencia diaria en el aula y en el centro, así como de los conocimientos adquiridos y los nuevos saberes que emerjan de la

La investigación-acción arraiga el cambio educativo en la transformación docente.

tante reflexionar sobre las ventajas de contar con políticas educativas que pudieran permanecer por más tiempo en el sistema, sin verse afectadas por las presiones de los cambios de administración gubernamental.

investigación-acción. Las propuestas e iniciativas surgirán de sus necesidades e intereses, lo que contribuirá a que sean propias, y no requieran del convencimiento de otros.

Cada docente se transformará a sí mismo como persona y profesional de una manera menos dolorosa, porque será quien advierta hacia dónde requiere ser orientado el proceso educativo; el grado en que tenga que repensar sus propias creencias y concepciones se percibirá como parte de su labor, y no como resultado de su incompetencia.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se concluye que las oportunidades de la investigación-acción en el aula o en el acontecer educativo, constituyen un medio para el mejoramiento, que permite plantear un camino propio, según la óptica de cada docente en su situación concreta. Así, la persona que investiga dentro de su práctica docente, tiene la posibilidad de decidir el qué y el cómo investigar, con lo que fortalece su autonomía y su sentido profesional desde su espacio docente. En palabras de Freire,

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar y anunciar la novedad. (Freire, 1998a, p. 30)

En el siguiente mapa conceptual, se presenta a modo de síntesis una conceptualización de la investigación-acción colaborativa. En la visión gráfica, se representan los siguientes aspectos:

- √ La importancia de este tipo de investigación para el sistema educativo, ya que responde a las necesidades de cualquier institución de enseñanza, y a contextos específicos, entre los que se destaca el aula de cada docente.
- √ Cuando el personal docente asume su papel investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de su mediación pedagógica, cuestiona, innova y comparte su experiencia con el centro educativo en su totalidad.
- √ Al desarrollar sus proyectos, el personal docente obtiene una formación más autónoma y un desarrollo profesional más auténtico, ya que estos le resultan pertinentes al responder a sus propias necesidades e intereses. De esta manera, contribuye con una actualización de los modelos de formación recibidos durante su preparación profesional.
- √ La implementación de este tipo de investigación responde a fases cuyos procesos son continuos y dialécticos.
- √ La vivencia generada por la investigación, realimenta la teoría y propicia el surgimiento de otras perspectivas. Al mismo tiempo, la teoría le permite llevar a cabo relecturas de la práctica cotidiana, por lo que se

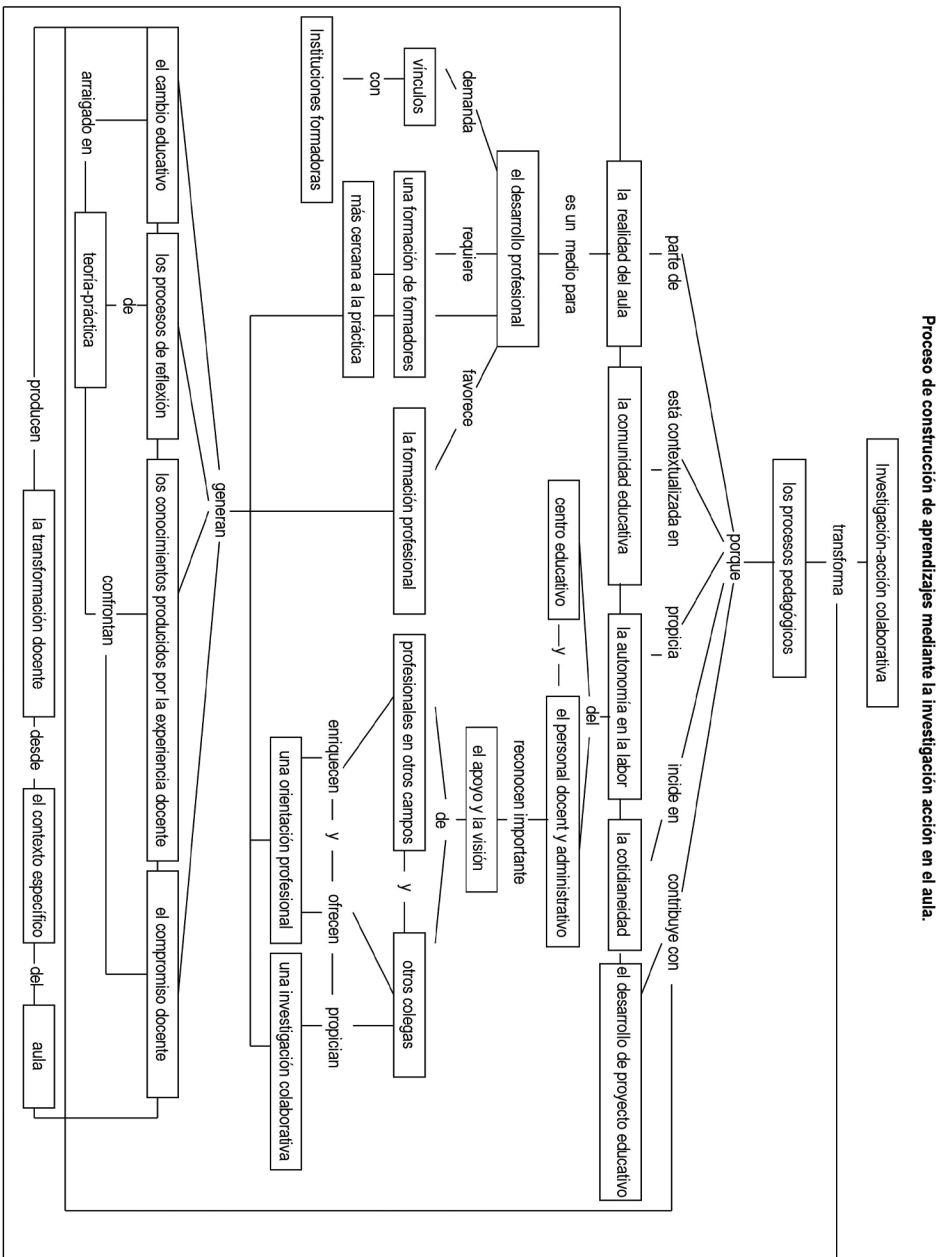
constituye en un medio para interrogarla, propiciar nuevos cuestionamientos y plantear opciones más próximas a las situaciones que emergen en el salón de clases.

√ El personal docente es consciente de la importancia de reflexionar sobre su práctica para la transformación de la realidad educativa.

√ El apoyo de un equipo de investigación colaborador facilita una interlocución reflexiva de la práctica pedagógica, y su potencial transformador.

Por las características expuestas, este tipo de investigación repercute en toda la dinámica institucional, involucrando tanto al personal docente como al administrativo y a la comunidad educativa.

Cuadro No. 2
Conceptualización de la investigación-acción colaborativa



Referencias bibliográficas

- Alamikkelä, A. y Mustonen, J. (17 y 18 de mayo, 2007) Seminario Internacional en educación: "Éxitos y factores de cambio en la educación." San José, Costa Rica.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Castro, M y otros. (2006) Perfiles, dinámicas y desafíos del sistema educativo formal costarricense. Programa Educación y Desarrollo en Costa Rica, Centro de Investigación y Docencia en Investigación, Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Chaves, L., García, J. y Díaz, M. (2006) Informe parcial del proyecto de investigación N° 724-A4-030: La investigación-acción para transformar los procesos educativos que emergen en la cotidianidad de un centro educativo. Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Colás, M. (1994) Investigación educativa. Sevilla, España: Alfar S. A.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2002) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Barcelona, España: Paidós.
- Fiori, E. y otros. (1975) Educación liberadora. Colección Lee y Discute. España: Zero, S.A.
- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Paideia Galiza Fundación. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1987) Pedagogía del oprimido. 36ª edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997) La educación como práctica de la libertad. 45ª edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998a) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 2ª edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998b) Pedagogía de la esperanza. 3ª edición. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001) Pedagogía de la indignación. Colección Pedagogía. La pedagogía de hoy. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2004) El grito manso. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (s.f.) Educación y cambio. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Búsqueda.
- Gadamer, H. Verdad y método. (2003) Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Imberón, F. et al. (2002) La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación

- educativa. Barcelona, España: Editorial Grao.
- McKernan, J. (1999) Investigación–acción y currículum. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Olson, M. (1991) (Comp.) La investigación–acción entra al aula. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Thompson, E. (1981) Miseria de la Teoría. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. (1997) Obras escogidas. Madrid, España: Visor.
- Wittrock, M. (1990) La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Colección: Educador. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Epílogo

Lo que nos permite decir la experiencia de ser investigadoras-colaboradoras

Jacqueline García Fallas

Al terminar la escritura de este texto, compartimos algunas de las consideraciones que la experiencia de investigación-acción colaborativa aportó a nuestra labor profesional y a nuestra vida.

Como investigadoras, pudimos ser partícipes de los procesos cotidianos, tanto del centro educativo como del quehacer en las aulas, gracias a la disposición del personal docente y administrativo para que nos integráramos en sus actividades. Sentimos que nuestro ingreso fue el indicado al seguir un procedimiento que incluyó la presentación del proyecto a las autoridades educativas de la Dirección Regional y del Circuito Escolar, una vez que tuvimos la anuencia de la Directora para involucrarse ella y a su institución. Ante todo, nos orientó el respeto mutuo.

Fue necesario construir espacios de comunicación permanente con el personal docente y administrativo para canalizar las inquietudes que nos producía la dinámica institucional, lo cual nos llevó a considerar las posibilidades de cada una de las docentes-investigadoras para que permaneciera en el proyecto, a pesar de los cambios ocurridos, tanto en las sesiones de trabajo o actividades específicas, como los provocados por las situaciones personales que afrontamos.

Estos espacios contribuyeron al encuentro con cada una de ellas. Primero, fue a través de sus temas; y luego se produjo el intercambio de historias, sentimientos y creencias que se abrieron al paso de un reconocimiento mutuo. Llegó un momento en el que ya no éramos extrañas ni para ellas ni para la Unidad Pedagógica. Asimismo, cada una de las investigadoras-colaboradoras hizo suyo ese vínculo dependiendo de la flexibilidad y la disponibilidad para llevar a cabo el acompañamiento colaborativo. Eso marcó el proceso que cada una de ellas y nosotras seguimos para involucrarnos con las investigaciones.

El personal docente y administrativo demostraron su interés por involucrarse en los procesos de investigación. Hicieron posible que el esfuerzo y

el convencimiento por demostrar que el cambio pedagógico y administrativo de los centros educativos, es viable en la medida en que haya compromiso y disposición para llevar a cabo la tarea de investigar. En este sentido, cada una definió su tema en función de sus necesidades y conocimientos previos; seleccionó las estrategias que fueran óptimas para abordarlo; profundizó con insumos teóricos para abordar mejor los resultados obtenidos; innovó con las estrategias didácticas que se desarrollaron para cada plan de intervención. Ante todo, se observó una valoración positiva y una responsabilidad de su labor docente, que emergieron como incentivo para llevar a cabo los procesos de investigación-acción colaborativa. Ejemplo de esta percepción es el siguiente comentario hecho por Inés:

El docente puede modificar su ambiente de aula siempre y cuando él confíe en que lo que hace es bueno y en que vale la pena luchar por ello. Por ejemplo, si como docente creo firmemente que mis estudiantes deben dominar contenidos, pero que a la vez es necesario que desarrollen habilidades sociales, hábitos de higiene y alimentarios, tolerancia a las diferencias individuales, etc., esto significa que no sólo debo enseñar para producir, sino enseñar para vivir. Como maestra estoy en la obligación de dejar una huella en mis alumnos y alumnas. Creo que debí usar todo mi potencial, ir más allá de lo que está escrito y ayudar a mis alumnos (as) a reconocer que están en este mundo para hacerlo mejor de lo que es.

El diálogo fue clave para la comprensión de las necesidades que se evidenciaron y de los intereses y expectativas que se trazaron tanto las docentes-investigadoras como nosotras. Este también fue fundamental para que pudiésemos atender y apoyar las tareas que el quehacer conjunto empezó a demandarnos. De esta manera, se consolidó un proceso de aprendizaje que buscaba propiciar la autonomía docente en relación con su quehacer.

Es significativo que la conversación también haya sido clarificadora del proceso que nos llevó a constituirnos en un equipo de investigación con un norte común: lograr que nuestras docentes vivieran las posibilidades que el campo investigativo les ofrecía, para responder de forma más pertinente y por sí mismas a sus propias inquietudes en torno al quehacer del aula y del centro educativo.

El otro momento revelador de la fuerza del diálogo, ha sido escribir un texto juntas, en el que no sabemos si nuestras palabras reflejan el sentir propio o el compartido; con cada una de las frases plasmadas se recoge lo que quisimos resignificar de la experiencia. Si la escritura es una tarea compleja, más aún cuando queremos que ésta muestre su construcción intersubjetiva. Cada una eligió algún aspecto de esa construcción, tomó en cuenta lo que quería decir de aquello que en tanto significativo, perduraba en su imaginario; temas que creímos, en ese momento, podrían ser de interés para el personal docente y administrativo, atraídos por la idea de realizar investigación desde su práctica, sintiéndose responsables del cuestionamiento de su

quehacer, dispuestos a percibirse como sujeto a cambios, con los que se podrían transformar la labor cotidiana en el aula o en el centro, y en sí mismos, para asumir con nuevos bríos la realidad educativa.