

ISBN: 978-607-98258-8-1



9 786079 825881



EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y TEORÍA CRÍTICA.

COORDINADOR

Arturo Barraza Macías

AUTORES

**Belia Cháidez Nevárez, Jesús Claudio
Contreras, María Elena Rodríguez
Hernández, María Dorotea Alvarado
Ramírez, Francisco Javier Pérez
Ruedas, Erika Lorena Martínez Villa,
Jesús Guillermo Vazquez Araujo,
Juana Chávez Samaniego, María Eva
Manqueros Vargas, Susuky Mar
Aldana y Arturo Barraza Macías**

EDUCACIÓN, INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y TEORÍA CRÍTICA

COORDINADOR

Arturo Barraza Macías

AUTORES

Belia Cháidez Nevárez, Jesús Claudio Contreras, María Elena Rodríguez Hernández, María Dorotea Alvarado Ramírez, Francisco Javier Pérez Ruedas, Erika Lorena Martínez Villa, Jesús Guillermo Vazquez Araujo, Juana Chávez Samaniego, María Eva Manqueros Vargas, Susuky Mar Aldana y Arturo Barraza Macías

Primera edición: marzo de 2019
Editado en México
ISBN: 978-607-98258-8-1

Editor:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

Corrector de estilo:
Rosa de Lima Moreno Luna

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
TEORÍA EDUCATIVA. EL ANÁLISIS DE SU ENFOQUE EN LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA. <i>Belia Cháidez Nevárez</i>	8
¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CONJUGAR LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA CON LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE PARA LOGRAR UNA MEJORA EN LOS APRENDIZAJES? <i>Jesús Claudio Contreras, María Elena Rodríguez Hernández, María Dorotea Alvarado Ramírez y Francisco Javier Pérez Ruedas</i>	18
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA <i>Erika Lorena Martínez Villa</i>	27
BREVES COMENTARIOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA <i>Jesús Guillermo Vázquez Araujo</i>	35
GRUPO DE DISCUSIÓN, ESTRATEGIA PARA ACORTAR LA DISTANCIA ENTRE TEORÍA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE. <i>Juana Chávez Samaniego</i>	43
LA PROFESIONALIZACION DOCENTE DESDE UNA VISIÓN RACIONAL CRÍTICA. <i>María Eva Manqueros Vargas</i>	52
ANÁLISIS DE LA TEORÍA PARA LA EDUCACIÓN DE WILFRED CARR <i>Susuky Mar Aldana</i>	61
LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL <i>Arturo Barraza Macías</i>	68

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional, en lo general, y la Universidad Pedagógica de Durango, en lo particular, han considerado a las teorías críticas en educación, y a la investigación acción, como contenidos centrales de sus diferentes planes de estudio. Desde la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar (Plan 85) hasta la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para Maestros del Medio Indígena (Plan 90), sin olvidar programas de posgrado como la Maestría en Pedagogía o la Maestría en Desarrollo Educativo.

El estatus como universidad estatal de la Universidad Pedagógica de Durango le ha permitido diseñar sus propios planes de estudio y en los mismos ha mantenido la misma tendencia: a) la Maestría en Educación Básica se soporta en diferentes teorías críticas en materia educativa y tienen a la investigación acción como la única opción metodológica para elaborar sus tesis de grado, y b) el Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje considera a la investigación acción como una opción metodológica para la elaboración de la tesis doctoral.

El hecho de tener estos fundamentos teóricos y metodológicos hace que en sus clases y ambientes de trabajo se aborde, se discuta, se reflexione y se indague a partir de esos fundamentos. Eso propicia que cuando se le piden

productos finales a los alumnos, estos tengan como eje temático a la teoría crítica de la educación o a la investigación acción.

El presente libro recupera siete trabajos que son productos finales del trabajo desarrollado en una asignatura de maestría o doctorado; estos trabajos fueron evaluados mediante el procedimiento doble ciego y solo se seleccionaron los mejor evaluados.

Belia Cháidez Nevárez, alumna de la generación 2017-2020 del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje, nos presenta en el capítulo uno su trabajo titulado “Teoría educativa. El análisis de su enfoque en la investigación crítica”.

Jesús Claudio Contreras, María Elena Rodríguez Hernández, María Dorotea Alvarado Ramírez y Francisco Javier Pérez Ruedas, alumnos de la generación 2016-2018 de la maestría en Educación Básica, nos presentan en el capítulo dos su trabajo denominado: ¿Por Qué Es Importante Conjugar La Investigación Acción Educativa Con La Construcción Del Saber Pedagógico Del Docente Para Lograr Una Mejora En Los Aprendizajes?

Erika Lorena Martínez Villa, alumna de la generación 2017-2020 del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje, nos presenta en el capítulo tres su trabajo intitulado “La investigación educativa desde una perspectiva crítica”.

Jesús Guillermo Vázquez Araujo, alumno de la generación 2017-2020 del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje, nos presenta en el capítulo cuatro su trabajo que lleva por nombre “Breves comentarios sobre la investigación acción en la realidad educativa”.

Juana Chávez Samaniego, alumna de la generación 2017-2020 del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje, nos presenta en el capítulo cinco su trabajo titulado “Grupo de discusión, estrategia para acortar la distancia entre teoría educativa y práctica docente”.

María Eva Manqueros Vargas, alumna de la generación 2017-2020 del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje, nos presenta en el capítulo seis su trabajo denominado “La profesionalización docente desde una visión racional crítica”.

Susuky Mar Aldana, alumna de la generación 2016-2019 del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje, nos presenta en el capítulo siete su trabajo intitulado “análisis de la teoría para la educación de Wilfred Carr”.

Arturo Barraza Macías, profesor de la Maestría en Educación Básica y del Doctorado de la Ciencias del Aprendizaje y coordinador de este libro, nos presenta en el capítulo ocho su trabajo que lleva por nombre: la investigación acción como recurso metodológico para el estudio del diseño instruccional.

TEORÍA EDUCATIVA. EL ANÁLISIS DE SU ENFOQUE EN LA INVESTIGACIÓN CRÍTICA.

Belia Cháidez Nevárez

Introducción

Este trabajo realizado en la modalidad de ensayo, tiene como objeto de estudio la “teoría de la educación” con una orientación crítica, el propósito general es hacer una reflexión analítica sobre la validez que en la actualidad tiene el método de investigación-acción que de esta teoría se desprende, teniendo como referente los estudios de Wilfred Carr (1998; 2002).

Previo al análisis planteado, realizo una caracterización de conceptos teóricos y filosóficos que tienen una relación estrecha con el objeto de estudio en cuestión y descritos por el autor de referencia, entre ellos se cita la calidad educativa, la teoría de la educación, la escuela burocrática y democrática y el desarrollo profesional de los docentes.

Respecto al punto central del ensayo, se realiza un análisis sobre el sustento que ha tenido y tiene en la actualidad la investigación-acción pues el investigador, en su papel crítico, está obligado a reconocer las condiciones donde se plantea el conocimiento, puesto que se enfrenta a formas de hacer investigación que promueven los intereses económicos y políticos de una parte de la sociedad.

En la parte final del documento se describen las conclusiones de cada uno de los conceptos que caracterizan al objeto de estudio relacionados con las corrientes pedagógicas tradicional y crítica, así como de las que incluyen la reflexión personal sobre la utilidad del método de investigación-acción.

La calidad educativa.

En el ámbito escolar es una constante la inquietud de mejorar la calidad educativa, la definición de este concepto no es sencilla porque involucra diversos enfoques y criterios, por ejemplo, el planteamiento sobre la calidad de la educación es diferente entre investigadores y docentes, y los criterios entre quienes diseñan las reformas y los que las aplican no son los mismos.

Lo anterior significa que de entrada, un planteamiento que se justifique sobre la calidad de la educación puede ser considerado como válido, por lo que para evaluar un aspecto concreto del sistema educativo se debe partir de los criterios específicos de calidad que se establecen al respecto; bajo este supuesto, el concepto de calidad de la educación es un término relativo, ya que puede tener significado diferente entre las personas, influyendo la diversidad de sus intereses.

El hecho de que no exista una medida estándar de la calidad de un sistema educativo, ha obligado a los estudiosos del tema definir este concepto y tomar decisiones en relación con el tipo de información necesaria para efectuar su valoración; esta situación, conduce a pensar que en cada caso, deba valorarse todo proceso de evaluación en función del punto de vista operativo que asume el evaluador, así como de las estrategias que utiliza en su medición.

Sobre la definición de este concepto, el autor de referencia, Wilfred Carr (1998) observa lo siguiente:

En la medida en que los profesores y otras personas que participen de forma directa en la educación se consideren educadores profesionales, percibirán que, en la enseñanza, la calidad se refiere a un valor intrínseco en cuanto proceso educativo digno de consideración. Desde este punto de vista, la enseñanza será de “calidad” en la medida en que se perciba como intrínsecamente educativa y no como, por ejemplo, un proceso de instrucción o entrenamiento pasivo (p.20)

Para mejorar la calidad en los procesos de enseñanza se han realizado múltiples estudios que describen situaciones escolares desde una teoría pedagógica determinada, los cuales son estudios o teorías externos para aplicar en el aula; ésta forma de trabajo es congruente con análisis que se hacen en la práctica escolar desde una reflexión teórica para mejorar el aprendizaje de los alumnos y que puede ser estudiada a través de la investigación acción.

Teoría de la educación.

El objetivo general de la enseñanza consiste en ayudar a educar a otros; en consecuencia, la enseñanza es una actividad práctica; sin embargo; los resultados de esta interacción estarán en función de las habilidades de los interlocutores; en este sentido, los maestros necesitan saber cómo ayudar a educar a los otros y eso que necesitan para cumplir su objetivo se denomina teoría de la educación.

En una actividad educativa, por supuesto que hay que utilizar el conocimiento para aprender o modificar las cosas, en el caso de la enseñanza tradicional se hace un uso acrítico del saber que se ha ido transmitiendo de generación en generación, esta forma de trabajo presupone que el aprendizaje de los alumnos se alcanzará con el mismo grado de éxito.

Por otra parte, un conocimiento más profundo del modo de cambiar las cosas puede facilitar ponerlas en práctica con mayor éxito; por eso, cuando se lleva a cabo una actividad conforme a una tradición crítica, se procura poner en práctica dicho conocimiento, esta expresión es avalada por Morales (2014, p, 3) quien al respecto afirma lo siguiente: “Sobre el valor de la crítica hay distintas posiciones. Es posible encontrar valoraciones positivas sobre el pensamiento crítico, como una herramienta que es necesaria y que debe ser estimulada desde la educación y aplicada en la vida”.

Escuela burócrata y escuela democrata.

El tipo de organización escolar que ha sido manifiesta a través del tiempo, tiene un impacto en los resultados de los procesos educativos que se originan dentro de ella; las relaciones establecidas en una burocracia, por lo general son manipuladoras y siempre jerárquicas y como proceso define un modo determinado de considerar las relaciones sociales en términos de funciones institucionales, lo cual significa que los individuos estén aislados entre sí, sustituyendo la interacción espontánea por asociaciones formales.

La escuela democrática tiene la particularidad de que las estructuras de decisión permiten y estimulan la participación significativa de todos sus miembros; para lograrlo, dicen requerir de tres características; la primera es que las personas que constituyan la comunidad compartan y sean capaces de negociar las creencias y valores que las unen; la segunda consiste en que las relaciones entre los miembros no sean de carácter manipulador, y la última, es que las relaciones entre sus integrantes sean recíprocas y de ayuda mutua.

El valor de la democracia en las escuelas radica en que ésta no sea solamente un ideario, sino que éste conduzca el quehacer cotidiano de las distintas prácticas que se desarrollan en los centros educativos, es decir, que la cultura escolar sea una cultura democrática, que se construya por medio del consenso, la transparencia y la participación. (García, 2005, p, 28)

Desarrollo profesional del docente.

La profesionalidad supone el dominio de algunas técnicas pedagógicas, de generar procesos de reflexión, de ser capaz de hacer juicios dentro de la escuela y en su contexto social; los maestros son agentes culturales y políticos, capaces de utilizar la investigación-acción para desarrollar una profesionalidad práctica en el aula y en la escuela; es un ejercicio cooperativo dentro de la enseñanza.

El trabajo docente requiere el apoyo de todo proyecto que trate de investigar el efecto de los cambios estructurales en su trabajo y que promueva su entendimiento; esto implica que el movimiento de los maestros investigadores funcione en colectivos y que su plan de investigación tenga base en la práctica educativa.

Este enfoque de la profesionalidad del maestro, no concuerda con la siguiente descripción que sobre el tema, realizan Nuñez, Arévalo, y Avalos (2012, p. 10).

Los caminos de la profesionalización docente han sido concebidos tradicionalmente como vías consecutivas y desarticuladas de formación (inicial y continua). Ello trae aparejada la pervivencia de la dicotomía entre teoría y práctica. Estrechamente vinculada a ella, la incomunicación y aún la desconfianza entre los actores implicados en los diversos itinerarios de formación: académicos y profesores del sistema.

Con independencia del modelo educativo en que se sustente el desarrollo de la práctica educativa, es fundamental que el docente sea capacitado en función del campo de conocimiento al cual se incorpora con el propósito de aplicar una didáctica adecuada a la diversidad, las formas de evaluación apropiadas y la consideración del clima en el aula para propiciar los mejores aprendizajes.

La investigación-acción.

La investigación acción como una reflexión crítica y sistemática en la intervención educativa, donde los maestros ponen en práctica sus saberes teóricos como agentes de cambio sociocultural, tiene mayores posibilidades de desarrollo en una escuela democrática que permite un ejercicio profesional cooperativo tendiente a facilitar el desarrollo profesional docente y mejorar la calidad educativa.

En este sentido, la vida en las aulas y los centros escolares difícilmente se puede señalar como objetiva, pues lo que ocurre dentro de ella es interpretada por

los diferentes agentes implicados en la misma; una propuesta de trabajo, de reflexión y mejora de algunas de las dimensiones que constituyen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, realizadas desde la práctica educativa en las aulas, que fundamenten y delimiten el ámbito en torno al cual pretende desarrollar su reflexión, es la que expuso Carr (2002):

(...) si la práctica educativa siempre está inmersa en una teoría no existe nada a lo que pueda referirse de forma coherente la idea de “Teoría de la educación” que no sea la teoría que rige la práctica de quienes se dedican a actividades educativas. Por tanto, una teoría de la educación no es algo “derivado de” o “basado en” las teorías sobre la educación desarrolladas en las ciencias sociales teóricas (p. 109).

Con base en este pensamiento, la idea del desarrollo profesional del docente que tenga un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos es que los primeros mejoren la calidad de su enseñanza argumentando su propia investigación. Metodología sobre la que Carr (1998) expresa:

Los métodos prácticos que más se utilizan en este enfoque del desarrollo profesional basado en la investigación son los de la investigación acción. Desde ésta perspectiva, los maestros se desarrollan en el plano profesional recabando y analizando “datos” sobre su propia actividad y reflexionando sobre el modo de hacer más coherente su enseñanza con sus valores y creencias educativos (p.20).

Una vez que realizo las observaciones teóricas sobre el concepto de calidad educativa, el sustento a la teoría para la educación y su aportación como método de investigación, me enfoco a documentar los resultados de su aplicación con base en los cuales, describo los siguientes:

Valorando los resultados de la aplicación del método de investigación-acción en Norteamérica, Sanford (1970) reconoció que a pesar del gran despliegue de la actividad esta no llegó a despegar; en su decir, afirmó que el motivo se debió a que la investigación-acción se dejó institucionalizar de manera

que prácticamente impidió satisfacer las necesidades a las que pretendía responder.

La razón es que la institucionalización del método de investigación, significó la modificación de la propuesta original de Kurt Lewin (en Colmenares & Piñero, 2008) para adaptarla al medio en que se desarrollaban las ciencias sociales las cuales formaban parte del medio político y económico de cuyo apoyo dependía y, una vez que el medio académico se apropió de la investigación-acción, fue sujeto a una reinterpretación desde la perspectiva del paradigma dominante positivista de investigación, que lo convirtió prácticamente en un conjunto de técnicas de resolución de problemas; con la siguiente afirmación, Colmenares y Piñero (2008) dan crédito a las aportaciones de Kurt Lewin a la investigación-acción:

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. (Restrepo 2005, p, 159, en Colmenares & Piñero, 2008).

En los años setentas un contexto intelectual y cultural permitió el resurgimiento de la investigación-acción en la Gran Bretaña, pues desde el punto de vista educativo, también hacia suyos los valores humanistas y construía la enseñanza y el aprendizaje como procesos mediante los que habían de realizarse esos valores.

De esta manera, la investigación-acción educativa Británica pudo presentarse como una forma de investigación que posibilita a los maestros a desarrollar su propuesta educativa mediante la reflexión sistemática sobre su práctica en el aula, a raíz de esto, en la siguiente década el método de investigación se convirtió en todo un movimiento mantenido por gran número de profesores, formadores de profesores e investigadores de la educación y apoyado por instituciones educativas de países europeos y Estados Unidos.

Aún y cuando la investigación-acción tuvo un importante desarrollo, hay indicativos de que el método carece todavía de un fundamento teórico coherente, por lo que sólo puede defenderse en los planos del discurso y de la práctica, por eso, los investigadores tradicionales de la educación pueden rechazar sin dificultad sus argumentos intelectuales y los maestros desestimar sus pretensiones de ofrecerles un medio para mejorar su práctica.

Conclusiones.

La calidad educativa no es un concepto sencillo de definir y sus explicaciones son múltiples, de manera generalizada se puede decir que es una característica de las cosas que indica el perfeccionamiento, la mejora y logro de metas; desde mi punto de vista, para mejorar la calidad en la educación se deben incorporar aspectos como la consideración puntual del contexto en donde se desarrolla la actividad escolar; la capacidad de presupuesto económico a partir del cual se puede obtener material, equipo, infraestructura y la disponibilidad de recursos tecnológicos.

Con independencia de la corriente filosófica en que se fundamente determinada teoría educativa, esta tiene el propósito u objetivo de representar un campo de investigación con sus argumentos metodológicos para responder a los fenómenos educativos; en el estudio que realizo sobre la teoría que expone Wilfred Carr (1998; 2002), puedo reafirmar su postura sobre la importancia que reviste el vínculo estrecho de la acción con la teoría, situación sobre la cual finalmente intenta sustentar los resultados de la aplicación de una investigación educativa crítica.

De igual manera, también la concepción teórica del tipo de escuela marca una diferencia respecto a los logros y calidad educativa; sobre este asunto opino que aún y cuando hay múltiples estudios que resaltan las fortalezas y debilidades de la escuela burocrática y democrática, esta última difícilmente se lleva a la práctica, al menos no en nuestro país, específicamente, por la relación jerárquica

en la estructura de nuestras instituciones en donde la educativa no es la excepción.

El maestro, es uno de los agentes educativos que quizá tengan mayor responsabilidad moral sobre los resultados de los cuales surgen algunos indicativos del estado de la calidad educativa en los centros escolares o del sistema educativo en general, coincido con la idea de que en la medida en que el maestro se supere a través de procesos de capacitación, formación y profesionalización, se apropia de herramientas para perfeccionar su práctica docente; es importante que los maestros participen en la cultura de la investigación como forma de reflexionar y construir con sus propios argumentos, prácticas escolares congruentes, reflexivas y críticas para mejorar su propio desempeño,

La parte final y central de este ensayo, es el objeto de estudio caracterizado en la investigación-acción , referida a la puesta en práctica de la teoría educativa, de acuerdo a la información tratada en la etapa de desarrollo, de manera personal puedo decir que como método de investigación aporta buenos resultados, sobre todo, porque encuentro en la práctica que hay verdad en sus afirmaciones, en el entendido de que es un procedimiento metodológico que no se puede hacer de manera aislada y que si el plan de acción propuesto se conduce sistemáticamente por el coordinador de investigadores, al final del trabajo investigativo se observan los cambios esperados que se establecieron como metas a lograr.

Referencias.

Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. (3a ed.). Sevilla, España: Diada Editorial S. L.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de*

- realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de educación Laurus*, 14(27), 96-104.
- García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores.* , 46, 27-42.
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.
- Núñez, M., Arévalo, N., & Avalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa.*, 14(2), 10-24.
- Sanford, N. (1970). Whatever happened to action research. *Journal of Social*, 26(4). doi:10.1111/j.1540-4560.1970.tb01740.x

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE CONJUGAR LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA CON LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE PARA LOGRAR UNA MEJORA EN LOS APRENDIZAJES ?

Jesús Claudio Contreras, María Elena Rodríguez Hernández, María Dorotea Alvarado Ramírez y Francisco Javier Pérez Ruedas

Introducción

En el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, el trabajo del docente es parte medular como mediador entre el conocimiento y el alumno, de tal manera que resulta fundamental mejorar la práctica educativa de los maestros, para que mejoren los aprendizajes de sus alumnos.

En el presente trabajo se aborda la importancia de la investigación acción, la cual considera que es fundamental que el docente sea indagador de su propia práctica, con la idea de reflexionar para mejorar ideas, acciones y propiciar un puente de unión entre la teoría y la práctica.

Por otra parte se presentan las características básicas de la investigación acción, entre las cuales se menciona de manera preponderante que los docentes implicados indagan sobre sus propias acciones con la finalidad de transformar su práctica.

Se aborda también en el presente trabajo, la manera en que el docente construye su saber hacer pedagógico con el ejercicio cotidiano de su práctica educativa y la importancia que tiene registrar y sistematizar esos saberes para que no se pierdan esas valiosas experiencias educativas.

La investigación acción

El origen de la investigación acción, se sitúa según Suárez (2002) en los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos por el psicólogo prusiano Kurt Lewin en la década de los 40. Inicialmente se trataba de modificar los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos, tiene pues su origen en la función pública (Gollete & Lessard, 1988). El objetivo de estos trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención.

En estos primeros momentos ya se vislumbran algunos de los rasgos característicos de la investigación acción: el conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración. Lewin (en Suárez, 2002) defiende la idea de compatibilizar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa de la comunidad implicada.

Pero este enfoque de cambio y mejora curricular, en sus inicios no consiguió el status de investigación, fue ridiculizada y expulsada del ámbito científico. Sin embargo, a comienzos de los 70 renace de sus cenizas la investigación acción; Carr y Kemis (1988) mencionan diversos elementos relacionados con este renovado interés. En primer lugar, la reivindicación de la docencia como “profesión” por parte de un número cada vez más numeroso de profesores de ámbitos no universitarios. En segundo lugar, los mismos profesores ponían en cuestión la utilidad de la investigación académica dominante, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras; parecía un conocimiento que sólo interesaba a los mismos que lo creaban y a algunos otros colegas del ámbito universitario. Teóricos, investigadores, técnicos, administradores, todos ellos muy alejados del mundo sobre el que pretendían intervenir.

Todo ello facilitó que la dormida investigación acción saliera del anonimato y se consagrara como una modalidad más, puede que de las mejores, de investigación y mejora educativas (Suárez, 2002).

Consideramos que la investigación acción, desde el momento en que propone que en el caso educativo, sean los propios docentes los involucrados en reflexionar, investigar y transformar su misma práctica docente, a partir del análisis de su problemática, ya se tiene un gran avance en la resolución del o los problemas que enfrentan en el desempeño de su trabajo, afirmamos lo anterior porque quién más que el propio maestro conoce sus limitaciones, necesidades, fortalezas y el contexto muy particular en el que cotidianamente desarrolla su labor. La investigación acción educativa propone a los docentes a buscar la solución a su problemática desde adentro y no desde afuera, es decir desde el contexto de su propia aula y escuela. Se pudiera decir de una manera por demás sencilla que la investigación acción nos muestra que en el docente está el problema y a la vez la solución.

¿Qué tiene de particular, de propio, la investigación acción en la educación?

Comencemos por presentar un avance de definición, la investigación acción es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como "indagadores" los implicados en la realidad investigada.

¿Qué se investiga? El objeto de investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada. (Eliot, 1978) indica que se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que por lo tanto, admiten una respuesta práctica.

¿Quién investiga? Los agentes, los que diseñan y realizan un proceso de investigación no son los investigadores profesionales, al menos no son sólo ellos.

.Las personas implicadas directamente en la realidad del objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente.

¿Cómo se investiga? La investigación acción siente predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas. Todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación nos es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas socio métricas, etc. Además la investigación acción se estructura en ciclos de investigación en espiral, contando cada ciclo con cuatro momentos claves: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

¿Para qué se investiga? La finalidad última de la investigación acción es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en que se realiza (Carr & Kemmis, 1988). Es decir pretendemos mejorar acciones, ideas, y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión.

Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera la investigación acción tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación.

Desde nuestro punto de vista, una característica importante y fundamental de la investigación acción es que los propios maestros son indagadores de su propia práctica, lo anterior es una actividad educativamente enriquecedora, en la cual los docentes reflexionan y analizan lo que ocurre en su práctica para mejorarla, por la experiencia que tenemos en el servicio docente consideramos que es precisamente lo que se requiere impulsar en la educación básica : (preescolar , primaria y secundaria) para mejorar las prácticas de los docentes y en consecuencia los resultados educativos .

Creemos que las diversas autoridades educativas: Directores, supervisores, jefes de sector y de departamentos de educación, requieren hacer los esfuerzos necesarios para impulsar la investigación acción en las instituciones escolares de su competencia, para de esa manera, encontrar desde sus propios centros educativos las soluciones a las problemáticas que enfrentan.

Teoría pedagógica y saber pedagógico

La teoría pedagógica y el saber pedagógico no son exactamente lo mismo, el saber pedagógico es más individual que universal, y que la investigación cualitativa, particularmente la investigación acción pedagógica, es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente.

A este proceso de construcción de saber hacer pedagógico, o saber educar bien, se le va a denominar saber pedagógico del maestro.

Se puede concebir la teoría pedagógica como un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados, relacionados con la ejecución de la educación en tanto enseñanza y formación.

Toda teoría aspira al reconocimiento universal y a construir un campo intelectual propio del maestro, en el cual se identifique. En este último sentido, la pedagogía es un saber teórico que aspira a orientar la práctica pedagógica de los docentes y de todos los interesados en la educación como práctica. Lucio, (s/f).

Así como no existe consenso sobre la pedagogía en sí, tampoco lo hay acerca del saber pedagógico. No obstante, cuando se hace referencia a éste último se alude a un saber profesional práctico, que tiene que ver sobre todo con la formalización del “saber hacer pedagógico”, construido por docentes individuales. No basta saber de pedagogía para ser exitoso en la educación, para ser un maestro efectivo. En este sentido, el saber pedagógico es la adaptación de la teoría a la práctica a la actuación profesional, de acuerdo a las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar. (Gallego, 1998).

Desde nuestro punto de vista, consideramos, incluso podríamos decir que conocemos destacados maestros frente a grupo que sin conocer mucho de teorías pedagógicas, realizan su labor educativa con resultados estupendos y por su trabajo en el aula tienen el reconocimiento de los padres de familia, ya que son ellos los que se dan cuenta de manera inmediata que sus hijos están aprendiendo. Muchos de estos docentes no ostentan un título de posgrado pero lo anterior no les impide ser buenos maestros. Sin embargo si aplicaran la investigación acción, estos docentes, obtendrían aún mejores resultados.

El saber hacer docente se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda de manera adecuada las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda cultural de éstos últimos.

Los resultados de esta permanente experimentación son recogidos por el docente, sistematizados y aplicados en su desempeño profesional. Infortunadamente la más de las veces este saber efectivo se desvanece con la interrupción de la práctica profesional del docente, cuando se retira de la profesión, se jubila o se muere. Pocas veces este saber se objetiva por escrito y se socializa, para someter a debate la teoría pedagógica, ¿Cuánta buena práctica no se va a la tumba con su practicante, por falta de sistematización y registro?, ¿Cuántos docentes efectivos nunca comunican su saber hacer pedagógico. (Restrepo, 2004).

La investigación acción educativa y su relación con el saber hacer pedagógico

Estamos convencidos que el saber hacer pedagógico se adquiere con el ejercicio de la labor diaria del maestro, con sus experiencias cotidianas en el aula, por eso es muy importante registrar y compartir esas vivencias para que no se pierdan. Sería de mucha utilidad para los docentes aprender de las experiencias

de sus colegas. Por otra parte si a esa experiencia de saberes se conjugara con la investigación acción educativa los resultados educativos serían siempre favorables.

Al desarrollar este tema pensamos en muchos compañeros maestros frente a grupo, que tienen bastante experiencia en la docencia, pero que su práctica educativa no la sustentan de manera teórica y nos convencemos de la necesidad de que realicen la investigación acción educativa.

A la vez nos imaginamos a un catedrático con muchos conocimientos teóricos, con doctorado y muchos diplomados en educación, pero que no puede controlar a un grupo de alumnos muy inquietos de educación básica, porque tienen elementos teóricos pero le falta el saber hacer pedagógico, es decir la práctica.

En ese sentido se suele afirmar “no hay nada más práctico que la teoría” En esta corta pero sustancial frase, se nos da a entender la importancia de conjugar teoría y práctica, ninguna es más importante que la otra, es necesario que se complementen en el ejercicio de la práctica docente para conseguir los resultados educativos deseados.

Como se comentó en apartados anteriores, la investigación acción es fundamental para que el docente reflexione y transforme su práctica, se convierta en sujeto y no objeto de investigación, lo anterior cobra sentido si el docente lo relaciona con su saber hacer pedagógico en el aula, cuando conjuga la teoría con la práctica, teniendo como resultado que los principales beneficiarios de las mejoras de las prácticas educativas del docente, sean los alumnos que incrementan sus aprendizajes de manera permanente.

Por otra parte, es necesario hacer énfasis en lo que se comentó en párrafos anteriores, en el sentido que resulta muy importante que los maestros deben registrar y sistematizar las experiencias cotidianas exitosas de su trabajo para que no se pierdan, de esta manera se pueden compartir al interior de sus propios centros educativos, así se incrementa el saber hacer pedagógico entre colegas.

Los resultados actuales de la evaluación PISA y su relación con los temas abordados.

Al estar por concluir este trabajo, se dieron a conocer a través de los diferentes medios de comunicación los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. (PISA). En el cual se informó que nuestro país obtuvo el lugar 57 de 70 países evaluados, se puede estar en contra o a favor de este tipo de examen, sin embargo, al estar elaborando un ensayo de corte académico, no se pueden ignorar los resultados de esta importante evaluación y vinculándolos con nuestro trabajo, consideramos que al realizar los docentes la investigación acción educativa, al hacerse indagador de su propia labor para transformarla, al conjugar teoría y práctica en el ejercicio de su profesión, los resultados de su esfuerzo educativo mejorarían sustancialmente.

Conclusiones

El objetivo de la investigación acción es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en el aula, lo anterior es importante porque permite al docente implicado indagar sobre su propia práctica con la finalidad de mejorarla, de esta manera el docente pasa de ser objeto de estudio a investigador.

Cuando el docente explora sus propias prácticas educativas, reflexiona sobre ellas e identifica problemas y pone en marcha estrategias de acción, está provocando mejoras no sólo en las prácticas educativas sino también en su formación como docente.

El saber hacer pedagógico se construye desde el trabajo cotidiano que los docentes realizan en las aulas y es necesario conjugarlo con la investigación acción educativa para transformar las formas de enseñanza y por lo tanto mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

Resulta fundamental que los docentes realicen un ir y venir constante entre la teoría y la práctica al desarrollar su tarea de enseñar, ya que el maestro

con su experiencia construye un saber pedagógico y la investigación acción educativa permite ponerla en práctica para mejorarla.

Referencias

- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Elliot, J. (1978). What is action – research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, 355 – 357.
- Gallego, R. (1998). *Saber pedagógico, una visión alternativa*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lucio, R. (s, f). *La construcción del saber y del saber hacer*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, B. (s, f). La investigación – acción educativa y la construcción de saber pedagógico, *Educación y Educadores*, 7, 45- 54.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación- acción colaboradora en la educación, *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1(3), 41.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Erika Lorena Martínez Villa

Introducción

Tras la conclusión de nuestros estudios profesionales, y adentrados ya en la práctica educativa, nos enfrentamos ante retos que jamás vislumbramos en nuestra formación docente, es decir, surgen problemas que hubiéramos deseado que nuestros maestros nos hubieran dicho cómo resolver, en pocas palabras, lo que aprendemos en las instituciones formadoras de docentes si bien nos dan las bases para desempeñarnos como educadores, no nos dan la barita mágica para poder enfrentar un sinnúmero de situaciones problemáticas que enfrenta el docente en su práctica.

Pesé a lo antes expuesto, muchos maestros dejamos de lado nuestro crecimiento, se piensa que se ha llegado a la meta que nos propusimos como profesionales en el terreno educativo cuando recibimos nuestro título, y más, cuando obtenemos una plaza que se traduce en trabajo seguro, peor aún resulta, cuando la práctica te encierra en ella misma, y no vez más allá que el cumplimiento de un horario de la jornada escolar como maestro de grupo.

Debemos ser conscientes que el maestro es un profesionista con basto campo de acción y el quehacer que realice en el mismo, impactará en una buena o mala formación para sus alumnos, es decir, el docente en comparación con otros profesionistas, no esconde sus errores, sino por el contrario, los acrecienta y da paso a que se hagan más grandes, dice un buen dicho... “Los errores de un contador se ajustan, de un abogado se archivan, de un dentista se extraen, de un

arquitecto se caen, de un médico se entierran, pero los errores de los maestros: se multiplican y se multiplican”.

Entendamos pues, que el docente es un profesionalista que ha de estar preparado ante de las necesidades que se le presentan, que ya no basta con tener un título y creer que lo sabemos todo, no, ahora hay que dar más a la profesión que elegimos por vocación propia, a favor de las necesidades de nuestros alumnos, siempre dispuestos a aprender más; ser autodidactas (revisar teorías), innovar nuestra práctica educativa y por qué no, a convertirnos en investigadores, sabedores de la importancia de la investigación en el campo educativo y haciendo de nuestra práctica una acción reflexionada.

“Se necesita desarrollar teoría acerca de la práctica educativa que arraiguen en el terreno concreto de las experiencias y situaciones de quienes practican la educación y que les permita enfrentarse a los problemas educacionales a que tales experiencias y situaciones dan lugar” (Carr & Kemis 1986, p. 224).

Actuar ante las necesidades que surjan y la puesta en práctica de soluciones específicas ante los desafíos que se nos presentan en el complejo y maravilloso proceso enseñanza-aprendizaje, no es labor fácil, es una tarea que requiere una gran responsabilidad y ética por nuestra parte, así mismo, de una organización y ejecución de diversas estrategias que nos conduzcan hacia el objetivo que poseamos.

“La investigación educativa se define como la explicación sistemática y racional de los problemas de la realidad educativa, a través de la búsqueda de nuevos conocimientos, del análisis de las funciones, los métodos y los procesos educativos. Contribuye a mejorar la práctica cotidiana de los docentes, elevando la calidad de la educación que se imparte” (Massimino, 2010).

Argumentación

Wilfred Carr (1996), crítico contemporáneo de la educación, plantea a la investigación educativa desde una perspectiva con dimensión ideológica y social, como un proceso de transformación en el cambio educativo. Para él, la práctica docente debe desarrollarse a la par de teorizar, sostiene que...“es necesario tratar la teoría y la práctica educativas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados” (p. 13).

Las últimas tendencias pedagógicas abogan por una mayor profesionalización de los docentes y destacan la capacidad investigadora de nosotros los especialistas en el campo de la educación. Estas corrientes de pensamiento y de acción como lo es la pedagogía, sustentan lo mencionado al atribuirle al maestro una cualidad intrínseca de deseo de cambio en su práctica profesional cotidiana y que sin duda alguna, la innovación y la puesta en práctica de nuevas y enriquecedoras estrategias didácticas, traerán consigo grandes cambios.

No obstante, debemos tener mucho cuidado y no caer en los errores de antaño sobre lo que es la verdadera investigación educativa. Como lo menciona Carr y Kemmis (1988: 225)...“Hay que librarnos de las concepciones erróneas sistemáticamente desarrolladas, promulgadas y sostenidas por las formas hoy dominantes de investigación educativa y política educativa”.

Ante cualquier estudio de investigación educativa se crea lo que podríamos llamar “economía política” del conocimiento: ciertas personas inician la labor de investigación, ciertas personas hacen el trabajo, se elaboran ciertos productos y se sirve a ciertos intereses mediante la ejecución del trabajo y la utilización de los productos, los iniciadores de la investigación , los investigadores y los usuarios de la investigación pueden pertenecer a grupos diferentes, o puede haber entre ellos coincidencias parciales.

La investigación educativa eficaz, es la que nace desde la trinchera de la labor que desempeña el docente: el aula, donde surgen las problemáticas reales y

cotidianas con sus alumnos, a las cuales el maestro se enfrenta en su diario trabajar. Es ahí, donde la práctica y la teoría se correlacionan y se unifican para dar respuesta al especialista en educación de las problemáticas más sentidas en su tarea formadora.

Utilizó la palabra especialista, porque no son las autoridades inmediatas o de demás instancias, los que están ciertamente involucrados en el real proceso educativo, sino que es el maestro de grupo, el maestro rural o urbano, él que es el auténtico experto de la educación.

De qué sirve la basta bibliografía educativa incoherente con la realidad que vive el maestro, teoría que como lo sostiene Carr y Kemmis (1988), dirigida a legitimar un programa educativo, o bien, ponerlo en tela de juicio, también, teoría que sólo sirve para aumentar el ego de algunos investigadores. “La investigación educativa convencional es una actividad institucionalizada, es parte de un sistema estructurado de papeles y de relaciones en los departamentos de educación y las autoridades, universidades, centros escolares y otras instituciones” (p. 227).

Los debates de la investigación educativa como bien menciona Carr y Kemmis (1988), tienden a fijarse en cuestiones tales como...“qué paquete curricular es preferible y debe imponerse, en vez de preguntarse si es oportuno desarrollar paquete alguno, o en la importancia relativa de determinados aspectos del sistema educativo, y no en la relevancia contemporánea de las estructuras que éstos crean; en los significados de los conceptos y no en los intereses de quienes los utiliza” (p. 227).

Ante lo antes manifestado se sostiene que la investigación educativa es una tarea que ha de realizarse con mucho profesionalismo y conciencia, requiriendo partir de una realidad objetiva en el ámbito educativo (eliminando preferencias o sentimientos personales), no es quehacer de la subjetividad propia del maestro o de intereses ajenos a las problemáticas reales del proceso educativo.

Teorizar como bien lo concibe Carr (1996: p. 37)...” es un proceso público y una práctica social” El desarrollo de la teoría y la práctica requieren nuestra participación como individuos, pero, al mismo tiempo, nos hace más que

individuos: nos hace portadores de tradiciones, responsables con los otros de la continuidad de los debates a través de los cuales pueden defenderse y fortalecerse las tradiciones o mediante los que pueden abandonarse convenientemente.

Por ende, la investigación educativa eficaz, demanda un docente práctico-reflexivo, que construya su teoría a la par de su práctica, en la mira de encontrar soluciones específicas a favor de la educación, para y por nuestros alumnos, en la que logre realizar una investigación coherente y pertinente, que atienda las necesidades reales, que tome en cuenta aspectos tan olvidados, pero tan trascendentales como lo son el contexto y la necesidades y características de nuestros alumnos.

No obstante a lo mencionado, el docente requiere de una gran capacidad de autocrítica y reflexión profunda de su práctica, la cual le permitirá evaluar sus acciones en favor de la transformación y la innovación de la educación, o en su defecto, posibles modificaciones en su esquema de trabajo.

El docente investigador, es una persona que se interesa por la educación de sus alumnos, es decir, que el proceso enseñanza-aprendizaje se torne asimilable y placentero para ambas partes: maestro y alumnos. Es aquella persona que disipa con profesionalismo las barreras que se ven inmersas en dicho proceso, del mismo modo, es aquel profesional con verdadero espíritu de servicio para la sociedad.

Como se ha mencionado con anterioridad, el maestro es un especialista de la educación, que ejerce su acción en el ámbito social. La pedagogía como subdisciplina de las Ciencias Sociales, nos exige una ética profesional en nuestra práctica docente, la cual no se aleja y ni se relega en el ámbito de la investigación educativa. Actuar con ética profesional, es poner en práctica ciertos criterios de normatividad en nuestra acción pedagógica, mismos que deben estar presentes en toda investigación educativa. Para Carr (1996, p. 34),...“una buena teoría comprende procesos de descripción, comprensión, explicación y justificación”.

Es pues necesario, que el docente aplique ciertos criterios en su investigación, que den cuenta de su ética profesional, la cual le permita ser una persona autocrítica y con un amplio sentido de reflexión, responsable de sus acciones y todo lo que pueda desencadenarse de las mismas.

Criterios como veracidad, aplicabilidad o transferibilidad, la consistencia y la neutralidad son constantes que demanda la investigación con carácter educativo. Dichos criterios se traducen en el grado de confianza que podamos depositar en los resultados de la investigación, la utilización y eficacia de la misma para responder a necesidades educativas en otros entornos y espacios, la posibilidad de volver a concluir en los mismos resultados en perspectivas similares y el reflejo de la realidad objetiva.

Por todo lo antes mencionado, queda claro que la investigación es una labor que ha de realizarse con mucho ahínco, con objetivos claros y precisos, con un marco de organización y referencia y sin duda, lo más importante, con un gran deseo de innovación y transformación en el campo de la educación.

Carr, (1996, p. 38) afirma que “La ciencia de la educación necesita que participen los profesionales en la teorización de la educación”, como un aspecto del proceso de la mejora de la práctica educativa.

Conclusiones

En relación a todo lo antes expuesto, así como tomando los fundamentos de Carr expuestos en sus dos obras: *Teoría Crítica de la Enseñanza* (1988) con la colaboración de Stephen Kemmis, y en su obra magistral *Una Teoría para la Educación* (1996), se concluye que:

Existe una gran necesidad de teoría educativa que atienda las problemáticas reales del sentir del maestro, no teoría alejada y descontextualizada de la práctica educativa como se ha venido produciendo por diversos investigadores, que si bien conocen el tema educativo, no saben de las

necesidades reales que se vive en el quehacer docente al no estar insertos en la labor como maestros de grupo.

Así pues, la gran mayoría de teoría educativa producida, resulta incomprensible e inutilizable para los docentes, pues no se relaciona con sus problemas y preocupaciones, lejos de ayudar, aleja y desinteresa al docente de ser un profesional autodidacta, con ganas de buscar soluciones a través de sus propios medios. La producción de teoría se torna básicamente en política educativa.

Carr (1996) visualiza que el docente tiene el poder de realizar a la par de su práctica escolar, teoría educativa, la cual se diferencia de la investigación descontextualizada mayormente producida, por el hecho que surge de las necesidades reales de los maestros, a razón de que la experiencia práctica constituye el origen de los problemas.

La práctica educativa demanda teoría que dé respuesta a las dificultades de la vida escolar cotidiana en la que se ven inmersos maestros y alumnos, No obstante, la relación entre la teoría y la práctica se constituye como un proceso social, pues el saber teórico no solo está mediado por las mentes de los individuos, sino también por los procesos públicos en los que las acciones llegan a comprenderse como prácticas.

Concepciones erróneas del pasado concebían a la ciencia como la única dueña del conocimiento, hoy sabedora de que no es así, me queda claro la gran labor y responsabilidad que tenemos los maestros en nuestras manos, así mismo, el poder de cambio y transformación que podemos realizar para nuestra sociedad, desde la labor más loable que desempeñamos: formadores de generaciones.

El docente ha de buscar siempre la superación continua, no debe anclarse a los conocimientos adquiridos en su formación profesional, sino buscar las vías de solución ante los desafíos y problemáticas que presenta todo proceso educativo. Ser un docente proactivo, con iniciativa de cambio, un maestro-investigador, capaz de producir conocimiento en beneficio del desarrollo de nuestra sociedad.

Se concluye en que se hace necesaria una investigación educativa en la que el investigador sea un docente, del mismo modo, que el docente sea un investigador.

Referencias

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción como formación para el profesorado*. Barcelona: Editores Martínez Roca.

Carr, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Barcelona: Editores Morata.

Massimino, L. (2010), *Investigación Educativa*. Recuperado de:
<http://www.lauramassimino.com/proyectos/webquest/1-1-que-es-la-investigacion-educativa>.

BREVES COMENTARIOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA

Jesús Guillermo Vázquez Araujo

Antecedentes

El hombre en su afán de control, desde tiempos inmemorables ha estado en constante preocupación por lo que acontece a su alrededor; la rueda, la palanca, el plano inclinado, la polea, maquinas simples que han ayudado al hombre a construirse en civilizada asociación con los individuos que comparte espacio vital.

A partir de que el hombre advierte que tiene la capacidad de esclarecer ciertos mitos que antes eran considerados ocultos, dogmáticos y hasta extrasensoriales, la realidad ha sido un tema de continuo análisis para encontrar la tan anhelada verdad suprema en una realidad particular.

La verdad y la realidad: construcción del entramado social

La verdad, ha sido una creación social que se interioriza, se asume y se comparte (Lewin 1992), mientras más puntos de análisis se tengan, más cercana se hallará la verdad. Pero esta verdad es causa de la realidad que impera en el contexto particular de los hombres, así que cada vivencia, cada experiencia le da forma infinita a una realidad que como ya se ha advertido es una construcción social.

Verdad y realidad, son un tema que la investigación ha querido desde sus inicios validar a través de innumerables posturas, pero ellas, son esquivas,

arremeten contra el investigador dejando sólo huellas de su corta existencia al pasar por un tiempo y momento determinado, cambian, mutan, evolucionan con voluntad propia, dejando desprotegidos de una teoría completa y cierta a los que han dado muestra de quererlas controlar. Son una nube que se transforma mientras viaja, y desde la perspectiva que se le observe presenta formas polícromas y variadas que las hacen difuminarse en el horizonte.

De tal manera verdad y realidad se ven constituidas desde una interpretación personal, surgen desde la propia cultura, desde las condiciones sociales a las que se ven sujetas, y éstas condiciones que van desde lo individual a lo colectivo les permite tomar forma en un momento determinado. No es la misma realidad y verdad para el investigador que estudia el conocimiento del pueblo Finlandés al del pueblo Mexicano, tal aseveración radica en que la realidad de cada uno es social, política, económica y culturalmente diferente.

Fals Borda (1979), señala “nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad. Pero bien sabemos que estas herramientas de trabajo no tienen vida propia, sino que toman el sentido que les demos con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento”.

La investigación acción participativa y la realidad

Atendiendo las palabras del investigador, las herramientas actuales nos ofrecen un espectro amplio para enmarcar la realidad y construir el concepto de verdad, dándole peso estadístico, observando sus cualidades o combinando ambas posturas en un ejercicio práctico y sistemático que nos conduciría a la denominada investigación acción. La Investigación Acción Participativa es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una

transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos (Calderón & López 2009).

La realidad se vuelve entonces el punto de partida, se transforma en verdad única, dejando de lado las otras aristas de realidades y verdades alejadas de lo que se quiere conocer, El conocimiento empieza a tomar forma de la idea de realidad donde se construye cierta verdad. Con este entramado de ideas, es como se denota la importancia de la investigación acción en la tarea del investigador humanístico empeñado en conocer los aspectos más trascendentales de la educación, aún con la tradición de cientos de años de la investigación cuantitativa y más cerca del proceso cualitativo, el investigador educativo después de haber conocido a la experimentada y consolidada investigación cuantitativa y haber asomado su curiosidad al campo cualitativo, habrá de demostrar que es un interesado en que la nueva forma de investigar, desde la perspectiva de la acción participativa, le traiga un cúmulo de mayor experiencia por estar inmerso en teorías y campo, la simbiosis para explicar por fin la verdad.

La realidad ha de permanecer en su cauce natural, en el momento en que el investigador participativo ha tomado una muestra de la verdad que la compone, de esta manera, la explicación hacia algunas cualidades de la realidad quedarán plasmadas para que en condiciones un tanto similares puedan ser cotejadas y asumidas como constituyentes de una verdad que se comporta con atisbos de ley.

En este punto, es preciso indicar que la conjunción de investigación acción con realidad nos dará como producto una verdad sujeta a ciertas condiciones de interpretación de causas en contextos similares. De esta manera la investigación toma un desarrollo y se fortalece en un campo de acción haciendo que la realidad valide los objetivos planteados y se pueda dar una interpretación justificada del objeto de estudio que en este caso muy particular se encontrará inserto en un ambiente educativo.

La investigación acción en el ámbito educativo

Pero, ¿por qué implementar la investigación acción en el ámbito educativo? La respuesta superflua y rápida sería dada por los procesos naturales que guarda el campo educativo, el cambio diario, el objeto de estudio interminable, las cualidades protagonistas y antagónicas de los sujetos y de la comunidad educativa, esos y otros elementos serian una terrible justificación, que aunque aceptada terminaría por complacer al más arriesgado. La verdad es que la implementación de la investigación acción participativa en el ámbito educativo, proporcionará un manual cuantioso de experiencias que podrían ser interpoladas en cualquier contexto. Si la comparación absurda entre la sociedad finlandesa y la mexicana ha sido tema riesgoso de innumerables pláticas de café, la interiorización de elementos y el planteamiento de axiomas que no requieran de mayor verificación pondrá realce en los puntos de encuentro que tal vez, sólo tal vez, la investigación procure de manera válida al darle cuerpo en la realidad más primitiva sin las aristas (que aunque presentes) políticas, económicas, sociales y culturales denoten a cada una de ellas.

Esto es, dejar de lado los prejuicios que como investigadores se tengan, concentrándose en la primera verdad y realidad que se aborde para estandarizar una lógica de encuentro con los resultados que probablemente se logren construir. El mismo Fals Borda (1979) comenta que: “aunque algunos ensayos de investigación-acción no fueron siempre coherentes y padecieron de inevitables errores, destacaron pautas que merecen recogerse y analizarse. Generaron fracasos y altibajos; incomprendiones y persecuciones; estímulos y polémicas”.

Para Calderón y López (2009) la Investigación Acción Participativa es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los

mismos. Objetivamente, aquella querella de poder axiomatizar los resultados y tratar de converger en una ley que sustente la realidad observada, se va difuminando poco a poco, la realidad vuelve a tomar cauce en los parámetros del contexto y se vuelve indeterminada, vuelve a descomponer los planes del investigador en lo general, aunque en lo particular pueda encontrarse en un punto donde la investigación aloje referencias entramadas muy sutiles que se podrán observar en otras realidades.

Es esta red invisible, la que todo investigador busca tejer, no para atesorarla, muy al contrario, ponerla al servicio de los interesados en encontrar patrones conductuales, culturales, de aprendizaje, que puedan proporcionar por fin el desarrollo de una verdad que explique y construya una realidad con cauce, sería una verdad vana y automatizada y por ende, buscaría salir de esa red y reconstruirse en una nueva realidad con sus elementos propios que la hagan un nuevo blanco de investigación. Por esta razón la abuela cuantitativa no ha podido tenerla en el estante de sus trofeos.

Para Elliot (1990) “el análisis del aula como realidad singular y los desarrollos de los procesos individuales y grupales como creadores e impredecibles, habilitan al docente como investigador y lo hacen reflexivo de su propia práctica docente”. Dadas estas circunstancias, el docente se enfrenta a una realidad participativa en la que le conlleva a ser un promotor de la resolución de problemas detectados en la acción propia del ambiente áulico.

Toda realidad es tratada por los intereses contemplados y asumidos como propios por el docente, las estrategias y actividades para resolver la realidad a la que se enfrenta hace reflejo de lo que en la investigación se conoce como conocimiento interactivo (Park 1989, citado en Lewin 1992), y se refiere a la vinculación e inclusión de los conocimientos que se genera en el entorno comunicativo.

Consideraciones finales: la realidad, la verdad y la investigación acción

Hasta este punto se puede ir deslumbrando como la realidad tan ajena y particular en la esfera educativa, viene a encontrarse presente en todas las acciones que el docente emprende en la mejora de su entorno, viene a combinar experiencia y teoría, demostrando cierta practicidad al momento de establecer actividades adecuadas sobre el contexto real y particular en el que ejerce presencia, es ahora cuando se advierte que la investigación acción participativa es el pan de todos los días en la realidad educativa.

Latorre (2003) ofrece importantes argumentos donde se cimienta la idea que la realidad y la investigación acción son parte fundamental del trabajo educativo:

1. La investigación del profesorado debe ser una empresa colaborativa. La comunidad educativa tiene el derecho a implicarse en la búsqueda de una educación de más calidad, y el deber de implicarse en dicha búsqueda.
2. Los docentes deben de investigar su práctica profesional mediante la investigación-acción, teniendo como foco la práctica profesional del profesorado con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de esta transformar la sociedad.
3. La investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centro educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma, la investigación-acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional.
4. Los centros educativos deben institucionalizar la cultura investigadora del profesorado. La investigación se considera una actividad que debe cristalizar en la cultura de las instituciones educativas.

Queda en advertencia que la realidad observada llevará a una verdad investigada, se obtendrán resultados para ese momento haciendo un corte en el espacio social, cultural, económico, político, etc., de este preciso tiempo; verdad

que no será negada, pero que a lo largo del tiempo se verá desfasada y el ciclo comenzará de nuevo.

En conclusión, la realidad y su verdad serán fuentes inagotables de experiencias y manuales prácticos que diseñarán páginas incansables de estrategias y actividades al interior del ambiente educativo, y la principal máquina generadora de ellas, será la incansable investigación acción participativa en la que el docente y el investigador educativo se verán inmersos buscando entretejer ciertas pautas veraces y objetivas que aunque inmutables en un momento, serán causa de análisis posterior al enfrentar nuevas realidades en situaciones muy parecidas a las realizadas anteriormente. Verdad y realidad, sólo son coincidencias en el humano ambiente educativo.

Referencias

Borda, F. (1979). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla.

Bogotá: Tercer Mundo. Recuperado de:

<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>

Calderón, J. y López, D. "Orlando Fals Borda y la investigación acción

participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación". I

Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra América. Centro

cultural de la cooperación floreal Gorini. Publicación Anual - N° 1. ISSN:

2347-016X. Recuperado de:

<http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid:

Ediciones Morata.

Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. España: Graó.

Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías En M.C. Salazar (coord.). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 13.26). España: Editorial Popular.

GRUPO DE DISCUSIÓN, ESTRATEGIA PARA ACORTAR LA DISTANCIA ENTRE TEORÍA EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE.

Juana Chávez Samaniego

Introducción

La práctica educativa ha sido un factor de crítica y reflexión; crítica, porque no siempre cumple su cometido relacionado a desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje en beneficio del alumnado y de reflexión porque como actividad práctica, requiere el aspecto teórico para guiar a los docentes a lograr sus propósitos fundamentales. La importancia que tiene la teoría educativa para la práctica docente es determinante, sin embargo en un contexto educativo donde se provee Planes y Programas de estudio a docentes para su aplicación inmediata, además de que los cursos para su capacitación o actualización, no siempre favorecen la autorreflexión crítica de las prácticas en el aula, se interpreta a la teoría educativa lejana, con un lenguaje elevado y sin relación con problemáticas de los docentes frente a grupo.

Un pensamiento que confirma mi percepción es de Carr (2002), La teoría de la educación produce el tipo de saber sobre sí mismo, adquirido a través de la reflexión, que los educadores aspiran a elaborar y a promover en otros. Una teoría de la educación nos es una teoría “sobre educación, sino para la educación”.

En mi opinión el docente toma su práctica educativa como una acción válida, respaldada por su experiencia, enriquecida por el intercambio de estrategias entre sus colegas, tanto de manera formal como informal, también entiende la importancia de su actualización en cursos y talleres, sin dejar de lado de su formación como profesional docente, sin embargo la teoría educativa ya en

su práctica cotidiana no representa abiertamente el eje rector de su acción docente. Al maestro le interesa mejorar su práctica educativa, siempre inclinándose a la actualización sobre estrategias concretas y prácticas, que pueda de inmediato aplicar en el aula y tenga buenos resultados, pero no aprecia en la formación teórica un camino para lograrlo.

Como directora de una institución educativa es de mi interés que los docentes tengan una opción para que accedan a mejorar y por ende transformar su práctica docente, veo la pertinencia en un proceso de reflexión o autorreflexión sobre ella, a partir sus saberes y de aquellas prácticas que él considera exitosas, atendiendo sus necesidades y problemáticas. Para lograr lo anterior, se propone como estrategia el grupo de discusión que a partir de la visión de Habermas (1970) sobre la situación del habla ideal, nos brindará la oportunidad de expresar saberes, sentimientos, valores, dirigidos a crear una estructura de comunicación crítica que ayude al docente a teorizar su práctica educativa y reconocerse como agente de cambio dentro y fuera del aula.

En este ensayo propongo tres apartados, en el primero abordo el sentido y significado de la práctica educativa para reconocer al maestro como un agente de cambio en su contexto social. En el segundo apartado la relación distante entre la teoría educativa y práctica docente, así como la necesidad de entender que para el docente y su práctica cotidiana, la teoría educativa representa una opción de mejoramiento profesional. Y finalmente en el tercer apartado expongo la alternativa de reflexión y autorreflexión crítica para profesores, partiendo de un grupo de discusión, donde se comunican con el propósito de transformar sus prácticas en el aula. Lo anterior bajo la teoría de Carr y Kemmis (1998), expuesta en su obra Una Teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica.

La práctica educativa desde un enfoque interpretativo.

Si nos introducimos a un salón de clase encontraremos en la mayoría de las veces un docente empoderado en su práctica, con sus alumnos, con padres de familia, compañeros y hasta con los directivos. Es importante destacar la visión de Carr (en Meza, s/f), sobre práctica educativa: considerada como una forma de poder, una fuerza que actúa a favor tanto de la comunidad social como un cambio social, aunque compartida con otros y limitada por ellos, aún en la actualidad sigue estando en gran medida, en manos de los profesores. Y le atribuyen al poder de la práctica educativa, al hecho de que los docentes desempeñamos una función vital en el cambio del mundo en que habitamos, aunque este sea en nuestra pequeña comunidad educativa.

La práctica educativa es construida en los aspectos social, histórico y político, entendiéndola desde un enfoque interpretativo y crítico, Carr en una entrevista realizada por Antonia Candela (1990).

No visualizo mi práctica educativa como una actividad sencilla, para explicarla me apoyo en Carr (2002) quien la considera una acción técnica, la cual contiene sentidos y significaciones que les damos y éstos podrían ser los siguientes: No se puede entender adecuadamente el sentido y la significación de la práctica sin referirme a las intenciones del docente; el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano social, no solo se interpreta al docente, sino también a todo demás.

La que encuentro más significativa según mi experiencia es que, de forma general el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico: para comprender verdaderamente mi práctica, debo hacer referencia a la historia de mi situación como docente y a las tradiciones educativas que le otorgan una forma y estructura profundas a mis prácticas dentro del aula; y finalmente el sentido y significación de una práctica se construye en el plano político, ejemplo de ello sería, cuando en la clase se crea una micropolítica, lo que suceda dentro

de ella puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento, o tal vez por un discurso y un proceso de decisión abierto y democrático.

De esta manera expongo que el valor, la significación y el sentido de mi práctica educativa no son tan evidentes y simples, los puedo construir, pero no aislada de una teoría educativa que acompañe el crecimiento que como docente debo tener.

Relación entre teoría educativa y la práctica docente.

A pesar de que como docente, puedo apreciar en la teoría de la educación un elemento con un lenguaje incomprensible y en algunas ocasiones ajeno a nuestras problemáticas cotidianas, Carr (2002) expone que este rechazo que va más allá de las percepciones docentes: la distancia entre la teoría y la práctica está situada dentro de la perspectiva donde la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos, diferentes del contexto en el que se pretenden aplicar. Este distanciamiento se puede interpretar como impedimentos que solo puedan eliminarse si se descubren formas de inducir a los profesores a que acepten y apliquen la teoría que se les ofrece. Sin embargo no todos los docentes tenemos la disposición de acatar una teoría educativa impuesta, ni todos nos damos a la tarea de estudiarla, entenderla y aplicarla en nuestra práctica cotidiana.

Otra explicación que ayuda a ilustrar la distancia entre teoría y práctica la identifico en la obra de Habermas, *Conocimiento e interés* (1982), La teoría pura, en su sentido tradicional, establece una separación de principio entre el proceso cognoscitivo y los contextos de la vida, y así el interés no tiene más remedio que ser entendido como un momento ajeno a la teoría, que llega del exterior y que enturbia la objetividad del conocimiento. La interpretación va sobre lo lejano que vemos los docentes a los teóricos de la educación, en relación a la cotidianidad en nuestras aulas.

Ahora es importante analizar los procesos de teorización y práctica, donde Carr y Kemmis (1999), señalaron que: cuando tengamos más claro que prácticas o que teorías constituyen el centro de atención de nuestro análisis, descubriremos que teoría y práctica no pueden separarse, son aspectos mutuamente constitutivos. Es importante entender que las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material, cuando se practican. Además éstas se vinculan mediante las actividades humanas y sociales que se entienden próximas a las teorías: tanto en la aplicación de la teoría o la decisión de actuar de cierta manera a través de procesos públicos, prácticas de reflexión y autorreflexión críticas.

Es determinante para un docente realizar una reflexión crítica sobre sus prácticas cotidianas en el aula, pero también sobre los aspectos teóricos que la conforman, lo que ayudaría en este caso, sería la percepción de Carr (2002) quien supone dos aspectos importantes de análisis: considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías y también considerar la adecuación de nuestras teorías a la luz de nuestras prácticas.

Sin embargo considero que al desarrollar una reflexión crítica sobre mi práctica educativa de manera individual o colectiva es necesario guiar mi análisis bajo estas consideraciones: en qué medida los términos de nuestras teorías describen de manera precisa, coherente y comprensiva nuestras prácticas. De la misma manera, medir nuestras interpretaciones del sentido y la significación de nuestras prácticas, en relación con las pruebas derivadas de observaciones (nuestras y de los otros) de su naturaleza, fines, circunstancias, y consecuencias; y finalmente la medida en que nuestras explicaciones dan cuenta de las pruebas acumuladas de observación e interpretación, aportándonos nuevos marcos para la acción y dándonos un nuevo sentido de cómo actuar en el contexto de la tensión entre lo real y lo posible.

Sobre esta base de reflexión y autorreflexión crítica, podemos considerar una visión más clara sobre la estrecha relación entre teoría educativa y práctica docente. Así como entender que el cometido de la teoría educativa no consiste en

transformar al docente, sino influir en su quehacer práctico, sobre los supuestos básicos que estructuran la práctica educativa cotidiana y mejorarla.

El grupo de discusión una alternativa para los docentes.

Desde mi función directiva a cargo de un grupo de docentes y con la visión de mejorar la práctica educativa, el conducto para lograrlo será a través de un grupo de discusión, para ello tomo en cuenta la visión de Habermas (1982) basada en una política de discusión en la que las condiciones de la discusión racional son las de la participación democrática en el discurso. A continuación señalo las situaciones que a partir del *habla ideal*, son necesarias tomar en cuenta para un consenso racional en un grupo de discusión:

- El diseño de una situación del habla ideal implica la estructura del habla potencial, ya que toda el habla se orienta a la verdad. Y lo mismo pasará en la medida en que dominemos los medios para la construcción de la situación de habla ideal.
- El hecho de participar tratando de llegar a un acuerdo sobre la verdad de una problemática o la corrección mediante el discurso, lleva la posibilidad de construir un auténtico acuerdo.
- Al tratar de llegar a una decisión racional, debemos suponer que el resultado de nuestra discusión será la consecuencia de la fuerza del argumento mejor y no de las limitaciones accidentales.
- Todos los participantes deben tener las mismas oportunidades para iniciar o continuar el discurso, de hacerlo avanzar, cuestionar y de dar razones a favor o en contra de enunciados, interpretaciones, explicaciones y justificaciones. Así como tener las mismas oportunidades para expresar actitudes, sentimientos, interpretaciones y posturas por el estilo y de mandar, oponerse, permitir, etc.

Entendida la estructura y finalidad de un grupo de discusión, es importante señalar los temáticos sobre los cuales versará el diálogo:

- Costumbres, tradiciones y creencias no favorables en las prácticas educativas.
- Recuperación de conceptos, principios y destrezas inherentes a las buenas prácticas educativas.
- Los intereses que guían su práctica educativa.
- Transformación de la práctica educativa a la luz de una teoría educativa.
- Transición de la costumbre e ignorancia al saber y la reflexión.
- Reconocimiento del docente como agente de cambio social.

Sobre esta base es claro que la conformación de un grupo de discusión, con una estructura favorecedora y con temáticas propuestas, pretendo establecer la oportunidad de aprovechar la teoría educativa como un elemento indispensable para mejorar, adecuar, comprender, experimentar y transformar mi práctica educativa y la de los docentes que conforman una comunidad escolar. El propósito es reducir la distancia entre teoría y práctica, pasar de las costumbres al saber y la reflexión, orientando las acciones para que los docentes cuenten con mayores recursos intelectuales y hacer coherentes las observaciones e interpretaciones y juicios sobre sus prácticas en el aula y fuera de ella, de una manera más disciplinaria y eficaz.

Conclusiones

Desde una perspectiva de la función directiva, veo como una necesidad realizar una autorreflexión crítica de mi práctica educativa, pero con mayor apremio propiciar la reflexión crítica de mis compañeros maestros sobre su acción docente dentro y fuera del aula. A partir de la Teoría de Carr y Kemmis (1988), quienes nos ilustran sobre la visión que los profesionales de la educación tenemos para considerar a la teoría educativa como lejana a nuestras prácticas cotidianas,

ellos establecen que las dificultades en cuanto a la distancia entre teoría y práctica, va más allá de nuestro rechazo; hacen referencia a que esta lejanía puede situarse debido a que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos que no corresponden al contexto en el que se pretende aplicar.

Nos queda claro que los docentes y directivos tenemos que construir el valor, la significación y el sentido de nuestra práctica y esto se logra por medio de reafirmar y ampliar el conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre y a través de la práctica educativa. Tomando en cuenta que la práctica educativa es construida de manera social, histórica y política, partimos sobre estas estructuras para realizar un análisis, lo cual nos dará elementos para acercar la teoría educativa con nuestra práctica, afirmando que al detectar claramente las dificultades de las prácticas cotidianas y de las teorías educativas, encontraremos que los dos conceptos son mutuamente constitutivos y que las prácticas educativas se tienen que analizar a la luz de nuestras teorías y éstas a la luz de nuestras prácticas.

Para lograr el cometido de transformar nuestra práctica educativa de manera positiva, veo como alternativa la formación de un grupo de discusión conformado por docentes y directivos, tomando la visión de Habermas (1970), en quien encuentro los elementos para propiciar un proceso de discusión racional. Estableciendo un diseño de una situación del habla ideal, sobre esta base, los esfuerzos para dominar las dinámicas de comunicación y participación, el sentido e interés del discurso de los docentes, serán orientados para construir verdades con mejores argumentos y llegar a un auténtico acuerdo sobre las discusiones desarrolladas.

Sobre un grupo de discusión con una finalidad establecida como mejorar la práctica docente, es importante que se establezcan las temáticas sobre las que girarán nuestros diálogos: las costumbres, tradiciones, creencias conceptos, principios y destrezas de nuestras prácticas educativas, las cuales nos han llevado a identificar las buenas prácticas pero también los aspectos que no han permitido

avanzar en la transformación de esta, además analizar aquellas temáticas que nos ayuden a identificar las teorías educativas que puedan proporcionarnos un crecimiento intelectual para lograr ser unos verdaderos profesionales de la educación.

Referencias

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Candela, M. (1990). *Entrevista a Wilfred Carr*. CINVESTAD-IPN

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus Ediciones.

Meza, L.G. (s/f). *La teoría en la práctica educativa*. Recuperado de <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/viewFile/1200/1107>

LA PROFESIONALIZACION DOCENTE DESDE UNA VISION RACIONAL CRITICA.

María Eva Manqueros Vargas

Introducción

El papel que debe tener un docente en el marco de la reforma educativa, ha sido cuestionado, adquiriendo importancia tanto política como académica el quehacer del docente. Con el fin de orientar su profesionalización se han diseñado estrategias para hacer efectivo su papel docente en el logro de la calidad educativa en todos los niveles de educación básica.

La profesionalización docente se ha visto más como una tarea importante para el estado en el campo de la política educativa. Esta tarea no solo se ha dado en américa latina sino en todo el mundo. Profesionalizar al docente es una lucha que se ha emprendido en todo el mundo, en este acto han prevalecido distintos intereses.

En México, puede parecer contradictorio el hecho de que el Estado, se interese en profesionalizar al docente y sea el mismo el que desestabilice la identidad de los trabajadores de la educación al exponerlos ante la sociedad como agentes sin compromiso, ni formación para desempeñar la función de educador.

El Sistema Educativo Nacional, ha promovido una serie de tareas encaminadas a la profesionalización docente, desde reformular los planes de estudio en las escuelas formadores de docente con el fin de obtener perfiles de educadores con las habilidades y conocimientos requeridos por las demandas de intereses políticos, esta acción va dirigida a la formación de los futuros docentes.

La profesionalización dirigida a los docentes en servicio, se da a través de cursos que imparten diferentes instituciones educativas cursos centrados en el aprendizaje permanente, la propuesta más reciente son los Consejos Técnicos Escolares, van dirigidos a promover la profesionalización docente partiendo de la experiencia misma y el trabajo colegiado.

Pudiera parecer que profesionalizar al docente para el estado, es una cuestión técnica, olvidando que el trabajo que desempeña en las aulas el docente, responde a la autonomía que el ejerce en su quehacer, es ahí donde los valores, interés y conocimientos del docente se hacen presentes.

Considerando la importancia de este tema, en el contexto actual que se presentan en el ámbito educativo. El presente ensayo busca desarrollar una descripción y análisis de los fundamentos que se pueden tomar en la realización de proyectos de profesionalización docente para el mejoramiento de la educación en el estado.

Basada en una perspectiva crítica, social, de los conocimientos, saberes relativos a los docentes, se tratará de dar respuesta a mi principal interrogante ¿Qué visión crítica social se requiere tomar en cuenta para la profesionalización docente? para esto, comenzaré abordando los antecedentes del concepto profesor desde una visión social, profesionalización, posteriormente los conocimientos y saberes de las practicas docentes relativos a estos aspectos. Concluyendo con una postura de los que se espera en la actualidad de los maestros.

Desarrollo

Desde el inicio del Estado Nacional y del sistema escolar, la docencia ha sido una categoría de análisis social. Se han realizado numerosos debates en el periodo de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, con el objetivo de definir desde una visión social el concepto maestro.

Tenti (2008) puntualiza la forma en que unos estaban convencidos de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional, mientras que otros ponían el énfasis en la idea de profesión. Es en este debate donde se propone la idea de entender a la docencia desde un enfoque social.

Según el mismo autor, la docencia tiene un elemento básico que es la Vocación, la cual es revisada desde tres perspectivas:

A) Innatismo, el cual consideraba que la docencia era una respuesta a un llamado, (dios era quien llamaba a cada hombre a cumplir con una función social determinada) no era elegida de manera racional, es decir el maestro nace.

B) el tipo ideal, cuando la docencia es ejercida por gratuidad, desinterés se hace lo que se tiene que hacer (enseñar) sin pedir nada a cambio, la misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar.

C) Racional, se elige ser profesor de manera racional, y se caracteriza por poseer una serie de conocimientos que requiere para desempeñar su función, y estos conocimientos fueron adquiridos por algunos años en alguna institución formadora.

A partir de este elemento surge el profesional con un elemento cognitivo, y consagrando el mayor tiempo a realizar su profesión y buscando una remuneración, concibiendo por lo tanto la actividad profesional como una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin, razón por la que se dice que el profesional vive del trabajo que realiza (Tenti, 2008).

La figura del docente racional va a la par de la sociedad del conocimiento predominante en esta época, donde la tecnología avanza a pasos agigantados, requiriendo docentes capaces de desarrollar alumnos competitivos, racionales. “El arte de la educación o pedagogía debe ser racional a fin de que la naturaleza humana pueda desarrollarse y alcanzar su destino.” (Kant, 2013). Educar racionalmente es proveer al alumno de conocimientos objetivos, que le orienten en su vida alcanzar sus ideales.

El sentido de la racionalidad en la educación se interpreta como conocimiento disciplinar, por ello, la actualización docente se orienta a la

adquisición de conocimientos. Se promueven instancias de actualización permanente donde se ofertan cursos con un fuerte contenido de conocimientos (1996 surge, Programa Nacional de Actualización Permanente).

Esta idea de profesionalización se hace presente en 2004 a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA) se le profesionalizaba al docente, se debía asistir al inicio del ciclo escolar por quince horas aproximadamente a cursos de temas elegidos por las personas de la SEP.

Estos cursos se volvieron obsoletos, no lograron cambios en la educación y los transforman en Cursos Básicos de Actualización Magisterial en 2009, presentándose la misma línea, manejo de contenidos de conocimiento, con un agregado el manejo de métodos y técnicas de enseñanza, porque el papel de docente cambia ahora mediador y facilitador del aprendizaje.

Para ello no solo requiere conocimientos sino competencias que le permitan una intervención adecuada y pertinente, requiere conocer su realidad objetiva, concreta. Objetivo no logrado por no orientar los cursos a hacia la concepción de un conocimiento objetivo.

Para comprender la objetividad del conocimiento es necesario retomar lo propuesto por Immanuel Kant (2013), en su *Crítica de la Razón Pura*, quien presenta a la objetividad como la universalidad de las intuiciones que fundamentan las representaciones que dan pie para hablar del conocimiento expresado en juicios, toma la realidad percibida por los sentidos y los juicios racionales para explicar la realidad.

Kant (2013) sostuvo que en la relación entre sujeto y objeto la realidad es una cualidad del ser y de su esencia que debe ser percibida-interpretada por un observado." Si el docente desarrollara habilidad de juzgar, de criticar su propia práctica, pudiera identificar su realidad, comprendiendo el ambiente de su quehacer docente.

Stepanenko (2007) afirma que, para Kant "la objetividad de nuestros conocimientos depende del acto de juzgar, en el cual no solo articulamos conceptualmente nuestras experiencias, sino que a través de esta articulación

adoptamos también una posición o adquirimos un compromiso con ese orden conceptual” (p. 69)

Esta posición docente requiere responsabilidad ante el como maestro y ante sus alumnos, con los cuales promueve conocimientos objetivos que les faciliten la comprensión del mundo en el que vive.

La necesidad actual en la educación requiere docentes que eduquen con un sentido racional, la profesionalización que el docente necesita es aquella que le proporcione oportunidades de desarrollar en el maestro lo que es un conocimiento científico, Popper, (1974) sostiene que el conocimiento humano se da a partir de la experiencia, la cual permite “tener expectativas formuladas lingüísticamente sometidas a discusión crítica “(p.70).

Este tipo de expectativas es lo que se conoce en la teoría de Popper (1974) como el conocimiento científico, argumentando que este conocimiento “está formado por el contenido lógico de nuestras teorías, teorías publicadas en revistas y libros almacenados en bibliotecas, “las discusiones de tales teorías y las dificultades o problemas señalados en relación con tales teorías” (p. 76).

Así, este tipo de conocimiento “puede aumentar y cambiar mediante la eliminación de las conjeturas lingüísticamente formuladas (...) e incluso puede eliminar sus propias conjeturas si es una persona autocrítica” (p. 70). La profesionalización docente debe tener como propósito que el educador avance en el desarrollo de un pensamiento crítico, donde las subjetividades creadas por las vivencias personales, no sean las que predominen en su quehacer docente, sino el conocimiento objetivo.

Popper (1974) define el concepto de conocimiento objetivo como aquel que se constituye por problemas, teorías y argumentos. Este conocimiento es totalmente independiente de las pretensiones de conocimiento de un sujeto, también es independiente de sus creencias, intereses, disposición, sentir actuar, etc.

Si en el docente predomina la subjetividad, el conocimiento que imparte no es conocimiento científico, por ende, los aprendizajes que adquiera el alumno no

le permitirán de ninguna manera ampliar su conocimiento científico, quedando cada vez más rezagado a la hora de medir avances tanto sociales como científicos.

Es necesario, pensar en la profesionalización docente, aquella donde el maestro deje de repetir lecciones con el fin de conocer experiencias ajenas, de memorizar datos que no tienen relevancia, que solo sean útiles para resolver un examen y después olvidados. Respecto a los procesos de aprendizaje, del docente se identifica que parte de un sentido común que le da la experiencia, pero si solo que queda con este conocimiento empirista, será muy poco e avance que logre alcanzar.

Popper (1974) comenta que “si comienza con un punto de partida vago se construir sobre una base insegura” (p.42). Por ello el docente debe de su experiencia solo para no cometer los mismos errores. El sentido común, es la parte inicial para conocer el mundo, pero no debe de dejarse como una verdad absoluta para Popper, estos conocimientos empíricos deben criticarse y someterse a contrastación d manera continua o permanente. Popper sostiene que “todo intento de mantener teoría del sentido común como un todo íntegro (...) está abocado al fracaso” (p.105), pues la verdad está en constante reformulación a medida que se contrastan las teorías.

Popper le da un valor a la experiencia como un elemento que produce aprendizaje y puede crear conocimientos, siempre y cuando el individuo entienda que las circunstancias en que se dio la experiencia cambia con el transcurso del tiempo, y es necesario tomar conciencia que las condiciones cambian, así como cambian las expectativas del individuo. Popper (1974) en relación con el aprendizaje externa “el proceso de aprendizaje consiste en gran medida (...) en la eliminación de determinadas expectativas “(p. 310) y solo así el conocimiento científico ira en aumento en el individuo, el cual podrá incidir en sus alumnos para que a la vez estos lo desarrollen.

Otro de los elementos que debe tomar en cuenta el docente es como desarrollar ese proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento objetivo.

Popper (1979) propone un método para la construcción de conocimiento científico. Conjeturas y Refutaciones, mismo método que es posible utilizar en la docencia, pues este método permite llegar a la verdad a través de varias opciones, va recorriendo el conocimiento que se desea adquirir y sobrevivirá el que se aproxime a la verdad.

Este método desarrollo en los individuos el criticismo, refutar el conocimiento dado de manera lineal, permitirá tener un razonamiento crítico del objeto a estudiar, llevando al sujeto a construir un conocimiento objetivo. Popper (1974) explica que para hacer razonamientos críticos es necesario acudir a un “método crítico (...) método de ensaño y supresión de errores, de proponer teoría y someterlas a las contrastaciones más rigurosas que podamos diseñar” (p.28).

El ensayo y error, es una propuesta para poder llegar al conocimiento de la realidad. El docente que logre avanzar en esta forma de aprender, tendrá más posibilidad de lograr avances importantes en la profesionalización con conocimiento objetivo de su realidad.

Conclusiones

La profesionalización docente, es uno de los temas que se inscriben en la política educativa. Es a través de este proceso como se pretenden introducir cambios sustantivos en los procesos educativos.

En la actualidad la profesionalización docente presenta dos situaciones: La primera, la actividad docente se vuelve cada día más compleja, se le exige mucho al docente sin tener un rumbo definido. Por otro lado el prestigio del docente tiende a disminuir, situación que provoca malestar en los docentes, pues se en atacados por los mismos padres de familia.

Con la reforma del 2014, se pretende que los docentes realicen un trabajo más contextualizado, (reconociendo su realidad, para transformarla), y el docente tiene que hacer uso de sus habilidades y cualidades personales como interés, pasión, paciencia, voluntad, creatividad, etc. más que del conocimiento ya que

este ha sido desarrollado de manera horizontal, a través de cursos donde se repetían conocimientos, mismos que eran olvidados en cuanto se termina el curso, y no son usados en la práctica por no encontrar la relación entre teoría-práctica.

El sistema Educativo se ha preocupado por ofrecer una profesionalización a través del modelo de a racionalidad técnica, donde se realizaban cursos con mayores conocimientos, los cuales eran medidos a través de programas como Carrera magisterial donde el pago por rendimiento académico era un incentivo.

Hablar de profesionalización como un objeto donde predominan el interés político y una pluralidad de actores colectivos, es un tema indefinido, que no lograra llevar a la educación a una transformación real de la educación.

La profesionalización concebida como un campo que permitirá la producción de conocimientos científicos, requiere de voltear la mirada a un modelo critico racionalista, donde el docente pueda abordar su práctica refutando y contrastando las teorías, los libros de texto, los artículos, libros de texto, para encontrar la comprensión de su quehacer educativo.

Un modelo critico-racionalista, puede hacer al docente partir de su experiencia como un conocimiento inicial, el cual refutara, contrastara buscando nuevas propuestas para la construcción de su conocimiento científico.

La escuela debe ser un espacio donde se promueva el mejoramiento de la sociedad, al educar al individuo con capacidades para formular nuevas propuestas que solucionen sus problemas. Este tipo de educación proveerá a las nuevas generaciones de actitudes científicas que contribuirán al progreso de la ciencia y de la sociedad. Y esto solo lo puede realizar un docente con visión racionalista-critico.

Referencia

Kant, I. (2013). *Crítica de la razón pura*. Madrid. Taurus.

Popper, K. (1974). *Conocimiento Objetivo*. Madrid, España: Tecnos.

- Popper, K. (1979). *El Desarrollo del Conocimiento Científico: Conjeturas y Refutaciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Aportes para el desarrollo curricular. *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente
- Stepanenko, P. (2007). Una Lectura no-representacionista de la posición de Kant Frente al Escepticismo. *Vigencia de la Filosofía Crítica*, En F. Castañeda, V. Durán, & L.E. Hoyos. *Immanuel Kant: vigencia de la filosofía crítica* (pp. 67-77). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores y Universidad Nacional de Colombia.

ANÁLISIS DE LA TEORÍA PARA LA EDUCACIÓN DE WILFRED CARR

Susuky Mar Aldana

Los docentes verdaderamente interesados y comprometidos debemos respetar nuestra práctica educativa desde un enfoque crítico y no limitarse al uso de técnicas ni al seguimiento de un proceso dentro del aula, debemos realizar una praxis reflexiva estableciendo fines de acuerdo a nuestro entorno y actividad.
Wilfred Carr

Introducción

Wilfred Carr es originario de Inglaterra, nacido el 18 de marzo de 1943 en Manchester, en una época de liberalismo radical; es decir, conservadurismo extremo, catedrático de educación en la Universidad de Sheffield, Australia. Ha realizado muchas publicaciones sobre las relaciones entre teoría y práctica, el papel de la investigación-acción en la formación del profesorado. De sus títulos mas destacados se pueden mencionar: "Philosophical styles and educational theory" (1979), Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado (1988, en colaboración con Stephen Kemmis), Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession (1989); y Educación y democracia: ante el desafío postmoderno (1995).

De acuerdo a Carr (2002), la práctica educativa es social y en consecuencia el esquema teórico de un docente individual no se adquiere en forma aislada. Es una forma de pensar que se aprende de otros colegas y se comparte con ellos, se

conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativa que se ha desarrollado y evolucionado.

Para Wilfred Carr (2002) los esquemas teóricos de los profesionales de la educación tienen una historia, son formas de pensar heredadas en las que deben iniciarse los profesionales para que lo que piensen, digan y hagan se estructure de forma inteligible y coherente. Carr (2002) visualiza un tipo de teoría de la educación que se caracteriza porque nace del reconocimiento del hecho de que los problemas que trata de afrontar solo los plantean y pueden resolverlos los profesionales de la educación.

De acuerdo con lo anterior, estima inadecuado que los teóricos de la educación consideren a los docentes como objetos susceptibles de inspección teórica o como clientes que acepten y apliquen soluciones teóricas. En cambio, dado que la experiencia práctica de los docentes constituye el origen de los problemas que se debe considerar, debemos reconocer el carácter imprescindible de la participación de los educadores en la tarea teórica y menciona que el éxito de la teoría de la educación depende por completo de la medida en que pueda estimularse a los profesores para que conozcan y comprendan de forma más perfeccionada y eficaz sus propios problemas y prácticas.

Teoría para la educación

Carr (2002) se cuestiona acerca del papel que la teoría ha venido jugando en la definición de la práctica docente, considerando que la predominancia de una perspectiva positiva que ofrece marcos teóricos generales y absolutos debe llegar a su fin. Sostiene como necesaria, la construcción de marcos de interpretación por parte del mismo docente investigador a partir de los contextos de su práctica.

Un debate que se ha llevado a cabo durante los últimos 100 años es acerca de la naturaleza y propósito de la teoría educativa ya que aquí se plantea que ésta nace desde una fuente autoritaria, externa e independiente.

Realmente sus raíces están a finales del siglo XIX y se basó en los fundamentos existentes de las épocas que atravesó pero que fue criticada posteriormente por no reconocer las ideas y creencias de la modernidad, cosa que si acepta el posfundacionalismo y se basa en teorías filosóficas anglosajonas, alemanas, francesas entre otras.

Educación sin Teoría es simplemente una expresión de la gran necesidad que se tiene de sustentar las creencias del Siglo XX (la edad de la razón), prácticas sociales e instituciones menos independientes de la costumbre, hábito, dogma, y tradición, para basar los conocimientos a partir de normas universales de objetividad en criterios de racionalidad y verdad llamada Teoría.

Wilfred Carr (1996) en el desarrollo del cuarto capítulo de su obra titulada “¿En qué consiste una práctica educativa?” hace mención a cinco planteamientos. En el primero se dice que la formación docente debe partir de la práctica educativa, no hay un consenso sobre lo que esta es. En la Antigüedad, la práctica educativa tenía un valor mucho amplio y referente al modelo de vida; mientras que en la modernidad se ha limitado a la mera aplicación de la teoría.

Con esta variedad de significados, es posible que se malinterprete lo que realmente es una práctica educativa, por lo que, para Carr (1996), se hace indispensable aclarar el concepto con la ayuda del contexto.

El segundo planteamiento del autor tiene que ver con lo que él denomino “confusiones”, las cuáles surgen al entender el concepto de práctica sobre la base de que teoría y práctica son distintas, considerando que para Carr (2002) la teoría también es práctica y la práctica tiene fuerza teórica.

Las confusiones a las que se refiere son las siguientes:

1. Oponer la práctica a la teoría: la teoría (universal, abstracta, generalizante) nunca es práctica, y la práctica (específica, concreta, referida a unos fines) nunca es teoría.

2. La práctica depende de la teoría: “la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (Carr, 1995, p. 89).

Así mismo, Carr (1996) hace hincapié en que la práctica no solo está basada en su totalidad en la teoría, sino también en creencias generales, compuestas por dos tipos de preceptos:

1. Preceptos teóricos: estipulan qué se debe hacer de manera general.
2. Preceptos metateóricos: consistentes en hacer una mirada sobre la teoría.

Son los encargados de valorar si se deben o no usar los preceptos teóricos y bajo qué circunstancias. A partir de las observaciones del docente en el aula y en una situación específica, él mismo reflexiona si la teoría se debe emplear. De esta manera, la teoría también es práctica.

Carr (1996) concluye este capítulo mencionando que las tres formas anteriormente descritas son insuficientes, ya que constituyen prácticas incompletas. Sin embargo, reconoce que trabajan de manera complementaria y no excluyente, y podrían llegar a ser características de la práctica educativa. Este es su tercer planteamiento.

Por otra parte, el cuarto planteamiento de Carr (1996) es que el problema de definir la práctica educativa pasa por dos supuestos falsos:

1. Para definir qué es una práctica hay que aclarar su relación con la teoría. Este supuesto es falso, ya que la diferenciación entre teoría y práctica es un concepto moderno. El significado de la palabra práctica es más antiguo y parece tener más relación con ese significado precedente.

2. Pensar que la única definición de práctica es la que la relaciona con la teoría y que este concepto es estático, pues para esclarecer la ambigüedad que lo envuelve es necesario revisar la historia del concepto en los diferentes contextos.

Finalmente, el quinto planteamiento del autor es que se debe contrastar el concepto contemporáneo de la práctica con su historia, con el fin de comprenderlo. Para esto se pueden tomar en cuenta cuatro aspectos característicos, 1) el concepto de práctica es el residuo de un contexto social diferente al nuestro, 2) el significado de práctica ha cambiado gracias a las transiciones históricas del contexto, 3) pese a los cambios, el concepto actual de

práctica aún conserva algo del original, 4) hay que evaluar críticamente hasta dónde ese concepto contemporáneo se basa en los precedentes.

Filosofía, metodología e investigación-acción

Carr (2002) propone que el docente toma el papel protagónico como investigador y transformador de la realidad educativa tomando como referencia los siguientes puntos:

- a) La interdisciplinariedad.
- b) La perspectiva de la teoría crítica.
- c) La perspectiva de la teoría hermenéutica (busca transformación del orden social tomando en cuenta la significatividad histórica de la sociedad).

Trata acerca de las diversas maneras en las que los Investigadores de Ciencias Sociales pueden utilizar la Metodología de Investigación-Acción para superar las limitaciones de las Metodologías tradicionales.

La investigación-acción como práctica reflexiva

Para Carr (1996, 2002) es evidente que la práctica educativa no es una especie de conducta robótica que el docente realiza de manera completamente inconsciente o mecánica.

Es una actividad intencional, que el docente desarrolla en forma consciente, donde se puede comprender adecuadamente si se consideran los esquemas de pensamiento, mucha de las veces implícitos, y cuyos términos otorgan sentido a sus experiencias los catedráticos.

La historia de la Investigación está dividida en dos partes:

Primer periodo (1092-1950) se originó el método científico para problemas sociales y educativos.

Segundo periodo resurge en el Reino Unido (principios de los 70's) favorece metodologías interpretativas aplicadas a las ciencias sociales.

El planteamiento está dirigido a como el docente enfrenta situaciones en un grupo a las que difícilmente responderá solo con lo aprendido profesionalmente, dando como resultado del ejercicio mismo de la investigación-acción dada por la reflexión de la práctica y sus posibles orientaciones, las cuales involucran la recuperación de marcos teóricos y posiciones valorativas que enriquecen esa práctica educativa.

La unidad teoría práctica, la recuperación de la reflexión filosófica y el reconocimiento de los problemas educativos, pretenden construir un pensamiento crítico alternativo con énfasis en el desarrollo curricular, el mejoramiento de los programas de enseñanza, la planificación de los sistemas educativos y el desarrollo de políticas.

Conclusiones

Wilfred Carr (2002) destaca la necesidad de oponerse a la tentación de interpretar la teoría de la educación en términos de ideas convencionales de pureza teórica y de acuerdo con la clasificación vigente de disciplinas académicas.

La teoría de la educación sólo comenzará a cumplir su cometido original cuando abandone el aislamiento que ella misma se ha impuesto, su ignorancia práctica autocomplaciente y su búsqueda autoindulgente de categoría académica. En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica».

Con base en este documento se destacan los siguientes puntos:

- La Investigación es participativa.
- Transforma situación investigada y mejora condiciones.
- Su objetivo es la práctica misma del docente.
- Requiere colaboración de todos los actores de la situación.
- La práctica docente debe ser crítica dentro de sus contextos.
- Ayuda en la delimitación del tema e implica que se debe hacer un examen crítico del quehacer docente.

- Sugiere tomar solo uno de los tantos problemas y situaciones a las que se puede contribuir para desarrollar técnicas o estrategias para mejorar el desempeño de la investigación.

Referencias

Carr, W. (1979). Philosophical styles and educational theory. *Educational Studies*, 5(1), 23-33.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. (1995). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. En P. Manzano (coord.). *Congreso Internacional de Didáctica* (pp. 96-111). España: Morata.

Carr, W. (1989). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. Psychology Press.

Carr, W. (1996). ¿En qué consiste una práctica educativa?" en *Filosofía, Valores y ciencia de la educación* (pp. 86-102) España. Morata.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. (3ª ed.). Madrid: Morata España.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL

Arturo Barraza Macías

Introducción

En el ámbito educativo, independientemente de la modalidad, una instrucción se diseña con la finalidad de propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas, así como favorecer la adquisición del conocimiento en forma directa. Es evidente que existe la necesidad de seguir un plan o metodología cuando se pretende desarrollar no sólo una, sino varias instrucciones dentro de la organización de un curso y hasta de una clase (Martínez, 2009, p.106).

Esta necesidad ha sido analizada y discutida de manera recurrente en el campo de la didáctica, al grado de convertirse en uno de los tres componentes principales que articulan su discurso disciplinar: la planeación. Como producto de ese análisis se han prescrito diversas formas de planeación donde los objetivos, las actividades, los recursos y las formas de evaluación se presentan como elementos constitutivos.

Sin lugar a dudas, esta Didáctica Normativa ha tenido una fuerte aceptación entre los teóricos de la educación, sobre todo los que abordan el estudio de la educación básica; sin embargo, en el campo de la educación superior aparece un nuevo discurso disciplinar que le disputa su hegemonía, a partir de un saber y un enfoque con pretensiones científicas: el diseño instruccional.

Este enfoque educativo o disciplina científica ha colonizado, sin lugar a dudas, el campo de la educación superior, sobre todo la llamada educación virtual

o a distancia (p. ej. Domínguez, Organista & López, 2018; Espinal, Garza, Beltrán, Marcué & Salinas, 2019; Ramírez & Soberanes, 2015).

En educación básica no se ha incorporado plenamente el discurso del diseño instruccional y tal vez una de las razones para esto es su carácter eminentemente presencial y los restos de formación didáctica que poseen sus docentes con un perfil normalista.

Más allá de estas razones, y otras que se pudieran argumentar, en el presente trabajo se apuesta a que el diseño instruccional puede ser de gran utilidad para la actuación docente en el nivel de educación básica y para su incorporación se considera a la investigación acción como la vía idónea.

Diseño instruccional

De las diferentes definiciones que existen sobre el diseño instruccional, es la de Gustafson (1996) la que sobresale por su sencillez y claridad; este autor definió al diseño instruccional como un proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza que se efectúa a partir de las fases de: análisis, concepción, realización, validación, difusión y autorregulación continua para optimizar el sistema.

Como principal antecedente histórico del diseño instruccional se suele mencionar a John Dewey quien sugirió la necesidad de que existiera una ciencia que enlazará la teoría del aprendizaje y la práctica educativa (Reigeluth, 1983, citado por Barcelis, 2010). Sin embargo, no sería sino hasta 1960 en que surge la primera generación del diseño instruccional, de claro corte conductista.

A partir de 1990 se considera que el campo de estudio del diseño instruccional se encuentra inmerso en una cuarta generación dejando atrás la centración en los macroprocesos (segunda generación) y enfoques cognoscitivos (tercera generación) para enfocarse en las teorías constructivistas (Polo, 2001).

Reigeluth (1999), uno de los principales exponentes de esta cuarta generación, afirma que las teorías del aprendizaje son descriptivas, ya que dan

cuenta de la manera en que se adquiere el conocimiento, mientras que las teorías de diseño instruccional son de carácter prescriptivo, sistémico y probabilístico.

El carácter prescriptivo les está dado por el hecho de que las teorías instruccionales ofrecen una orientación específica sobre cómo mediar para que la gente aprenda. El carácter sistémico se manifiesta en que los diversos modelos de diseño instruccional comprenden un conjunto de fases relacionadas, entre las que se encuentran el análisis, diseño, producción, implementación y evaluación de una experiencia formativa determinada. Y finalmente, el carácter probabilístico se explica porque, si bien los métodos no garantizan que los sujetos realicen un aprendizaje efectivo, aumentan las probabilidades de que lo logren.

Teóricamente el diseño instruccional, desde esta cuarta generación, sostiene la preeminencia de algunos supuestos que contraponen al discurso tradicional; de este análisis, centrado en dos tipos ideales o si se quiere decir en dos extremos de un continuum, se deriva la necesidad de una educación centrada en el aprendizaje y de una instrucción centrada en el alumno.

Para enfrentar esta necesidad se configura un discurso teórico que incorpora las ideas fuerza de: a) aprender haciendo, b) progreso basado en logros, c) instrucción personalizada, d) evaluación con referencia a criterios, e) colaboración, y f) lo agradable (Reigeltuh, 2016).

Bajo esta perspectiva teórica un diseño instruccional, propio de esta cuarta generación, estaría centrado en los procesos de aprendizaje y no en los contenidos; estos diseños están conformados por las fases de Análisis, Diseño, Producción, Implementación y Revisión continua.

Como rasgo distintivo, de los diseños de esta cuarta generación, es que las fases son sistémicas, integradoras y cíclicas, lo que hace factible proceder a revisiones en cualquier parte del proceso (Polo, 2001).

La investigación de diseño

Asociada a las diferentes teorías, agrupadas centralmente en esta cuarta generación, surge la denominada investigación de diseño o investigación basada en diseño “que designa un paradigma de investigación, de naturaleza principalmente cualitativa, que ha sido desarrollada dentro de las “Ciencias del aprendizaje” (Learning Sciences) y se nutre de un amplio campo multidisciplinar” (Molina, Castro, Molina & Castro, 2011, p. 76).

Hay diversos conceptos en la literatura para denominarla: Estudios de diseño; experimentos de diseño (Brown, 1992; Collins, 1992); investigación en diseño (Bannan-Ritland, 2003; Design-Based Research Collective, 2003; Kelly, 2003; Wang y Hannafin, 2005), investigación de desarrollo (van den Akker, 1999), investigación formativa (Reigeluth y Frick, 1999; Walker, 1992;), evaluación formativa, investigación de ingeniería educativa, investigación basada en diseño, investigación de diseño educativo (McKenney y Reeves, 2012, 2014) (De Benito & Salinas, 2016, p. 46).

Esta metodología tiene como objetivo analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de formas particulares de aprendizaje, estrategias y herramientas de enseñanza, de una forma sensible a la naturaleza sistémica del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación. Así mismo, se caracteriza por la interdependencia existente entre el diseño instruccional y la investigación, que genera que su énfasis esté puesto en la producción del conocimiento con la finalidad de mejorar los procesos del diseño instruccional, incluidos entre ellos su desarrollo y evaluación (Richey, Klein & Nelson, 2004).

Existen diferentes propuestas que definen el proceso de investigación y las etapas a seguir en esta metodología (vid De Benito & Salinas, 2016); sin embargo, en este capítulo se considera que la propuesta de Reeves (2006) cubre los requisitos de ser genérica y bastante ilustrativa para tomarse como punto de partida.

Para este autor...

La investigación se inicia con el análisis de la situación y la definición del problema. Las posibles soluciones se diseñan a partir de un marco teórico de referencia, de ahí la importancia de la evaluación y revisión, que incide tanto sobre la fundamentación teórica como sobre los puntos positivos y negativos de la intervención. La fase siguiente es la implementación seguida de la recogida de información (validación según el esquema), esta última se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso. El proceso de investigación se concreta mediante ciclos continuos de diseño, validación, análisis y rediseño, conduciendo las diferentes iteraciones a la mejora del cuerpo teórico y el perfeccionamiento de la intervención (De Benito & Salinas, 2016, p. 49).

Como se puede observar en esta ruta metodológica se muestran similitudes visibles con diferentes modelos de investigación acción, de hecho se pudiera decir que sigue la lógica general de la investigación acción.

Al igual que la investigación-acción, la investigación basada en diseño se ocupa de problemas reales identificados por los profesionales en la práctica, y por ello, el valor de este tipo de investigación debe ser medida por su habilidad para mejorar la práctica educativa, para mejorar la intervención (Salinas, 2016, p. 5)

Más allá de estas similitudes procesuales o de rasgos identitarios, ambas comparten, como rasgo distintivo, el no disponer de un arsenal técnico e instrumental propio, por lo que se apoyan en técnicas e instrumentos de los métodos ya existentes, mostrando ambas una preferencia por los cualitativos.

No obstante estas similitudes, no se puede asimilar un tipo de investigación a otro, sino que es necesario reivindicar su peculiaridad en cada caso; en este sentido algunos autores abordan las diferencias entre ambas (Romero-Ariza, 2014) y otros los usan al mismo tiempo en un nuevo enfoque metodológico denominado “doble diseño” (Monguillot, González & Guitert, 2015).

En el presente trabajo se considera que, sin detrimento de la investigación basada en el diseño, la investigación acción puede ser una buena alternativa

metodológica para indagar y solucionar problemas propios del diseño instruccional y con esto incorporar este enfoque a la práctica del docente de educación básica.

Esta decisión obedece a que el método de la investigación acción, a diferencia de la investigación basada en el diseño, si tiene una fuerte presencia y trayectoria entre los profesores de educación básica y por lo tanto puede ser un incentivo que atraiga su atención y justifique el ingreso del diseño instruccional en sus prácticas profesionales.

Investigación acción y diseño instruccional

Tradicionalmente se considera que la investigación ha estado separada de la enseñanza por cuatro razones (Latorre, 2003):

- La debilidad de las técnicas de investigación
- Una elección errónea de los problemas de investigación
- Diferencias conceptuales entre profesores e investigadores
- La escasa atención prestada a la vinculación que debiera existir entre investigación y práctica docente.

Esta separación generó que la metodología de la investigación acción se considerara una alternativa para la investigación educativa, ya que tiene como características principales que:

- Se construye desde y para la práctica,
- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla,
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas,
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación,
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones y

- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis & MacTaggart, 1988).

Ante estos rasgos identitarios de la investigación acción cabe preguntarse cómo podría esta metodología concretarse en el estudio del diseño instruccional; una revisión genérica del campo del diseño instruccional conduce a reconocer los siguientes temas de investigación:

1. Caracterización de una situación de aprendizaje.
2. Desarrollo de modelos teóricos empíricamente fundamentados, y relativos a un dominio de aprendizaje específico
3. Construcción y validación de metodologías instruccionales.
4. Diseño de productos instruccionales, por ejemplo un conjunto de estrategias, un currículo o un software para la enseñanza de un contenido específico.
5. Aplicación de diseños instruccionales.

Para el abordaje metodológico de estos temas de investigación se pueden utilizar los siguientes métodos o tipos de estudios:

- Estudios cuasi experimentales y experimentales dentro del método hipotético deductivo (líneas de investigación tres y cinco)
- Estudios de caso de carácter cualitativo (línea de investigación uno y dos)
- Investigación acción (líneas de investigación dos, tres, cuatro y cinco)
- Estudios de sistematización de la experiencia profesional (línea de investigación tres y cinco).

Como se puede observar la investigación acción se constituye en una excelente opción metodológica para abordar estos temas de investigación propios del campo del diseño instruccional.

A manera de cierre

El creciente desarrollo teórico del campo de estudio del diseño instruccional, y la colonización del nivel de educación superior en nuestro país, ha puesto en alerta a los estudiosos del campo de la educación básica.

En este nivel educativo se había venido dejando de lado el discurso didáctico en aras de la psicologización de la práctica docente; esta tendencia se naturalizó en el discurso educativo nacional desde la década de los 70s y se nutría principalmente de la psicología del aprendizaje que convertía a la enseñanza en un epifenómeno.

Ahora llega el discurso del diseño instruccional a un nivel educativo signado todavía por el trabajo presencial y por el perfil normalista de sus docentes por lo que algunos actores lo consideran algo muy lejano a esta práctica docente; sin embargo, nada más falso y alejado de la realidad, el diseño instruccional puede ayudar a la mejora de la práctica docente y a la creación de teorías educativas específicas.

No obstante es menester reconocer que el logro de estas finalidades no se da de manera automática; hay un gran camino que recorrer antes de que suceda. En este trabajo se postula la idea de que la vinculación de la investigación acción y el diseño instruccional puede generar una sinergia que permite el logro de esas finalidades.

Referencias

- Barcelis, M. E. (2010). *Diseño instruccional de dinámicas cooperativas lúdicas*. Tesis de Maestría de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperada el 21 de mayo de 2013 de: http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2010/07/Memoria_MINE_Bacelis_2010.pdf
- De Benito, B. & Salinas, J.M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 0, 44-59.

- Domínguez, C., Organista, J., & López, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura*, 10(2), 80-93.
- Espinal, L.M., Garza, G., Beltrán, M.J., Marcué, P.C., & Salinas, V. (2019). Curso en línea basado en modalidad instruccional ADDIE y prototipización rápida. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 7(16), 1-9.
- Gustafson, K.L. (1996). *Instructional design models*. Cambridge U.K.: Pergamon
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. España: Graó.
- Martínez, A.C. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*, 9(10), 103-119.
- Molina, M.; Castro, E.; Molina, J.L.; y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(1), 75–88
- Monguillot, M., González, C., & Guitert, M. (2015). Diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 63-82.
- Polo, M. (2001). El diseño instruccional y las tecnologías de la información y la comunicación. *Docencia Universitaria*, 2(2), s/p.
- Ramírez, L.A., & Soberanes, A. (2015). Modelo instruccional para la producción de un recurso educativo abierto (REA). *Programación Matemática y Software*, 7(1), 34-44.
- Reeves, T.C. (2006). Design research from the technology perspective. En J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Ed.), *Educational design research* (pp. 86–109). London: Routledge.
- Reigeluth C.M. (Ed.) (1999). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. México: Santillana.

- Reigeltuh, C.M. (2016). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50(1), 1-20.
- Richey, R.C., Klein, J.D., & Nelson, W. (2004). Developmental research: Studies of instructional design and development. En Jonassen, D. (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 1099–1130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 159-176.
- Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-24.



En este libro se presentan ocho trabajos que abordan la educación, la teoría crítica y/o la investigación acción.

La reflexión y el análisis sobre estos tópicos ofrecen nuevas líneas de indagación que muestran la heurística del campo.