



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Dobles-Trejos, Cecilia

Recuperando la capacidad de asombro: La investigación-acción en la formación docente

Revista Electrónica Educare, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 285-299

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



[Número publicado el 01 de setiembre del 2014]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Recuperando la capacidad de asombro: La investigación-acción en la formación docente¹

Recovering a Sense of Wonder: Action Research in the Formation of Educators²

Cecilia Dobles-Trejos³

Universidad Nacional

División de Educación Básica del Centro de Investigación y Docencia en Educación

Heredia, Costa Rica

ceciliadobles347@gmail.com

Recibido 12 de noviembre de 2013 • Corregido 9 de mayo de 2014 • Aceptado 22 de agosto de 2014

Resumen. Es fundamental promover en los procesos de formación docente la recuperación de la capacidad de asombro en el estudiantado universitario. Una herramienta fundamental en este trabajo es la investigación-acción, ya que coloca a quien investiga-educar ante el reto de reconocerse como sujeto de su propia historia y, por tanto, saber que las acciones que realiza tienen un impacto inmediato en la construcción de una nueva propuesta educativa inclusiva. La reflexión que se expone en el siguiente documento es producto de dos proyectos de investigación-extensión en el que participan docentes y estudiantes de educación básica de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Palabras claves. Investigación-acción, diversidad y educación, formación docente.

Abstract. It is essential to promote, in teacher training processes, the recovery of a sense of wonder among university students. A key tool in this paper is action research because it faces the researcher-educator with the challenge of recognizing himself or herself as a subject of his/her own history and, therefore, know that his/her actions have an immediate impact in the construction of a new inclusive education proposal. This paper reflects on the results of two research-outreach projects conducted with the participation of teachers and students from the Basic Education Degree Program from Universidad Nacional de Costa Rica.

Keywords. Action Research, diversity and education, teacher education.

¹ Este artículo toma como base una ponencia presentada, pero no publicada, en el Segundo Congreso Internacional, Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, realizado el 25 al 28 agosto del 2009 en la ciudad de Medellín en Colombia. La ponencia fue elaborada por MSc. Cecilia Dobles Trejos y MEd. Sara Gómez Tobón. Para la publicación de este artículo la ponencia se reescribe y actualiza en función de los resultados obtenidos en el proyecto "Praxis y Gestión Social en Pedagogía".

² This article is based on an unpublished paper submitted during the Second International Congress on Research in Education, Pedagogy and Teacher Training, held August 25 to 28, 2009 in the city of Medellín, Colombia. The paper was prepared by MSc. Cecilia Dobles Trejos and MEd. Sara Gómez Tobón. For the publication of this article, the paper was rewritten and updated based on the results of the project entitled "Praxis and Social Management in Pedagogy".

³ Antropóloga social. Actualmente es profesora e investigadora del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional en Costa Rica, sus funciones como académica se concentran en las áreas de investigación y acción social en educación inclusiva. Además ha sido profesora de la Escuela de Antropología de la Universidad de Costa Rica.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Es un milagro que la curiosidad sobreviva a la educación reglada.

Albert Einstein

Las situaciones que se viven actualmente en el mundo proponen nuevos retos para alcanzar un desarrollo humano en equidad y sostenible, y la educación se constituye en la piedra angular en el desarrollo para poder alcanzar dichos objetivos. En ese sentido, las universidades encargadas de formar a los futuros formadores y formadoras son llamadas a proveer herramientas más asertivas a aquellas personas que ejercerán como profesionales en el campo de la educación.

No es para nadie un secreto el hecho de que el aula escolar, colegial o universitaria siga siendo vista como las cuatro paredes que, por un período de tres o cuatro horas, alberga el trabajo docente. Los niños, niñas y jóvenes que comparten su tiempo en esa habitación son solamente el estudiante o la estudiante que se sienta en su silla y sigue las instrucciones que su maestra o maestro le indica.

Pero, ¿qué pasa con esa visión que quiere ir más allá de las cuatro paredes, que requiere conocer la historia y vivencias cotidianas de sus estudiantes?, ese espacio del aula se amplía tanto como nuestra capacidad de preguntarnos y reconocer las dimensiones que se entretajan complejamente en las vivencias cotidianas durante el acto de enseñar-aprender.

Por lo anterior, las instancias formadoras de educadores deben promover la capacidad y el derecho de reconocer que nuestro entorno es un libro abierto, que nos provee de la información suficiente para recrear el texto de nuestras vidas cotidianas, lo cual es fundamental para cimentar los principios de una sociedad que, en el afán de alcanzar sus sueños, requiere revisar diariamente quién es y hacia dónde quiere caminar.

Las lógicas tradicionales y rígidas de hacer investigación educativa han reducido nuestra capacidad de asombro a la adquisición y sistematización de información y la transmisión de resultados, con los que necesariamente no nos identificamos o involucramos. Estas propuestas, si bien rigurosas y con resultados importantes para el conocimiento general, utilizadas en la formación docente, limitan la posibilidad de que, durante el proceso formativo, los futuros maestros puedan observar y observarse durante sus prácticas, trascender la relación de sujeto-objeto y ser parte activa y reflexiva capaz de construir conocimiento conjuntamente con quienes realizan sus prácticas. El hecho de reconocerse como parte de esa realidad que estudio y soy capaz de cuestionar para transformarla, permite sentirnos parte de ella y ser “uno con los otros” (estudiantes, otros docentes), es decir, ser sujetos conscientes y activos en los procesos educativos.

El asombro nos lleva a romper la distancia entre mi objeto-sujeto de investigación, para poder ver los resultados del proceso de las prácticas docentes más allá de un producto escrito o difundido, y con suerte discutido. De ahí que nos preguntemos de la importancia de incorporar otra mirada del quehacer investigativo en los procesos de formación.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Con la intención de explorar nuevas formas de trabajo en las carreras de formación docente, la Universidad Nacional de Costa Rica, en los últimos años, se propuso ejecutar dos proyectos (2007-2009 y 2010-2012) que toman la investigación-acción participativa como eje para procurar que el estudiantado de pedagogía adquiera capacidades en la investigación, gestión social y negociación, a fin de que, en sus espacios de estudio, trabajo y convivencia, recupere la capacidad de asombrarse ante la realidad y, de esta manera, se convierta en una persona profesional despierta que puede proponer cambios positivos en los procesos educativos desde su quehacer docente.

El asombro nos permite preguntar a la realidad con la que interactuamos constantemente y, a su vez, reflexionar-nos sobre lo que debemos hacer ante las diversas situaciones que enfrentamos día con día. Como profesionales de la educación, nos ayuda a reconocer que podemos asombrarnos y preguntarle a esa realidad cotidiana en donde vivimos, sobre el entramado multitemporal en el cual se conjugan y reafirman los saberes, de los que somos artífices en conjunto con nuestros grupos de estudiantes.

Reconocimiento de la diversidad: ¿Punto de partida, o de llegada?

El reconocimiento de la diversidad es el punto de partida para plantear una propuesta educativa inclusiva, la pregunta es: ¿cómo operacionalizar esta verdad que ahora está en boca de muchos, pero que poco se ha logrado plasmar en propuestas reales y sostenibles en las distintas realidades educativas? En este marco es válido preguntarse: ¿cuáles son los conocimientos y destrezas que el futuro personal docente debe tener para poder construir su práctica profesional desde el respeto a las diversas identidades? Esto pasa por reconocer que las distintas maneras de aprender obedecen a procesos propios, mediados por la historia personal y el contexto socio-cultural en donde se desenvuelve la persona. La seguridad o inseguridad que le provoque reafirmar su pertenencia a un grupo que puede ser social y culturalmente dominante o subordinado se sustenta en la lógica histórico-social y cultural en que se desarrolle. Entonces, se suma a la pregunta anterior: ¿cuáles destrezas y conocimientos en el proceso de formación son necesarios para poder tomar en cuenta estos criterios en la práctica docente?

Es ya más que conocida la búsqueda de homogenización propuesta desde los sistemas educativos en el mundo, como parte de la constitución y funcionamiento de los Estados-Nación en la modernidad, característica de los países occidentales desde la Ilustración hasta nuestros días. Sin embargo, en las discusiones más recientes, ubicadas en posiciones más posmodernas en torno a la investigación socio-educativa, en su búsqueda por estrategias más equitativas, que respeten los derechos humanos y sobre todo reconozcan la diversidad, se plantean propuestas epistemológicas que intentan romper esa lógica y parten de una suerte de metodología hermenéutica que facilita llevar a cabo acciones educativas desde el reconocimiento y respeto a la diferencia en los contextos socio-educativos y desde estos, pero sobre todo reconociendo las posibilidades de construcción individual o colectivas, según las condiciones y necesidades que demande el entorno.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esta discusión se aclara mucho, desde la propuesta de [Dietz y Mateos \(2008\)](#) sobre la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad, ya que desde esta mirada se puede reconocer que todos compartimos un mismo espacio y que somos diferentes, pero que el reconocernos diferentes no es suficiente, pues lo que han buscado las políticas es que las personas desde su diferencia alcancen un ideal de país, de Estado-Nación, en el que las condiciones están dadas. [Dietz y Mateos \(2008\)](#) proponen trascender esta mirada, pensamos que si bien nos reconocemos en la diferencia, nuestras acciones y participaciones están en función de construir conjuntamente una sociedad, en la que las voces de todos se conjugan pero no se pierden (interculturalidad), se reconoce esa polifonía necesaria que da paso a la armonía de una gran y hermosa sinfonía. Ciertamente, dicen los músicos que no es posible que una pieza musical suene bien, si no hay diversas notas, silencios y tiempos para poder construir la armonía. Igual sucede en la sociedad, esa pieza armoniosa que buscamos, parte de reconocer que todos debemos aportar distintos “sonidos, silencios y “tiempos”, donde podamos ser capaces de respetar los ritmos de los otros y otras, pero también darles la posibilidad de expresarse y reconocerse en el conjunto, reafirmar su identidad individual y fortalecer la identidad colectiva.

En el mismo sentido anterior, el reconocimiento de la identidad socio-cultural vinculada al hecho educativo nos permite entender que las acciones pedagógicas no se llevan a cabo exclusivamente en el aula. Esto, por cuanto la identidad se recrea y crea permanentemente en el contexto en el que se realiza la práctica educativa, en otras palabras, las prácticas culturales hacen que los niños y niñas, y jóvenes se aproximen, de manera distinta, al conocimiento formal de las aulas. Irrespetar esa lógica es negar su derecho a una “identidad”, lo cual, a su vez, reafirma la construcción de identidades negativas, pues los niños y niñas no se reconocen ante el modelo homogéneo que se les propone desde el sistema educativo, el cual, lejos de fortalecer su visión ante los otros, la consolida en una posición de desventaja. Al respecto señala [Montero \(1987\)](#):

[La identidad colectiva puede ser tanto positiva como negativa, y en este último caso debe señalar que muchas veces para los grupos minoritarios o explotados representa] la imagen positiva del grupo dominante en dos formas: como modelo ideal y como modelo inaccesible, estableciéndose una comparación asimétrica, cuya desigualdad resalta y reitera, por desequilibrio, los aspectos negativos de la propia identidad social, produciendo un fenómeno de devaluación de la misma. (p. 165)

De esta discusión no está exento el estudiantado de educación, pues tanto ellos como nosotros sus docentes, damos vueltas en ese círculo “vicioso”, que lejos de romper con los esquemas del pasado, los reproduce en el aula universitaria y luego se lleva a los centros educativos en los cuales se valida la propuesta homogenizante con un discurso que es autoinvalidante y que se reafirma en “no poder cambiar la propuesta curricular pues lo sobrepasan las tareas administrativas”. Esto lleva a cuestionarnos si realmente le estamos enseñando al futuro personal docente, a conocer realmente sus propias potencialidades y que, desde ellas, pueda cuestionar la realidad y proponer cambios ante la diversidad. A esta discusión [Gimeno \(2006\)](#) agrega que:



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

... *diversidad* significa ruptura o atemperación de la homogeneización que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo. La negación de valores y de culturas universales trastoca, con el relativismo que introducen, pautas esenciales de los sistemas educativos que se desarrollaron con la finalidad de difundir a todos una cultura apreciada como válida universalmente. (p. 21)

Lo anterior nos lleva a explicarnos por qué el estudiantado de educación, al momento de realizar sus prácticas o iniciar su camino profesional en las aulas escolares, tiene temor de realizar un cambio en las propuestas curriculares y didácticas, pues cambiar esto, implica ir contra corriente, romper esa zona de seguridad que nos permite marchar por las rutas predefinidas de la educación en el país. Se suma a esto lo ya antes discutido, pues si bien “estoy segura” en la zona de confort ya conocida, no tengo las destrezas para cuestionarlas, y proponer acciones que propicien cambios. Si procuramos que desde la formación docente aprendemos a preguntar a nuestros educandos, a sus familias, a sus maneras de aproximarse al conocimiento: ¿cómo vivís?, ¿desde dónde mirás la realidad?, ¿cuáles son tus sueños?, ¿cuáles son tus temores?, y desde esas respuestas, reconocer que se puede plantear una propuesta educativa que se sustenta en las diversas miradas y necesidades que cada alumno o alumna plantea.

Visto lo anterior, parece un poco obvio hablar de la diversidad, pues se debe partir del principio de que esta es parte de nuestra realidad, pero los programas y políticas en todos los niveles la reconocen en el discurso, pero no la evidencian en los programas y planes. Por eso es tan importante, según [Echeita y Sandoval \(2002\)](#), que repensemos la responsabilidad que tenemos los que estamos vinculados a la educación. Al respecto estas personas autoras afirman que:

Lo que nos compete a quienes trabajamos en y para la educación escolar, es someter a crítica los principios y prácticas que han configurado la capacidad de venerar exclusión desde el propio sistema educativo y apostar por aquellos otros que la investigación educativa y la experiencia han mostrado que promueven *la inclusión y la resolución alternativa de conflictos* en un marco que favorece el progreso de todos los alumnos. (p. 34)

La discusión del concepto de “democracia inclusiva” y en ese marco, el caso que nos convoca, “la educación inclusiva” reconoce la diversidad como punto de partida y el derecho a la educación como plataforma de acción fundamental para favorecer el progreso de todas las personas.

Entonces, reconocer que el hecho pedagógico está inserto en contextos particulares, y que estos contribuyen a labrar de manera singular las distintas posibilidades de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace que sea necesario replantear la manera en que se realiza la investigación educativa en los procesos formativos de los futuros profesionales en pedagogía. Pues es necesario que los futuros educadores y educadoras conozcan e interactúen más allá de las aulas escolares, que desarrollen destrezas para preguntar, construir, deconstruir y crear con sus educandos.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esto último es sumamente importante, pues se trata de construir conocimiento conjuntamente con ellos y ellas, no que quien enseña, dizque reconociendo la diversidad en sus aulas, les va a dar la posibilidad de acceder al currículo “estandarizado”, sino más bien que debe propiciar espacios para que jóvenes, niños y niñas tengan la posibilidad de preguntarle a su realidad y construir conjuntamente docente-dicente el acto pedagógico. Freire (2005a) plantea que “... en las condiciones del verdadero aprendizaje, los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (p. 28).

En este momento son débiles aún los esfuerzos en las aulas universitarias que promuevan una praxis crítica. Quizás más bien contribuimos a reafirmar ese doble discurso. Por un lado, sostenemos el respeto a los derechos de niños y niñas; pero por otro, se imparten conocimientos y destrezas que no dan a nuestras estudiantes y nuestros estudiantes universitarios las posibilidades de trascender, de mostrar su creatividad. Al contrario, se deben proponer estrategias pedagógicas que promuevan el respeto real a la diversidad, la solidaridad, la tolerancia y que puedan construir procesos didácticos que reafirmen sus identidades y las de los niños y las niñas desde las realidades donde viven, dándoles con esto la posibilidad de crecer y desarrollarse respetándose a sí mismos y a sí mismas.

La investigación-acción en la formación de los futuros maestros y maestras

¿Qué espacio le estamos dando al estudiantado universitario para que pueda reflexionar, tanto sobre su quehacer, como sobre la realidad en la que está trabajando?, ¿cuenta con las herramientas que le permiten dar el salto, cuando sabemos que ellos y nosotros somos producto de este sistema educativo? La investigación-acción, partiendo de una propuesta epistemológica hermenéutica-crítica nos abre la puerta para que nuestros estudiantes universitarios reflexionen sobre la riqueza de esa “conciencia histórica” que permite que el investigador se reconozca en su papel como dinamizador-catalizador de procesos que parten del respeto del otro, que está en la misma posición de “creador” o “edificador” de su realidad. Esta metodología se convierte en una suerte de puente que facilita articular las propuestas teórico-conceptuales que claramente están propuestas en los planes de estudio universitarios con las realidades educativas urgidas de una propuesta de trabajo inclusiva.

Es fundamental que esta metodología de investigación, vista como una práctica formativa, permita al estudiantado reconocerse como un sujeto de la historia en las diversas realidades educativas. Gadamer (1993), filósofo alemán, plantea que: “La conciencia moderna toma –justamente como «conciencia histórica»– una posición reflexiva en la consideración de todo aquello que es entregado por la tradición” (p. 43). El autor nos llama la atención de la mirada que cuestiona y se asombra ante esa tradición que se reproduce día con día en los espacios cotidianos. Espacios de los cuales si no tomamos distancia mediante la auto-reflexión, no podremos reconocer el papel que jugamos en ellos, pues asumimos con normalidad las diversas situaciones que se viven, sin cuestionarlas y mucho



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

menos sin proponer nada para mejorarlas. Este ejercicio nos permite reconocernos como sujetos de los procesos históricos que vivimos, es decir conscientes de ese trozo de historia que nos ha tocado compartir con todas aquellas personas y que tenemos la urgente demanda de contribuir a mejorar.

El proceso mismo de la investigación debe permitir reconocer al estudiantado que la realidad es cambiante y que las premisas básicas que le sirven para hacer sus primeros contactos van a cambiar conforme avanza y se articula más al hecho pedagógico, pero sobre todo, debe reconocer que tiene la posibilidad de guiar, en conjunto con la población con que trabaja, para alcanzar cambios positivos.

Sin embargo, desde esta postura se entra en un juego donde tengo que reconocer que mi visión no necesariamente coincide con lo que la realidad va a demandar; sin embargo, es justo en ese diálogo, donde, en una relación dialéctica con la realidad educativa, se construye nuevo conocimiento y se permite actuar para generar cambios positivos, según las diversas necesidades de las personas.

Reconocernos como gestores de nuestra propia historia puede ser una premisa alucinante, como aterradora, sobre todo si reconocemos también en los otros esta oportunidad de guiar su propio quehacer en el devenir histórico. [Gadamer \(1993\)](#) plantea que:

La conciencia histórica no oye más bellamente la voz que le viene del pasado, sino que, reflexionando sobre ella, la remplace en el contexto donde ha enraizado, para ver en ella el significado y el valor relativo que le conviene [cursiva añadida]. Este comportamiento reflexivo cara a cara de la tradición se llama interpretación. (p. 43)

Es importante reafirmar el salto que propone el autor, pues el discurso de la modernidad ha implantado el reconocimiento del valor de la historia para entender nuestro presente, pero como bien lo dice el autor, esa propuesta hace que corramos el riesgo de quedar por fuera, de no involucrarnos como actores sociales que promueven el cambio. De acuerdo con [Gadamer \(1993\)](#), podemos decir que esa postura ante la historia no permite conocer cuál es la visión de quien investiga ni el impacto que puede tener el resultado de su investigación.

El papel de la reflexión es muy importante, pues nos coloca en el presente y permite reconocer desde la visión que tenemos hoy sobre nuestro contexto, qué papel jugamos en la construcción de la historia, es decir, formamos parte activa de ella, tenemos que ser conscientes de que la estamos construyendo día con día. Agregamos, a la propuesta de [Gadamer \(1993\)](#), que siendo sujetos de la historia y no simplemente objetos que reproducen patrones socio-culturales sin reflexionar siquiera sobre lo que están viviendo, se tiene la posibilidad de redireccionar y construir nuestro futuro y, en nuestra posición como profesionales de la pedagogía, como decía [Freire \(2005a\)](#), permitir que los educandos sean sujetos del acto pedagógico, en la medida en que pueden producir conocimiento y contribuir a transformar su realidad.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Darme cuenta de que puedo construir mi presente me da la opción de asombrarme positivamente ante el producto de mis acciones. Lo anterior implica grandes retos para quienes trabajan justamente en uno de los campos más delicados de la sociedad: la educación. Pues toca entrar en un espacio en el que se corre el riesgo de modelar a nuestro gusto o, a gusto del sistema, a los niños y niñas que asisten cotidianamente al aula escolar. Esta niñez llega con muchas preguntas, pues no tiene clara la nueva lógica estructurada y rígida en la que tiene que asumir el rol de “estudiante”.

Se suma a la discusión anterior, la contradicción que históricamente se ha dado: las familias y comunidades se sienten cada vez más alejadas de los procesos educativos, pues lo que se enseña tiene poco que ver con sus realidades, con la vida cotidiana. Es así como el centro educativo se convierte en un extraño dentro de los procesos locales.

En nuestros países latinoamericanos, para muchas personas aun pesa la visión de que la escuela es el “pasaporte” que va a permitir a los niños y niñas tomar la distancia necesaria de aquellas tradiciones y valores propios que consideran no son parte de una noción general de “país” avalada por la institucionalidad. Esta visión no les permite integrarse de manera “competitiva” al imaginario de país que se ha construido y que el sistema educativo legitima. Si estamos conscientes de que hemos construido una identidad negativa de quienes somos hoy, es necesario iniciar cambiando esa lógica. En ese sentido, la escuela debe ser ese pasaporte que permite empoderar a las comunidades para re-significar las identidades individuales y colectivas y dar con eso la oportunidad de proponer proyectos que fortalezcan los modos de vida locales.

Sin embargo, la educación se ha desprestigiado frente a los ojos de las comunidades, surgen cuestionamientos de si realmente provee las condiciones para el tan anhelado ascenso social. Ante esto, surgen preguntas que han rondado nuestros países desde hace mucho tiempo: ¿por qué las comunidades dejan de creer en los centros educativos?, ¿por qué dejan de mirarlos como un espacio que apoya al crecimiento local? Ese maestro o maestra que era fiel reflejo de que la educación constituía un mecanismo para alcanzar nuevas metas y, a su vez, continuar contribuyendo a la comunidad ha dejado de ser real, en algún punto de nuestras historias esta situación cambió.

Hace más de treinta años, los maestros y maestras en Costa Rica, fundamentalmente en las zonas rurales, trabajaban en escuelas unidocentes, teniéndose que enfrentar a la diversidad sin cuestionamientos. Hoy la situación objetiva no cambia, aún hay un alto porcentaje de las escuelas rurales que trabajan con multigrados y escuelas urbanas en las que participan estudiantes con algún tipo de necesidad educativa vinculada a alguna discapacidad en el aula regular; las manifestaciones de docentes actuales ante esta realidad es de “temor” pues aseveran no tener los conocimientos para poder afrontar la diversidad en su aula. Sabemos que hay muchas causas que sustentan estos temores; sin embargo, no se puede ser simplista y reducir la multiplicidad de causas; en nuestra función académica como profesionales formadores de formadores, debemos reconocer que somos responsables de, al menos, algunas de esas situaciones.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Cuáles destrezas requiere el personal docente actual y futuro para construir, conjuntamente con sus estudiantes, estos procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se constituyan en una suerte de combinación entre el reconocimiento y respeto a las identidades, las capacidades y los conocimientos; todo lo cual que llevará al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la conciencia de ser capaces de contribuir a transformar la realidad educativa.

Es en ese sentido, creemos que la investigación-acción, como base para la producción de conocimiento, la adquisición de capacidades y el estímulo de la autoconfianza, es no solo una metodología proveedora de las herramientas para que el personal docente identifique las causas de los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, sino que también le permita reconocer en sí mismo, en su rol docente, la capacidad de análisis crítico de la realidad, a partir de la cual puede construir, conjuntamente con sus estudiantes y otros actores del entorno educativo, propuestas de cambio para mejorar las condiciones de vida de las personas y de su entorno. En este punto vale citar a [Elliot \(2005\)](#), uno de los precursores de la investigación-acción en el ámbito educativo, quien al respecto nos dice:

Hemos de señalar que, cuando la investigación-acción se lleva a cabo en la clase con suficiente profundidad, puede incrementar la conciencia de los profesores sobre sus “implicaciones políticas” y, por tanto, realza su capacidad colectiva para influir sobre la puesta en práctica de cambios estructurales, tanto en las escuelas como en el sistema educativo. Todo tipo de investigación-acción capaz de promover un enfoque “de abajo hacia arriba” en relación con el desarrollo profesional producirá ideas que enlacen los problemas de la enseñanza y del aprendizaje con cuestiones fronterizas de política institucional y social. Así se convierte en un medio no sólo de promoción del desarrollo... de las escuelas en cuanto instituciones y, de manera más general, del sistema educativo. Ambas cuestiones forman parte del mismo proceso y no deben ser concebidas como dos procesos independientes. (p. 179)

A lo referido por [Elliot \(2005\)](#), agregamos que la investigación-acción promueve esa capacidad de asombro en las personas, esa posibilidad de maravillarse y descubrir en las distintas realidades los elementos necesarios para iniciar un proceso de enseñanza aprendizaje que no limite e induzca el proceso creativo de la niñez y la juventud, sino todo lo contrario, que permita crecer desde la creatividad que un entorno distinto provee en tanto conocimientos propios y visión de mundo. Por lo tanto, el punto que nos toca en las universidades, no es únicamente proveer de *competencias* al estudiantado, sino promover que sea, por un lado, capaz de construirlas y reconstruirlas en función de las necesidades reales en las cuales le toque participar; y por otro, que cuando las construya sea capaz de transformar su realidad.

La investigación-acción en la formación docente promueve la producción de conocimiento, el desarrollo de capacidades y moviliza creativamente al estudiantado ante la realidad. Los futuros docentes y los que actualmente están en ejercicio se ven ante el reto de recrear sus conocimientos frente a realidades distintas; pero también, creemos esencial el



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

crear la necesidad en ellos, para que esos conocimientos y capacidades propicien cambios y mejoras desde la equidad y hacia el desarrollo sostenible de la realidad investigada. Es desde aquí que reafirmamos la necesidad de trabajar desde una propuesta de investigación-acción que reconoce la diversidad como punto de partida. Al respecto, Restrepo (2002, citando a Schon, 1987), refiriéndose a la propuesta de "práctica reflexiva" o "enseñanza reflexiva" de Donal Schon, sostiene que el maestro debe reflexionar permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. Agrega Restrepo (2002) que Schon "... reafirma esta posición y defiende la opción de que el maestro construya saber pedagógico a través de la 'reflexión en la acción' y se separe del discurso pedagógico oficial aprendido en las Facultades de Educación" (p. 4).

Reforzar la noción de proceso es una necesidad. La investigación-acción, desde una postura que favorece la reflexión de la práctica, permite reconocer que el hecho educativo es un proceso y no una rutina repetitiva que al cabo de un tiempo desmotiva al personal docente. Esta ruptura hay que hacerla en la educación inicial y en la educación continua de formadores, desde las aulas universitarias; de ahí que el ejercicio de construcción de conocimiento desde una propuesta investigativa que incite a la reflexión se convierta en una herramienta necesaria para que los conocimientos adquiridos en el aula universitaria se hagan de una manera crítica, desarrollando capacidades profesionales pertinentes a una educación inclusiva. Ahora, lo anterior sucede si el estudiantado, permanentemente, lleva sus conocimientos a la práctica, lugar donde deconstruirá su información y la reelabora en función de la realidad en que se encuentre.

Sin embargo, la reflexión no es suficiente. En la práctica investigativa de una persona que se dedica a la educación falta horizontalizar la relación entre la persona que investiga y el sujeto de la investigación, es decir, la práctica reflexiva mejora mi ejercicio; pero, ¿qué sucede con los otros? Es un paso muy grande propiciar la auto-mutua reflexión y, a su vez aportar al cambio del entorno del hecho pedagógico. Es decir, enseño con calidad no para que aprendan únicamente, sino que enseño para que puedan con su conocimiento transformar su realidad. De ahí, la investigación-acción adquiere más relevancia en el entorno donde se practica, en tanto los sujetos de la investigación participan del proceso de cambiar o mejorar su situación y, en la medida que ese proceso se da, se emocionan, aprenden, construyen y reconstruyen, dan sentido y resignifican su realidad.

Es muy importante darnos cuenta, cómo discusiones actuales que se auto-denominan "posmodernas", lo que hacen es volver la mirada a autores que hace mucho nos dieron las pistas para aportar a mejorar el hecho educativo. Freire (2005b) es muy claro al respecto cuando plantea: "[Las personas] no se hacen en el silencio..., sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (p. 106).

Así, el proceso se revierte en una formación más crítica, que desarrolla la capacidad de reconocer sus fortalezas y debilidades, pero también permite proponer acciones concretas que direccionan sus conocimientos y capacidades para una mejor propuesta pedagógica. De



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

manera que la reflexión (apoyada por el ejercicio de investigación) se fortalece y cobra sentido en tanto la práctica educativa se realiza en un contexto donde se han identificado un conjunto de retos o problemáticas que es necesario abordar desde el quehacer pedagógico. En ese punto es importante retomar el concepto de praxis planteado por [Freire \(2005b\)](#):

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión... y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo... (p. 105)

Como se dijo anteriormente, esa praxis sucede en un contexto determinado, situación que añade a la formación docente un elemento de complejidad que hace necesario el reconocer más allá de las fronteras tradicionales en las que la universidad ha venido trabajando: “el aula escolar”, sino que más bien amplíe horizontes y pueda hacer una lectura más integral y crítica del contexto del que forma parte el hecho pedagógico. Hablamos aquí de hecho pedagógico, porque precisamente se quiere romper la visión que reduce los procesos de enseñanza-aprendizaje a las cuatro paredes de un centro educativo.

La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento y, por lo tanto, de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpenetración de los problemas.

Es por esto por lo que, la investigación la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones “focalistas” de la realidad, se fije en la comprensión de la *totalidad*. ([Freire, 2005, 134b](#))

Del dicho al hecho: Recuperando la capacidad de asombro

Desde el 2007, en la División de Educación Básica del Centro de Investigación y Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica se ejecutaron dos proyectos “Negociación, gestión e intervención interdisciplinaria en los procesos de formación de formadores de las tres carreras de la División de Educación Básica y las Sedes Regionales de la UNA, 2007-2009” ([Dobles y Gómez \(2009\)](#)) y “Praxis y gestión social: Herramientas de cambio en la diversidad, 2010-2012” ([Balderbos, Dobles, Torres y Vargas \(2012\)](#)), cuyo objetivo principal fue promover la capacidad de gestión y negociación en estudiantes de las carreras de preescolar, educación especial y I y II ciclos de la enseñanza general básica. Con los años, los proyectos se tornaron en interés estratégico para la División de Educación Básica, ya que los resultados han incidido en propuestas metodológicas de investigación que se venían desarrollando en la unidad académica.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

El eje metodológico de estos proyectos se basó en la investigación-acción, se promovía un análisis complejo de la realidad y guiaba a nuestro estudiantado de pedagogía en la búsqueda de estrategias que procuraran mejoras en las realidades educativas en que ellos y ellas realizaron sus prácticas. Creemos, además, que los resultados obtenidos a la fecha, se convierten en un interesante insumo para quienes consideran que la investigación en la formación de formadores es estratégica para dotar de herramientas a los futuros profesionales, ya que les permite dar un salto cualitativo en su quehacer profesional, pasando de las prácticas “de carácter más técnico”, a posiciones más propositivas que buscan cambiar para mejorar la realidad educativa del país.

En ese sentido, los proyectos se convirtieron en una suerte de laboratorio en los cuales el estudiantado de licenciatura y bachillerado de las carreras de educación básica, pudieron experimentar nuevas propuestas metodológicas desde el área de pedagogía, este ejercicio se realizó, como ya se indicó, desde una propuesta de investigación-acción.

Es así que, como punto de partida los estudiantes y las estudiantes se aproximaron a la realidad sin ideas preconcebidas, sino únicamente con sus “ojos bien abiertos” para reconocer qué aspectos de esa realidad fueron susceptibles de ser trabajados desde los conocimientos que su formación profesional les permitió, pero sobre todo, darse la posibilidad de escuchar a los niños, niñas, jóvenes, padres y madres, docentes, entre otros, para a partir de lo que plantearan y en conjunto poder entretelar acciones para contribuir a mejorar las realidades que encontraron.

Sin embargo, la tarea no concluía ahí, sino que ellos se dieron cuenta de que las condiciones de las realidades en estudio trascendían los conocimientos adquiridos en la universidad. Esto generó dos situaciones: por un lado, tuvieron que darse a la tarea de investigar más a fondo y buscar metodologías y estrategias que permitieran apoyar un proceso de cambio en esa realidad y; por otro lado, buscaron otros actores que complementaran sus destrezas para maximizar el impacto y asegurar el éxito de sus gestiones.

La propuesta investigativa toma como premisas que es urgente rescatar y reafirmar la capacidad de reacción o “asombro” de la persona investigadora, capacidad que le permitió reconocer:

- Quienes somos y desde dónde construimos nuestra propuesta.
- La sostenibilidad del proceso propuesto pasa por “empoderar al otro”.
- La reflexión como algo paralelo al proceso es necesaria para ir construyendo teoría y redireccionando las acciones.
- Las acciones realizadas tienen una intensidad de cambio en la propuesta educativa vigente.
- Necesidad de evidenciar nuestra posición ante el mundo y qué es lo queremos, partiendo de que se debe tomar en cuenta primero la posición del otro.
- Desapego de la visión tradicional de propuesta investigativa y extensión.
- Reconocimiento de la capacidad de crear teoría, es decir, “reconocer que saben”.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Entendimiento del contexto y su complejidad como base del análisis e interpretación de la información y la propuesta de acción.

Algunos de los beneficios de la propuesta son:

- El estudiantado aprende a ver los problemas de una dimensión más holística, revisando y proponiendo soluciones integrales
- El estudiantado aprende a articular esfuerzos desde su práctica pedagógica para dar salida a los problemas que ha encontrado en la comunidad donde trabaja.
- Busca maximizar el impacto y reducir la dispersión de las acciones que realiza el estudiantado en sus prácticas universitarias.
- Propicia que el estudiantado dimensione su quehacer pedagógico más allá del aula escolar.

En el proceso de análisis de los resultados que se iban dando durante los proyectos surgieron preguntas que sustentan la necesidad de hacer un replanteamiento de la propuesta y realizar acciones más orientadas a responderlas, fundamentalmente son dos los cuestionamientos: ¿Cuáles ingredientes hacen falta para poder romper esa visión de “formación de técnicos” en las universidades? ¿Por dónde podemos empezar a cambiar esta lógica de pensamiento en la formación de profesionales en educación?

Por lo anterior, se promueve que el estudiantado logre ser autogestor de un proceso en el que las destrezas de investigación, gestión y negociación se convierten en las herramientas fundamentales para el éxito de su trabajo. Algunas de las actividades realizadas por estudiantes participantes en los proyectos son:

- Diagnósticos participativos.
- Talleres dirigidos a niños y niñas, docentes, comunidad.
- Trabajo en aula: modelación y planeamientos desde atención a la diversidad.
- Entrevistas individuales, grupales, observaciones.
- Negociación con actores clave locales y regionales.
- Gestión de investigación y acción social.
- Presentaciones públicas de avances.

Todo lo anterior redunda en el éxito de los proyectos, que facilitó el que sus estudiantes tuvieran como valor agregado a su formación el hecho de asombrarse ante la realidad y, de esta manera, poder encontrar el sentido profundo de las cosas cotidianas, sentido que está íntimamente enlazado con la construcción de las identidades culturales, base fundamental de nuestra diversidad. También el proceso de investigación-acción los lleva reconocer el contexto como parte fundamental de la realidad educativa y a poder iniciar una construcción de conocimiento con raíces en la complejidad, lo cual permite romper con la visión lineal y unicausal de la historia.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esto permitió también, al estudiantado participante de los proyectos, poder reconocerse en su capacidad de transformar y contribuir a mejorar las condiciones de la educación en la región.

Asombrarse ante la realidad implica estar despierto y asumir una posición clara de cuál es mi papel como ser humano y como profesional, ante una realidad plagada de problemas, ante la cual alguien tiene que decidir dar un primer paso para transformarla.

Lo anterior lleva a pensar en propuestas que aborden la educación de una manera más inclusiva. En los proyectos, se pudo observar que aquellas propuestas pedagógicas realizadas por el estudiantado de bachillerato o licenciatura con mayor éxito en función de los principios que sustentaban la investigación, eran las que tomaban la creatividad como bandera. Actividades vinculadas a temáticas artísticas, al reconocimiento de las dinámicas culturales propias y a lo lúdico no solo eran atractivas por sí mismas, sino que permitieron claramente abordar temáticas del plan de estudios, pulir asperezas y limitaciones de los procesos de lecto-escritura, entre otros; además, favorecieron una participación con equidad en todos los procesos. Las personas con alguna discapacidad o con una manera particular de aprender no eran excluidas, sino –todo lo contrario–, participaban de todo el proceso y cada quien avanzaba según sus posibilidades.

Poder encontrar los caminos para sostener propuestas más inclusivas dentro del quehacer docente es el punto de llegada de estos proyectos; pero, a su vez, poder caminar y consolidar estas propuestas se convierte en un nuevo reto y punto de partida para nuevas propuestas. El estudiantado de la División de Educación Básica debe desarrollar la capacidad de hacer praxis y ensayar cambios desde una visión de diversidad y equidad.

Reflexión final...

Para concluir, es importante enfatizar que en nuestro ejercicio pedagógico dentro de las aulas universitarias hay que propiciar ese espacio que permita al estudiantado, durante sus prácticas, reconocerse como parte de la realidad en que estudia o trabaja, y desde ahí promover la capacidad de asombrarse ante la realidad, para poder mejorar esas “escenas educativas” que forman parte de su identidad como pedagogo o pedagoga.

No hay que olvidar que en esa “escena educativa” somos, en conjunto con nuestro estudiantado, artífices de un arte milenario que conjuga y reafirma los saberes que se construyen y de-construyen, cotidianamente, en todos los ámbitos de la realidad social. Esto demanda una clara conciencia del impacto y, por tanto, de la responsabilidad que tenemos para construir un mundo mejor.

Referencias

- Belderbos, M., Dobles, C., Torres, N. y Vargas, J. (2012). *Informe final del proyecto Praxis y gestión social: Herramientas de cambio en la diversidad*. (N° 050920). Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica. Manuscrito inédito.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: Estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

contemporáneo. En S. Bastos (Ed.), *Multiculturalismo y futuro en Guatemala* (pp. 23-54). Guatemala: Flacso-Oxfam. Recuperado de <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Capitulo-Santiago.pdf>

Dobles, C. y Gómez, S. (2009) *Informe final del proyecto Negociación, gestión e intervención interdisciplinaria en los procesos de formación de formadores de las tres carreras de la División de Educación Básica y las Sedes Regionales de la UNA, 2007-2009* (N°050602). Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica. Manuscrito inédito.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación* (4ª reimp). Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (2005a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.

Freire, P. (2005b). *Pedagogía del oprimido* (Trad. J. Mellado). México: Siglo Veintiuno.

Gadamer, H.-G. (1993). *El problema de la conciencia histórica* (Trad. A D. Moratalla). Madrid: Tecnos.

Gimeno, J. (2006). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Gimeno, J., Giné, N., Martín, M., Viera, A., López, F., Sentís, F., ... Sanmartí, N. (Auts.), *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa* (3ª ed., pp. 11-34). Barcelona: Graó.

Montero M. (1987). A través del espejo. Una aproximación al estudio de la conciencia social en América Latina. En M. Montero (Coord.), *Psicología política latinoamericana* (pp. 163-202). Caracas: Panapo.

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI. *Revista Iberoamericana de Educación* (De los Lectores). 1-9. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores_Investigacion_Educativa.htm



Cómo citar este artículo en APA:

Dobles-Trejos, C. (setiembre-diciembre, 2014). Recuperando la capacidad de asombro. La investigación-acción en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 285-299. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.18>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

