



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Garro-González, María Gabriela

La investigación acción como estrategia para redescubrirnos desde la singularidad, en la diversidad

Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 257-274

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805014>

- 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



La investigación acción como estrategia para redescubrirnos desde la singularidad, en la diversidad

Action Research Projects as a Strategy to Rediscover Ourselves from a Singular Standpoint in Diversity

María Gabriela Garro-González¹

Instituto de Educación General Básica

Andrés Bello López

San José, Costa Rica

gabyto0682@gmail.com

Recibido 3 de noviembre de 2013 • Corregido 15 de octubre de 2014 • Aceptado 22 de noviembre de 2014

Resumen. Este artículo sistematiza una serie de momentos que construí en compañía de un niño que cursaba el cuarto grado en la escuela pública donde trabajé como docente de apoyo en el área de educación especial en el 2013. Mediante este, manifiesto los aprendizajes derivados de las experiencias compartidas que se gestaron a partir del paradigma naturalista, el enfoque cualitativo y el modelo de investigación acción; a través de situaciones pedagógicas planteadas con el objetivo primordial de comprender la realidad del estudiante, así como los procesos educativos subyacentes en la escuela, en este caso singular, que permiten o limitan su éxito. Mi propósito es reflexionar sobre aspectos inmersos en la práctica educativa, quehacer y singularidad, desde la mirada de docente que se observa y se escucha en su acción cotidiana particular, que busca nuevas formas de acompañar a sus estudiantes para encontrar el verdadero sentido a la enseñanza. Desde esta perspectiva, el diseño metodológico acorde con la investigación parte de la observación natural de la práctica entre docente y estudiante, mediante esta técnica se realiza el diagnóstico que permitió la identificación de uno de los sujetos participantes, la elección de las actividades de la investigación (sesiones individuales o grupales de trabajo) y las estrategias de recolección de los datos (fotografías, videos, crónicas y registro de conversaciones en audio). Posterior a esto, se sistematizan las evidencias de las experiencias en forma escrita e ilustrada (conversaciones y fotografías de los dibujos del participante). El texto está basado en uno de los análisis de caso que incluyen mis intervenciones individuales con un niño, así como momentos de aprendizaje planificados con su grupo. Para finalizar, se procede a la interpretación y análisis de cada uno de los momentos de encuentro con el estudiante, a la luz de los hallazgos científicos y los teóricos que acompañan la construcción de mi trabajo; así mismo, concluyo reflexionando que, mi prioridad como docente en acción es la apertura de espacios que permitan experimentar sensibilidad, empatía, y aprecio por el ser humano y sus talentos.

¹ Magíster en Pedagogía con Énfasis en Desarrollo Integral de la Primera Infancia de la Universidad Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia para ejercer la Enseñanza de Educación Especial de la Universidad Metropolitana Castro Carazo. Bachiller en Ciencias de la Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Ha laborado como docente en el área de educación especial y específicamente en servicios de apoyo para estudiantes con adecuaciones curriculares significativas, por 9 años para el MEP. Actualmente labora en el IEGB Andrés Bello López de Santa Ana.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>

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

CORREO: educare@una.cr

Palabras claves. Investigación-acción, quehacer docente, singularidad, aprendizaje significativo, arte.

Abstract. This article systematizes a series of moments built while in the company of a fourth grader from the public school where I worked as a special education teacher in 2013. In the article, I described what I learned from the shared experiences generated from the naturalistic paradigm, the qualitative approach and the action research model, using pedagogical situations planned with the objective of understanding the reality of the student and the educational process for this particular case allowing or limiting success at school. My purpose is to reflect on issues related to the educational practice, from an individual standpoint and from the perspective of the teacher who observes and listens to his/herself in his/her daily actions and who looks for new ways to help students to find the true meaning of learning. From this perspective, the methodological design for this research project is based on the natural observation of the interaction between the teacher and the student. Using this technique allowed identifying one of the participating subjects and choosing research activities (individual or group work sessions) and strategies for data collection (photos, videos, stories and conversation recordings). After this, experiences are systematized in written and illustrated form (conversations and photographs of the participant's drawings). The article is based on a case study that includes my individual interventions with the student, as well as planned learning moments with his class. To conclude, I interpret and analyze each of the moments meeting with the student, in the light of the scientific and theoretical findings accompanying the research project. In addition, I reflect that my priority as a teacher in action is creating spaces that would allow students to experience sensitivity, empathy, and appreciation for people and their talents.

Keywords. Action research, teaching work, singularity, significant learning, art.

¿Qué implica la docencia? ¿Enseñamos? ¿Aprendemos? ¿Somos conscientes de que nuestras acciones generan otras? Estas son algunas de las preguntas que surgen producto de la labor pedagógica que llevo a cabo diariamente con niños y niñas en la escuela; lugar donde trabajo como docente de educación especial que apoya a estudiantes con adecuaciones curriculares significativas. Desde aquí, surgen estos cuestionamientos e ideas y emerge mi proceso de investigación acción en el marco de la Maestría en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia. Este me permite el redescubrimiento de mi entorno social, la asunción de un rol docente diferente, que se transforma en un ser-quehacer, desde un lugar reflexivo, dialógico y liberador. Freire (2006) concibe que esta experiencia debe llevar a la persona a “redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que... se va descubriendo” (p. 19).

La investigación acción es un proceso en el que las certezas se resquebrajan para dar paso a la incertidumbre y a las posibilidades desde las múltiples miradas de sus actores. Como afirma Scribano (2007) implica el reconocimiento “desde la potencialidad creadora de los investigados” (p. 183).





Cuestionar nuestra forma de hacer las cosas nos obliga a generar cambios sustanciales en la práctica. De manera que investigar debe transformarse en un ejercicio que hacemos a diario para comprender, no solo las relaciones humanas que establecemos como individuos con otros, sino también con el entorno, con la naturaleza. Dobles, Zúñiga y García (2010) señalan que la investigación debe tratar de llevar al razonamiento crítico de la información y no a la simple imposición de etiquetas. Investigar es una forma de enriquecer el quehacer educativo, a partir de la observación y análisis de las acciones.

Desde estas premisas, la investigación que se llevó a cabo se encuentra enmarcada por momentos, donde los intereses y habilidades del estudiante se convierten en el eje principal, es decir, a través de actividades elegidas por el niño y mediadas por las conversaciones con la docente, la expresión libre y la creatividad se hicieron presentes en el proceso de manera natural: fue el arte, el medio y canal de comunicación. El dibujo posibilitó la apertura emocional y la motivación por los encuentros entre los participantes.

Con este marco de ideas, el principal propósito de este documento es mostrar las vivencias compartidas con Jos, a partir del proceso de investigación- acción, el cual fue constituyéndose, con base a los intereses y las particularidades propias del niño, teniendo presente la labor de acompañamiento educativo que desarrollo como docente de apoyo.

El niño se denomina Jos, para proteger su identidad y para efectos de mi investigación; la cual se lleva a cabo en un período de 6 meses.

Ideas iniciales: Dibujando singularidad

En la medida en que es la conducta individual de sus miembros lo que define un sistema social como una sociedad particular, las características de una sociedad sólo pueden cambiar si cambia la conducta de sus miembros

Maturana, 1996, p. 31

¿Qué es singularidad? Para responder esta pregunta me adentro en el campo de las relaciones humanas en toda su riqueza, incluyendo la expresión corporal, el lenguaje verbal, la gestualidad, la creación y la representación gráfica. Es allí donde emerge lo diverso, lo particular. En la diversidad es que descubrimos que somos singulares y todos tenemos formas distintas de aprender y manifestar lo aprendido.

En mi lugar de docente de apoyo, asumo el reto de reconocer la singularidad desde mi quehacer cotidiano en la escuela con niñas y niños, desde nuestras diferencias de origen familiar, visiones de mundo, cultura, credos, conocimientos, valores, sentimientos. En este caso, me enfoco en mi trabajo con Jos, a quien atiendo desde el mes de febrero del año 2013.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>

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

CORREO: educare@una.cr

A partir del diagnóstico inicial, cuyo objetivo es recolectar datos relacionados con el comportamiento del alumno en el contexto escolar e identificar los conocimientos que este maneja, mediante procesos de observación y aplicación de pruebas informales, perfiló a Jos, un niño de 11 años, que parece no aprender, no entender y no asimilar algún contenido de los que se desarrollan en el aula. Su apariencia física denota salud. Actualmente, muestra interés por lucir bien, contrario a lo que se observaba de él meses atrás, desaliñado y despreocupado. Me llama la atención su forma de desplazarse, ya que al andar arrastra los pies como si estuviera cansado; me lleva a pensar qué caminos habrá recorrido en la vida que lo llevan a caminar de la forma en que lo hace. Pareciera que a su corta edad llevara consigo la carga de un peso superior a sus fuerzas, y estas lo empujaran a marchar, a pesar de su resistencia a hacerlo. Los zapatos que él utiliza son rechazados por sus pies, estos se niegan a ser sometidos. Nunca anda los cordones atados y más bien usa el calzado cual pantufla.

En forma constante, sorprende a Jos introduciendo objetos en su boca; esta conducta es habitual, mas él no se detiene a pensar, ni por un momento, de dónde provienen, si estarán limpios o si pueden causarle daño. No anticipa consecuencias ni accidentes a los que se expone, tampoco deduce los problemas que podría sufrir a causa de estos. Actúa en forma arriesgada, principalmente en la calle, al retirarse de la escuela para irse para la casa o al pasear por su barrio con la bicicleta. Muchas veces, cuando la conduce y se encuentra con amigos o personas conocidas, se emociona tanto que saluda y trata de entablar una conversación, se turba, no presta atención al manubrio, ni a la calle, lo que puede provocarle una caída.

Es un niño que se mantiene en movimiento, disperso y con problemas para dominar su conducta motora, por lo tanto, los períodos de focalización y atención necesarias para escuchar explicaciones del docente o para realizar actividades de lectura y escritura son de difícil manejo para él. Por esta y otras razones, se encuentra medicado con ritalina, para ayudarlo a su cerebro a regular los niveles de actividad. Le agrada la escuela, ya que asiste diariamente, de manera independiente, puntual y voluntaria; sin embargo, si alguna situación en la escuela le incomoda, empieza a buscar excusas tales como: malestares estomacales, dolores de cabeza, mareos, para poder irse para la casa. Al respecto, si le pregunto por lo que siente para que describa su dolencia o causa de esta, lo que hace es esconderse, evadir la mirada y hacerse el desentendido.

Interactúa con las personas que le rodean, se relaciona con otros a través de la palabra, los gestos, las señas, posee habilidades comunicativas que lo permiten, no necesita de los demás para integrarse a grupos de personas; sin embargo, le es difícil mantener el contacto en forma positiva. Es usual que, al relacionarse con otros, ya sea para jugar o realizar algún trabajo, asuma una actitud confrontadora, demostrando falta de dominio en sus impulsos y utilizando vocabulario grosero para atacar y defenderse en el conflicto. Se enoja fácilmente y se victimiza, negando toda responsabilidad y achacando los problemas a los demás. Mientras haya una persona adulta que vigile y se mantenga cerca de él, hace intentos por regularse y no pelear con





los compañeros. Se ha observado que basta cualquier distracción, para que se sobreinvolucra en las conversaciones de los demás, tergiversando información y haciendo comentarios poco amistosos que generan a su vez conflictos entre los compañeros.

En el aula, necesita del apoyo verbal y la presencia de una persona adulta de manera que le ayude a regular los impulsos, que busque salida a sentimientos de ira, enojo, insatisfacción, es decir, que le proponga pensar antes de actuar, que le pregunte por lo que le pasa, que lo refuerce con comentarios alentadores para seguir instrucciones, tanto orales como escritas, además de explicaciones acerca del trabajo que se le pide hacer, tantas veces lo necesite para evitar que se distraiga.

No presenta problemas a nivel de lenguaje pero le resulta difícil comunicarle a la docente cuando no comprende cómo hacer una tarea que le fue asignada. Regularmente no pide ayuda y más bien, se desentiende, se dispersa, no termina y parece que no le interesa. Toma decisiones sencillas relacionadas con situaciones particulares de la vida real, como por ejemplo, qué ropa vestir, con quién jugar en los recreos aunque termine peleando, qué actividades llevar a cabo cuando tiene tiempo libre; no obstante, organizarse para estudiar y presentar tareas de la escuela, resulta muy complicado para él.

Se comporta respetuoso y cortés con las personas adultas, aunque en ocasiones elige no escucharlas, en particular cuando estas le hablan de comportamientos adecuados y de los deberes que debe cumplir. Es así como pierde el interés y evita encontrarse con la mirada del interlocutor, mostrándose esquivo e incoherente en las conversaciones, balbucea y no logra dar respuesta a una pregunta o dice cualquier cosa que se le ocurre.

En su conversación, es poco consciente de las relaciones de género y número, por lo que preguntarle para llevarlo a pensar en lo que contestó es importante, ya que le permite rectificar lo que está diciendo, de modo que la persona con la que habla le pueda entender.

Expresa sus deseos y preferencias ante preguntas específicas, no brinda explicaciones ni da argumentos por sus acciones. Le agrada la retribución verbal, social y material, las necesita. Manifiesta algunas emociones en forma oral ante preguntas determinadas, le es complicado indicar de manera espontánea cómo se siente. Habitualmente frente a los problemas con los compañeros y compañeras reacciona negativo y grosero verbalmente, se le dificulta identificar las razones que desencadenan este tipo de emociones aun cuando se le cuestione.

Suele olvidar instrucciones muy largas o actividades que implican más de una tarea. Cuando se le formulan preguntas con respecto a sus características personales, la familia, textos que ha escuchado o explicaciones de un tema, elabora respuestas concretas, no desarrolla explicaciones orales, tampoco por escrito.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>

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

CORREO: educare@una.cr

Le agrada realizar actividades físicas con fines recreativos, tales como jugar con los amigos, treparse a los árboles, buscar frutas, jugar bola, andar en bicicleta, jugar con discos chocones que se mueven como remolinos, leer la historia de "Pinocho". Manifiesta que le gusta ir a la biblioteca, a jugar con las computadoras. Algunas veces juega "la anda" con los compañeros en los períodos de recreo. Expresa agrado por la pintura, la lectura de historias y los periódicos. Le gusta implicarse en actividades de construcción, de arte, la manipulación de objetos del entorno.

Jos es un niño que, en la escuela, se ha caracterizado por presentar dificultades en los procesos de atención, de autoregulación y de memoria; no ha mejorado en su desempeño académico desde el 2009, más bien se ha estancado y retrocedido en aspectos tales como la escritura y la lectura. Sus conductas particulares han contribuido a que habilidades y destrezas tales como el control de impulsos negativos, selección de estímulos relevantes y construcción de conceptos no se desarrollen según lo esperado. Lo que ha dado como resultado la acentuación de sus dificultades.

La adecuación curricular significativa se planteó para Jos desde hace un año aproximadamente; sin embargo, no fue sino hasta este año cuando se hizo efectiva. Desde la perspectiva ofrecida por un diagnóstico conductual y académico, que no proyecta el potencial de una persona, y más bien ofrece una visión general, sesgada y negativa de Jos, empieza a darse la relación de acompañamiento educativo. Desde este contexto, lo conocí e inicié mis intervenciones individuales como su maestra de apoyo, pero con esto también empezó una etapa de redescubrimiento, no solo de la persona que es Jos, sino también de la persona que soy yo.

La singularidad emerge: re-conociendo a Jos

*Se trata del
reconocimiento de una nueva
concepción de sujeto y de una relación
con el conocimiento en términos
de sujeto-sujeto*

[Scribano, 2007, p. 182](#)

En un primer momento del proceso, mis interacciones con Jos se realizan en espacios individuales, con menor frecuencia también participo en espacios con su grupo. Las acciones realizadas forman parte de mi quehacer cotidiano como docente de apoyo, en lecciones programadas para trabajar con él de manera individualizada, cuya planificación obedece a objetivos de aprendizaje específicos que se derivan de los programas educativos, así como mis propósitos por comprender y atender las necesidades del estudiante desde un abordaje centrado en el interés del niño.



Desde un primer momento, Jos me deja ver que no quiere trabajar en temas o aprendizajes programados. Ante su negativa por trabajar, accedo a que él haga lo que desea, en el marco de lo posible en nuestro espacio educativo, dejando de lado los objetivos académicos para aceptar que Jos decida. Me percató así de que, cuando le abro la puerta a la flexibilidad emerge un Jos más concentrado, contento y comprometido. Ello me lleva a comprender que aprender no es solo parte de un objetivo formalmente establecido y planificado, que aprender incluye lo que sucede, aunque esto puede parecer sin sentido.

Jos quiere construir, me solicita papel, tijeras, goma y empieza a trabajar. Me pregunta de vez en cuando cómo pienso que puede hacer determinado elemento. Intenta formar una escalera, se percató de que los materiales disponibles no van a soportar el peso. Idea una maqueta: la sala de su casa amueblada. Todos los objetos creados están en armonía de tamaño color, al igual que las personas, que identifica como su familia (ver figura 1). Una vez lista la maqueta, conversamos acerca de ella.



Figura 1. Maqueta de la sala de la casa de Jos².

² Esta figura es propiedad de Jos, por ser menor de edad, su uso en este artículo es autorizado por su madre y encargada legal. El documento con la autorización se encuentra en los archivos de la *Revista Electrónica Educare*.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

A partir de la conversación que se origina acerca de la maqueta (tabla 1) puedo entender que, para él simplemente no es el momento de hacer tareas académicas definidas por un programa, diseñadas por un docente en una lección, de manera que me pregunto: ¿puede la intencionalidad, la comprensión del niño y su realidad moldear esas intencionalidades para plasmarlas en los programas escolares de uso universal?, ¿cómo dar cabida al sujeto, él y yo, en la dinámica diaria de manera articulada con las intenciones universales?

Tabla 1

Conversación entre la docente y Jos acerca de la maqueta

Docente-investigadora	¿Qué significa todo eso?
Jos	Esta es la sala de mi casa y estamos viendo la televisión. En el suelo está mi primito que es un bebé pequeñito. Mi abuela es la que está sentada en el sillón que está al frente, en los otros sillones estamos yo y mi mamá, que es la que tiene la cara feliz.
Docente-investigadora	¿Te gusta la sala?
Jos	Sí, me gusta.
Docente-investigadora	¿Por qué?
Jos	Porque podemos ver televisión juntos, a veces mi papá llega y lleva helados.
Docente-investigadora	Está bien. ¿Te gustó trabajar aquí?
Jos	Sí.
Docente-investigadora	¿Por qué te gustó?
Jos	Porque aprendo cosas.
Docente-investigadora	¿Qué cosas?
Jos	Que puedo hacer las cosas yo mismo, y me quedan bonitas.

Nota: Registro de sesión de apoyo individual, 13 de marzo de 2013.

La maqueta es un objeto que demuestra la habilidad de Jos para construir, dimensionar, mezclar colores, mostrar sus sentimientos, intereses y necesidades, hacer conexiones con objetivos como el que tenía al iniciar esta sesión, el cual consistía en trabajar su caligrafía para mejorarla; y desde la maqueta pude observar destreza motora fina puesta en práctica en la utilización de tijeras para el recorte, en el pegado de objetos en sus espacios, en el diseño a partir de un lápiz, en la coordinación óculo manual, como habilidades coadyuvantes para el desarrollo de movimientos especializados como los que requiere la escritura.





Mientras crea, Jos observa, planifica, estima, ordena, se concentra. Conductas todas que parecen contradecir muchas de las características que relaté al iniciar y que han definido a lo largo de su vida el perfil de Jos estudiante, quizá dejando fuera a Jos el artista.

Desde esta perspectiva, [Latorre \(2003\)](#) manifiesta que:

La reflexión en la acción se constituye... en un proceso que capacita a las personas... a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional... pues la reflexión en la acción capacita a los profesionales para comprender mejor las situaciones problemáticas y les reconoce la habilidad para examinar y explorar las zonas indeterminadas de la práctica. (p. 19)

El hecho de que Jos no quiera trabajar en el objetivo establecido para su labor en el aula me plantea un problema; por un lado, si considero esta conducta como algo no deseable porque me dificulta continuar con el proceso de aprendizaje del niño y trato de convencerlo de hacer lo que estaba planificado; por otro lado, si le escucho, fluyo con él, descubrimos el potencial y podemos trabajar juntos, articulando nuestros objetivos. Al permitirle hacer sin presionarlo ni dirigirlo logro mucho más de lo que esperaba de una lección de caligrafía. Este hallazgo me coloca frente una importante lección, debo escuchar la voz del niño para organizar mi labor pedagógica y los encuentros educativos.

Tradicionalmente, en la educación primaria, la mayor evidencia de la cual se ha comunicado información o se ha concretado un proceso de aprendizaje es el registro en el cuaderno. Jos me invita a pensar en un cuaderno de más de dos dimensiones, un cuaderno con altura y fondo, como una forma alternativa de hacerlo. Debo abrirme a un registro diferente, a un aprendizaje diferente, en un tiempo diferente, de eso se trata aceptar la singularidad como eje del acto educativo. [Assmann \(2002\)](#) explica que para que exista la organización aprendiente es necesaria "la creatividad individual y colectiva capaz de inventar y asumir cambios. Sin eso, faltaría la dinámica de mutaciones que justificaría el que se hable de la presencia continua de procesos de aprendizaje" (p. 83). Y permitir que surjan diferentes formas de hacer, es la oportunidad para que la imaginación y la creatividad se manifiesten.

Esta idea me enfrenta con el gran dilema: pasar-quedarse, únicas opciones del sistema académico establecido. ¿Qué hacer? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo intervenir como docente de apoyo? Por ahora, más preguntas que respuestas. Algo es claro, esta sesión con Jos ha generado más reflexión que ninguna otra clase regular a las que usualmente estoy acostumbrada. Solo eso es un logro, para ambos. Coincido con [Latorre \(2003\)](#) cuando menciona que es necesario que el docente asuma un papel de investigador, atento y que "se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica; que dé respuesta a las necesidades del alumnado y trate de buscar nuevos enfoques" (p. 12). Este camino que recorro con Jos me invita precisamente a hacer esto.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Luego de este encuentro individual, elijo percibir a Jos en una lección ordinaria con su grupo. El objetivo de este encuentro es conversar acerca de las situaciones que se presentan en la clase para buscar formas alternativas de apoyo y colaboración (tabla 2).

Tabla 2

Conversación docente investigadora-docente de grupo-Jos

Maestra de grupo	Antes de iniciar la docente de grupo me dice. Yo necesito que me ayude más con Jos. No quiere hacer ninguna cosa de las que le propongo y se dedica a sacar objetos del bulto, pierde tiempo y no termina los trabajos. Distrae mucho a los otros chicos y pelea con ellos por cualquier cosa.
Docente-investigadora	Cuando me siento junto a Jos le digo. Hoy, voy a estar contigo todo el día. Vamos a hablar, me han dicho que nada quieres hacer en clase ¿es cierto?, ¿qué sucede?
Jos	La niña dice que yo no trabajo por eso, entonces como yo, la, como era (duda) como es que yo como escribo mal la letra, hago fea un poquillo la letra, la niña piensa que casi no trabajo mucho. Suspira (como resignado), entonces dice que yo no trabajo.

Nota: Fragmento de diálogo, sesión de coordinación docente regular y de apoyo, 19 de abril de 2013.

El fragmento de la conversación descrito en la tabla 2 permite visualizar, en parte, el concepto que el niño construye y maneja de sí mismo, el niño podría estar pensando “mis letras son deficientes, no trabajo bien, por ende, lo que hago es feo, para qué voy a trabajar si lo que hago es feo”. Su explicación evidencia resignación, entiende que no está cumpliendo con las expectativas, que no es suficientemente bueno.

Mientras escucho su voz, me pregunto: ¿Cuál es mi papel con este niño? ¿Cuál es el apoyo que necesitan él y su maestra de grupo? ¿Qué tipo de intervenciones se requieren para modificar las percepciones negativas que hacemos nosotros mismos de nuestras capacidades a lo largo del tiempo? ¿Si mi intención es que emerja lo singular, qué hago con ello cada día que parece pujar para que sobresalga lo universal y lo homogéneo? ¿Resulta útil en esta circunstancia lo que aprendí de Jos cuando creó su maqueta?

Esta percepción de Jos en el contexto grupal me deja muchas inquietudes, que busco resolver en el proceso. Avery (1991) explica que en el papel de docente que investiga me convierto “en alguien que aprende en la clase y cuya preocupación es qué aprenden los estudiantes y cómo aprenden” (p. 54). Esta idea me permite reflexionar acerca del rol tradicional como enseñante de contenidos, en el cual me sentía cómoda, para optar por el de aquella que rescata las habilidades singulares. En esta sesión grupal inicial, mi sensación es que el espacio



educativo no está construido para Jos y su singularidad. ¿Es esto verdadero solo para Jos? ¿Las particularidades de sus compañeros sí son consideradas?

Luego del encuentro con el grupo, Jos y yo regresamos a nuestro trabajo en sesiones individuales, las que, tal como sucedió en la primera sesión, se organizan en relación con una acción que él elige y que yo utilizo para valorar sus avances en habilidades, destrezas y aprendizajes.

Coincido con Freire (2006) cuando insiste en que “*formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas” (p. 16). Es también, reconocer que cada quien es un ser inacabado que se mueve en búsqueda continua. Lo cual no es inherente solo a unos pocos, sino y más bien, a toda la especie humana.

Esta vez Jos crea un dibujo (ver figura 2). Mientras dibuja me percato de su actitud, distinta a la que observé en el aula con sus compañeros y docente. En la clase lo percibí como un niño desmotivado, renuente ante las actividades que se le propusieron, a la defensiva, con dificultad para comunicar su enojo en forma adecuada, disperso. En fin, un estudiante retador, según las etiquetas o estigmas tradicionales. En contraste, mientras dibuja se muestra complacido, tranquilo, concentrado, feliz, regulado. Vuelvo a acogerme a las palabras de Freire (2006) cuando menciona que “enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 24).



Figura 2. Dibujo de Jos³.

³ Esta figura es propiedad de Jos, por ser menor de edad, su uso en este artículo es autorizado por su madre y encargada legal. El documento con la autorización se encuentra en los archivos de la *Revista Electrónica Educare*.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Al permitir que el niño acceda a los espacios educativos de manera libre, recreadora, no sólo le posibilito hacer lo que le gusta, sino, que aprendo con él, con esto, Jos y yo logramos establecer una relación de empatía que, no sólo me da la oportunidad de comprenderlo, sino de compartir los momentos, los espacios donde disfruta, así reconozco, que la emoción es necesaria. Al finalizar su dibujo conversamos al respecto (tabla 3).

Tabla 3

Conversación docente-Jos acerca de su dibujo

	Dibujé un parque. Árboles. Es como un corredor de la casa, es para que él juegue, estaba jugando con una cometa y estaba afuera y comenzó a llover y caer rayos. La mamá lo comenzó a llamar y estaba la estrella, la mamá, estaba, digo, la mamá, digo el hijo estaba buscando la estrella para saber dónde estaba la casa. Como la estrella estaba alta, para ver dónde está la casa. Porque era medio día, porque se estaba yendo, porque ya era la tarde y estaba haciendo mucho calor. ...
Jos	
Docente-investigadora	Tanto sol!!! ...
Jos	Es que el sol estaba en la tarde, usted ha visto que cuando llueve y hay sol se hace un arcoíris. Entonces ya empezó a llover así.
Docente-investigadora	¿Le gusta ver su dibujo?
Jos	No sé, es que me quedó feillo.
Docente-investigadora	¿Por qué dice eso?
Jos	Está sucillo.

Nota: Diálogo sesión de apoyo individual, 26 de abril de 2013.

En el dibujo que realiza en esta sesión, existen algunos elementos que captan mi atención, como por ejemplo; la cometa en el cielo que vuela, el arcoíris que menciona producto del efecto de la luz del sol con la lluvia, que no aparece en el dibujo, los árboles, la casa, el enorme astro al centro. Al igual que en la maqueta, aparece la casa, este lugar que es importante para él, siempre en ella encuentra a su mamá, esto me habla de lo significativa que es.

De igual forma, resalta al final de la conversación, la evaluación que hace de su creación, indica que está "feillo" porque está "sucillo". Sin embargo, en el acercamiento de la docente al estudiante, he entendido que es importante reforzar la actitud positiva que debo proyectar hacia Jos, entender que la aprobación gestual coherente con las palabras, resulta un apoyo que le permite darse cuenta de que, todo lo que él hace poniendo un poco de esfuerzo, es significativo y digno de admiración.



Comprendo que los cumplidos verbales que le expresamos al niño, le emocionan, son capaces de dibujar una sonrisa de satisfacción en su rostro, le permiten experimentarse exitoso y capaz. Este es un aspecto relevante de la vida escolar, saber que cada pequeño esfuerzo es un logro, un paso más para mejorar, transformar. Como apunta [Latorre \(2003\)](#) la práctica educativa es un “punto de partida, como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, finalmente, como objeto de transformación” (p. 14). Un niño feliz es un niño dispuesto.

Debo retomar, no solo el interés y habilidad de Jos por el dibujo, también sus emociones. Tengo presente que ninguna persona se desmotiva sin razón, de manera que si continúo trabajando con él lo que le gusta, adapto actividades y escucho lo que piensa, puedo concientizarlo de la importancia de cumplir con deberes y responsabilidades, de este modo lo acompañaré verdaderamente en el proceso de asumir un rol positivo en la dinámica de aula. [Freire \(2006\)](#) señala que parte de la tarea de un docente “es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente” (p. 28), quizá, estos espacios le permitan reconocer la importancia de asumir actitudes responsables.

En una siguiente sesión de trabajo individual, Jos se dibuja él mismo ([figura 3](#)). Antes de empezar, lo envió a mirarse en el espejo por un rato. Mientras lo hace me pregunta: ¿Para qué niña? Le respondo, para que te veas. Le solicité después, que se dibujara de cuerpo entero ([figura 3](#)).



Figura 3. Autorretrato de Jos⁴.

⁴ Esta figura es propiedad de Jos, por ser menor de edad, su uso en este artículo es autorizado por su madre y encargada legal. El documento con la autorización se encuentra en los archivos de la *Revista Electrónica Educare*.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>

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

CORREO: educare@una.cr

No tarda más de 10 segundos mirándose, se ríe un poco mientras lo hace, quizá el mandato le pareció gracioso. Se da una leve mirada, no detalla mucho su cuerpo ni su cara, solo cumple con la instrucción y regresa a su asiento, cabizbajo. Posteriormente, se dibuja.

No le pregunté ni le pedí incluir ninguna cosa al auto-retrato mientras lo dibujaba. Cuando me manifestó que había terminado, le pedí que anotara sus características personales, aquellas que él pensara definieran ¿cómo es Jos? Cuando él termina de dibujar, conversamos acerca del dibujo (tabla 4).

Tabla 4

Conversación docente-Jos acerca de su autorretrato

Docente-investigadora	¿Cómo eres?
Jos	Soy grande... Un niño... Hombre... Ehh... bonito, no, feo... Desobediente, más o menos. Solo cosas malas... Fuerte... No soy tan tonto, soy un poquito inteligente, pero no tanto... Inteligente es hacer magia, hacer arte, hacer dibujos.

Nota: Fragmento, diálogo de sesión de apoyo individual, 5 de junio de 2013.

Al escuchar la voz de Jos, al percibir la emocionalidad que transmite con sus palabras, su tono de voz, sus gestos, comprendo que hay dolor, que siente tristeza y que al pensar acerca de sí mismo pocos adjetivos calificativos positivos surgen, necesita la voz de alguien que le reconozca como un niño inteligente, agradable y hábil, en sus palabras; artista. Esto me lleva a reconfirmar que la singularidad emerge cuando es reconocida. Que la influencia del otro en los primeros años de vida es fundamental, que dejamos huellas significativas y que estas pueden o no potenciar el desarrollo emocional, intelectual de un niño.

En la lógica de la conversación, percibo que hay una confrontación entre los comportamientos y características positivas y negativas. Debemos salir de ese abordaje dicotómico de la realidad para asumirla desde su multiplicidad y diversidad, es en la riqueza y aprobación de lo diverso que lo singular toma fuerza. Jos necesita este espacio.

En la escuela, tratamos por todos los medios que un niño o niña experimente exitosamente el aprendizaje, entendido como acumular conocimientos, memorizar y reproducir, aunque los niños y niñas poco entiendan de ellos y su funcionalidad. Los apoyos curriculares, personales y emocionales que se le brindan al estudiantado en el área de educación especial pretenden convertirse en la herramienta para el éxito de aquellos que necesitan ser acompañados. ¿Estaremos comprendiendo lo esencial? Casi todo gira alrededor de informes cuantitativos, pero el contenido de estos tiene que ver con respaldar las acciones que, desde las aulas, los docentes trabajan a nivel académico. ¿Es este el apoyo a la singularidad que requieren los niños, que requiere Jos?





Como él mismo expresa, ser “inteligente es hacer magia, dibujar, ser artista”. ¿Hay espacios para esta inteligencia en la escuela de Jos que también es mi escuela? ¿Puede un niño con una inteligencia singular como la de Jos, desarrollar su potencial en este escenario educativo? ¿Qué hay del respeto por el niño con el que me encuentro en espacios planificados? ¿Dónde ajusto mis objetivos a lo imprevisto? Freire (2006) manifiesta que el respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando es fundamental en el proceso educativo, lo que implica estar dispuesto a comprender su realidad, para posibilitar el cambio, asumido personal y responsablemente por él, con nuestro apoyo.

El devenir

Mis interacciones con Jos durante este año han promovido toda clase de cuestionamientos que aún no tienen respuesta, me llevan a reflexionar, sobre todo en mi práctica con los otros niños y niñas, mi práctica en diversidad. El aprendizaje debe ser significativo, para ello ha de ser construido con la participación de todos y todas, a estas premisas le hemos conferido validez. Sin embargo, en muchas de nuestras clases, los estudiantes y las estudiantes se sienten ajenos a lo que sucede en ellas ¿Tiene la realidad educativa que ver con sus vidas? ¿Qué de lo singular del docente se excluye cuando se excluye lo singular del estudiante? Emerge un reto, ¿cómo articular nuestras intenciones pedagógicas con las intenciones pedagógicas de los niños y las niñas? ¿Cómo educar en libertad y autonomía?

Por ahora, una de las respuestas que aflora de mi trabajo con Jos es: aceptando la singularidad del proceso que se gesta entre las personas, conociéndonos, trabajando juntos, participando, siendo flexibles, integrando las intenciones pedagógicas de los estudiantes con las nuestras como docentes es como se gesta el verdadero aprendizaje.

Freire (2006) explica que enseñar exige buen juicio, responsabilidad y:

... pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar... en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto ... se realice en lugar de ser negado. (p. 63)

De esta manera, escuchar, ver, conocer, ser y estar consiente son tareas que el docente debe cumplir a diario, con ética y compromiso, no sólo con lo que la escuela establece formalmente, sino como persona integral en acción desde su práctica.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>

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

CORREO: educare@una.cr

*El ser humano es un agente activo en la construcción de la realidad,
es decir un sujeto dinámico que participa a través de sus acciones,
las cuales no pueden observarse como aisladas,
sino que parten de las relaciones establecidas con otros sujetos,
en determinadas actividades,
y que a su vez son interdependientes de los contextos
particulares en donde se gestan*

Dobles et al., 2010, p. 101

Si lo pensamos bien, esto puede o no simplificarse, puede ser visualizado como la construcción de un proceso personal-profesional importante, que ha llevado a la reconsideración de mis premisas, que han permitido la reconstrucción de una visión nueva de ser y quehacer docente. Desde las convicciones que permean mi reflexión hasta lo externo de mi práctica, inicio una búsqueda interminable. Múltiples preguntas han emergido producto de la inconformidad en el hacer educativo. Desde la investigación acción, los constructos se han convertido en un quehacer accionado por el humanismo, la comprensión, la reflexión, la construcción significativa.

En muchas ocasiones, nos preguntamos qué requiere la humanidad para asumir de manera responsable las situaciones que le aquejan. Se trata de contribuir con nuestro grano de arena, en actitud de aprendiencia. Esta que Assmann (2002) define como una especie de "ecologías cognitivas, de ambientes que propician experiencias de conocimiento" (p. 23), y que se construyen en los espacios escolares a través de nuestras acciones.

La investigación acción es un proceso cualitativo, que sensibiliza, derriba las certezas para convertirlas en una suerte de incertidumbres; implica la humanización de la práctica; trabajar para la diversidad desde la integralidad; adoptar un estilo de ser y quehacer singular, que no siempre se ajusta a la norma. Desde esta óptica, puedo realmente marcar a un ser; de esto se trata mi quehacer, de dejar huellas positivas en los otros.

Para ello, debo verme como individuo, adulta responsable, sujeto que comunica. Freire (2006) puntualiza que quien educa debe ser coherente, debe comprender "la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana" (p. 19). Es fácil elaborar un discurso que explique un problema, asumirlo para intentar resolver una necesidad no lo es. Lo relevante aquí es prestar atención, escuchar y aceptar que no se sabe todo, que todas las personas buscamos mejorar nuestras condiciones integralmente, aunque el sistema que nos rige nos hace pensar que únicamente interesa una calificación o el dinero que a la larga podríamos obtener producto de nuestra labor productiva.

Lo cierto es que siempre tenemos sueños que trascienden las necesidades básicas. Nuevamente concuerdo con Freire (2006, p. 29) quien explica que:





El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo.

Esto significa que se debe permitir que en cada espacio de expresión relacional con los niños y niñas rescatemos el valor de sus ideas, sus acciones, sus aprendizajes. Por ello, la expresión artística es un medio precioso, capaz de hacer manifiestas las emociones, apto para comunicar lo que a veces se hace difícil explicar con palabras.

Innovar se convierte, entonces, en observar, escuchar, cuidar, comprender, transformar la realidad en tiempo presente. Esto implica que los espacios educativos deben ser abiertos a ideas, acciones, aprendizajes y a la expresión creativa de los niños, las niñas, y el personal docente. Toro (2006) reconoce que "el aprendizaje centrado o sostenido en lo que nos sucede, en esto que está sucediendo" (p. 40) es lo que da significado a lo que hacemos, vivimos y experimentamos; eso es aprehender y el aprendizaje no debe ser limitado a cuatro paredes del aula, debe trascender los espacios físicos, la teoría y el tiempo.

Latorre (2003) indica que en el ámbito educativo se debe "propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento" (p. 10). Por esta razón, el proceso de enseñanza debe caracterizarse por una continua búsqueda de formas alternativas para alcanzar al estudiantado, no únicamente a partir de los conocimientos, sino también de nuestro ejemplo.

Los niños y las niñas tienen la necesidad de experimentar la ternura y la comprensión de su maestro o maestra, ya sea con sus palabras, con el tono de su voz, en su acción. Toro (2006) manifiesta que "apertura es la actitud de fondo básica y fundamental que sostiene un determinado modo de presencia del educador" (p. 66). En suma "la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo" (Freire, 2005, p. 97). De esto se trata, de estar siendo, para redescubrirnos desde la singularidad en la diversidad y Jos fue el artista que repintó y redibujó mis ideas para darle otro color a mi práctica, desde él entendí la magia.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Avery, C. (1991). Aprender cómo se investiga. Investigar cómo se aprende. En M. Olson (Comp.), *La investigación-acción entra al aula* (pp. 43-55). Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Dobles, M. Zúñiga, M. y García, J. (2010). *Investigación en educación. Procesos, interacciones y construcciones*. San José, Costa Rica: EUNED.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>

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

CORREO: educare@una.cr

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (11ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Maturana, H. (1996). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Toro, J. M. (2006). *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclée de Brouwer.



Cómo citar este artículo en APA:

Garro-González, M. G. (enero-abril, 2015). La investigación acción como estrategia para redescubrirnos desde la singularidad, en la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 257-274. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.14>

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>

