



Reencuentro

ISSN: 0188-168X

cuaree@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

Xochimilco

México

Muñoz Giraldo, José Federman; Quintero Corzo, Josefina; Munévar Molina, Raúl Ancízar
Construcción de teoría a partir de la investigación-acción en el currículo para la formación de
educadores

Reencuentro, núm. 34, septiembre, 2002, pp. 54-63
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003405>

- 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

Construcción de teoría a partir de la investigación-acción en el currículo para la formación de educadores

José Federman Muñoz Giraldo¹
Universidad de Antioquia, Colombia

Josefina Quintero Corzo²
Raúl Ancízar Munévar Molina
Universidad de Caldas, Colombia

¹Profesor titular de la Facultad de Educación
en la Universidad de Antioquia.
Correo electrónico: federman@ayura.udea.edu.co

²Profesores titulares del departamento Estudios Educativos
en la Universidad de Caldas.
Correo electrónico: muquin@manizales.cetcol.net.co

Resumen

Frente a los prejuicios en torno a la investigación del maestro y con mayor razón hacia la investigación del estudiante en los programas de formación de educadores colombianos, nos interesa clarificar el concepto de teoría cuando se hace investigación o cuando estamos enseñando a investigar. El artículo explica parte del resultado de buscar la unidad entre reflexión, acción y escritura por parte de profesores en formación, quienes aprenden a investigar y a teorizar mientras enseñan en sus prácticas. Al interior del currículo, se facilita el perfeccionamiento de competencias investigativas para identificar problemas, observar, registrar e interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar, escribir y teorizar. Se dan ejemplos de temas y problemas surgidos de la práctica pedagógica cotidiana de las aulas escolares para producir teoría aplicando procesos de investigación-acción.

Palabras clave:

Teoría
Investigación
Reflexión-acción
Escritura de saber pedagógico
Teoría emergente

Abstract

Some preconceptions exist in Colombian teacher training programs regarding research by teachers and, perhaps with more reason, by students. In the light of these prejudices, we have set out to clarify some theoretical concepts of research and teaching research. This article presents some of the results of an attempt to integrate thought, action and writing by teachers in training, as they learn to do research and formulate theories while practice teaching. Within the curriculum, they can improve their research skills by identifying problems, observing, recording and interpreting data, reflecting, experimenting, planning, evaluating and constructing theories. Examples are presented of issues and problems arising in everyday classroom practice teaching which can lead to new theories through the application of research-action processes.

Key words:

Theory
Research
Reflection-action
Writing down pedagogic knowledge
Emerging theory

El artículo surge de la experiencia compartida por más de veinte años como profesores de investigación pedagógica, tutores de proyectos en pregrado y posgrado, asesores de práctica profesional, orientadores escolares y profesores de currículo.

Ante los prejuicios en torno a la investigación del maestro y con mayor razón hacia la investigación del estudiante en los programas de formación de educadores colombianos, presentamos algunos resultados de la aplicación del método de investigación-acción.

¿Qué nivel de teoría alcanzan a desarrollar los educadores en formación?

¿En educación la teoría surge de observar, actuar, experimentar y reflexionar?, ¿qué teoría se produce?, ¿la práctica guía la teoría?, ¿es posible derivar teoría del trabajo de docentes y alumnos en las aulas? La respuesta depende de la definición de teoría que se adopte. Si nos vamos por las definiciones clásicas, la de Popper, Kuhn, Newton, o si nos vamos por el camino cualitativo con Glaser y Strauss, McTaggart, Denzin, entre otros, podemos encontrar diferencias y aun contradicciones en la manera de abordar la realidad.

En un proyecto de investigación-acción-reflexión, se puede hablar de la investigación inductiva porque se construyen relaciones, categorías y proposiciones teóricas a partir de los datos recabados y la observación empírica, tratando de explicar los fenómenos semejantes y diferentes, por otra parte, en etnografía, Goetz y Lecompte (1988:174) llaman teorización a los modos genéricos de pensar los datos y manipularlos.

La teorización es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas.

Al observar las aulas, se desarrolla un conjunto de conceptos descriptivos de los procesos, que posteriormente podrán ser utilizados para crear una teoría provisional sobre la organización del aprendizaje. Los educadores cuestionan su forma de planear, su actitud frente al grupo, su rol, su forma de preguntar, la manera de corregir los errores y profundizan en qué circunstancias, ciertas estrategias no funcionan. Como ejemplos de observación a profundidad, llegan a establecer tipologías de estudiantes, de momentos, de lugares, de acciones, dándose cuenta que el grupo B es diferente del grupo A, caracterizando a sus estudiantes como: los que hacen las cosas con agrado, los que copian, los que no dejan trabajar, los que hacen más "recocha", los indiferentes, los que valoran el trabajo, los colaboradores, los apáticos, los que siempre participan, los que ponen quejas.

La lógica verificacionista busca la generalización debido a que al enseñar a investigar, hemos

entendido cómo opera esta lógica en situaciones reales del aula y de la escuela. Las evidencias de los resultados en un grupo son generalizables a otros y en otros lugares y la lógica verificacionista prueba empíricamente que una hipótesis es aplicable en diferentes conjuntos de datos, se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una o más bases de datos o fuentes de evidencia. Por ejemplo, la teoría del juego "aprender jugando" es aceptada por la comunidad científica, además, se acepta que la lúdica en el aula incrementa la atención y la motivación y crea ambientes favorables para el aprendizaje. Se trata de una teoría constituida, pero al contrastarla en el aula, los profesores obtienen otras hipótesis porque muchas veces no obtienen los resultados esperados sobre lo cual nos dice un practicante o educador en proceso de formación:

Yo creo que el juego en una clase no siempre funciona. Hoy les llevé una lotería porque quiero que mis estudiantes aprendan jugando para que no se aburran en clases monótonas y le cojan cariño a mi materia. Si los maestros llevan lúdica a sus clases, mejoran el aprendizaje. Pero mi sorpresa fue tal que cuando terminé la clase quería llorar. Me sentí defraudado. ¿Si no funciona el juego, entonces qué funciona? Definitivamente, ¿será que me equivoqué de profesión? Me he dado cuenta que a otros compañeros también les ocurre lo mismo. Cuando llevan juegos hay más "recocha", más indisciplina, más gritería y hasta falta de respeto. Una compañera llevó dados y un balón para hacer una dinámica de evaluación y los alumnos comenzaron a jugar fútbol y golpearon a una niña en la cabeza. Como el dado era grande y de madera la alcanzó a herir. Pero no me di por vencido. Hay que saber en qué momentos se utiliza un juego o una dinámica y qué instrucciones se deben dar. Por ejemplo, los juegos nunca funcionan después de una clase de educación física porque los estudiantes entran agitados. Tampoco funcionan cuando en la clase anterior han estado con un profesor represivo. Hay profesores que los mantienen cohibidos, sentados, que no digan ni "mu" y que sólo levanten la mano cuando él les pregunta. De esta clase salen con ganas de desahogarse y si encuentran materiales lúdicos, ahí está la ocasión propicia. No es que los juegos no sirvan, lo que pasa es que hay circunstancias que interfieren... Entonces, debo observar más, buscar por qué no funciona, qué factores hay detrás de todo esto y seguro que los encuentro.

En otro ejemplo, traído a un seminario de investigación, un profesor observaba en una escuela que a los estudiantes que “sabotean” la clase les gusta hacer mapas, les gusta pintar pero no les gusta resolver los ejercicios de la guía donde tenían que redactar o leer porque sienten que es una imposición.

Me propuse experimentar algo. Me ideé unas guías con gráficas, crucigramas y así logré concentrarlos aunque fuera un rato.

Durante la clase, el profesor observó, tomó nota y comprobó que su idea funcionó. Ellos dicen que no basta llevar material variado. Hay algo más.

De toda esa variación hay algo que les gusta más y algo que no les gusta

Entonces, se necesita acercarse más a ellos, observarlos, preguntarles hasta descubrir qué es lo que les llama la atención.

La teoría general hay que adaptarla a las circunstancias, escribían en sus reflexiones.

La teoría emergente surge de situaciones educativas particulares

La experiencia en el aula escolar es fuente primaria de conocimientos. A partir de ejemplos tomados de la práctica profesional de último año se pueden reconstruir categorías específicas para conceptualizar las propias experiencias con el firme propósito de aportar elementos para enriquecer la teoría pedagógica. El siguiente es un listado de preocupaciones traídas a las asesorías por los estudiantes practicantes:

- Una clase “no les resultaba o no fue buena o no salió como querían”.
- Uno, dos, tres o más estudiantes no dejaban dar clase.
- Algunos estudiantes terminaban primero las actividades, otros se demoraban y otros ni siquiera habían empezado.
- No les funcionaban los recursos llevados a clase aunque estuviesen bien elaborados.
- El plan previsto no se llevaba a cabo.
- Sus alumnos no aprendían.
- Todos hablaban al mismo tiempo.
- Lo rodeaban al entregar las evaluaciones.

- Todos querían que les revisara el ejercicio al mismo tiempo.
- No alcanzaba el tiempo para la actividad.
- Mientras un alumno pasaba al tablero, los demás no atendían.
- Todos estaban “alborotados”.
- No hacían siempre las tareas, pues tenían preferencia por cierto tipo de tareas.
- Salía(n) desanimadas (os) de clase.

Otros temas que preocupan a los practicantes son los problemas familiares de los niños:

Uno de los más indisciplinados de cuarto no pudo volver a la escuela; lleva ya tres semanas sin ir. Cuenta que el papá llega borracho a la casa y los maltrata. Pero ante esto, ¿qué hace un practicante, sabiendo que esto afecta la clase porque el niño se mantiene inquieto y preocupado? Yo también me preocupo pensando que no les gusta mi clase o que mis materiales no son suficientes, o no les doy instrucciones claras. Pero no; son factores externos que influyen en la calidad de mi clase. Entonces, ¿mi esfuerzo dónde queda si el niño no aprendió? Yo ante esto tampoco pude hacer nada.



Fotografía: José Ventura

En los estudios cualitativos, la teoría va emergiendo paralelamente al estudio de campo (Hammersley y Atkinson, 1994; Glaser y Strauss, 1967), el investigador no trabaja con categorías *a priori*, deja que los datos aporten los significados, las categorías y las relaciones. Los practicantes, iniciados en la investigación, exploran experiencias planteándose preguntas y buscando apoyo colectivo para reformular hipótesis tentativas que luego verifican en sus aulas. Al examinar lo que escriben en los diarios acerca de su propia práctica, están construyendo lo que Schön (1998) llama *reflexión en la acción*. Los registros, las notas de campo, los comentarios, las reflexiones, las narraciones, constituyeron la etapa inicial de la escritura para el saber pedagógico a partir de la experiencia. Las narraciones de situaciones, dentro y fuera del aula son ricas en sentidos

de cuatro para jugar. La idea les gustó pero no dejaban de hablar y hacer bulla. Nos demoramos casi cincuenta minutos para terminarlo porque se les olvidó el nombre, o yo no sé si no entendían los dibujos. Aunque se llevan las clases bien preparadas, los materiales y los planes de clase corregidos, hacen bulla. Al principio me desesperaba, no sabía qué hacer, pero me di cuenta que aunque hagan bulla, aprenden.

Las quejas o reclamos es uno de los problemas más difíciles de solucionar por parte de los educadores que inician su proceso de formación:

Los estudiantes son muy tiernos, pero no sé, me ponen muchas quejas y nunca sé qué decirles. Todo el rato les dije: no les pongan cuidado, ellos verán,



Fotografía: José Ventura

y significados. Éste es un ejemplo de clase que un practicante valoró “muy bien”, pese a las dificultades con la disciplina:

Comencé la clase mostrándoles la cartelera. Les coloqué un disco con los elementos del salón. Entendían lo que decía el casete. Para iniciar el tema, *The school*, un niño dibujó la escuela en el tablero. Quedó tan hermosa que no quería borrarla. Al final de la clase jugamos *bingo* para hacer un repaso de los temas vistos anteriormente. Por los cuadernos se ve que sí hemos avanzado, ellos son muy juiciosos y creativos. La clase en sí estuvo muy bien hasta cuando les dije que hicieran grupos

ellos son los que se incomodan, creo que hay que entenderlos.

De aquí surgió una ficha para categorías de significado, con el dominio “tipos de quejas en cada clase”:

- Profe, imagínese que me paré y alguien me cogió el cuaderno. (Mientras me pongo a preguntar por el cuaderno, los niños concentrados en la clase, se dispersan, pensaba el practicante).
- Profe, dígame que me devuelva el lapicero.
- Profe, mire que me voltié y alguien me regó el colbón.
- Profe, éste me empujó.

- Profe, imagínese que una niñita me dijo una grosería. ¿Sabe cual? Hp.
- Profe, los niños se salieron del salón y están haciendo mucha bulla.
- Profe, mire que él no se quiere sentar a hacer el trabajo. (en vez de hacer lo suyo se pone a ver lo que está haciendo el otro, pensé yo, se refiere al practicante).
- Profe, dígame que me venda una hoja que no tengo para trabajar (Y si no se la quiere vender, qué puedo hacer yo?, seguía pensando el profesor).
- Profe, dígame que no me mueva más la silla.
- Profe, mire que él rasgó el trabajo que porque le estaba quedando muy feo. Y otro, rasgó el examen porque se equivocó.
- Profe, yo prefiero trabajar sola porque a nadie le gusta hacerse conmigo.

Otro tema que frecuentemente traen a las asesorías, muy rico en significados pedagógicos es el de los reclamos. En una etapa inicial, hicimos un listado, el cual sirvió como material para trabajar las categorías de significado en una etapa posterior:

- Hágame el examen ya.
- Me la tiene montada.
- Usted no sabe calificar.
- Como si uno fuera un universitario.
- Es que él (el profesor) no escucha.
- Oiga, cómo puedo recuperar eso.
- Oiga, yo no me merezco eso.
- No, que va!
- Entonces si uno saca B menos, ¿pasa?

Los momentos más difíciles en las aulas de los practicantes son los de mayor indisciplina, en cambio, la preparación de una clase no constituye ningún problema. Se entusiasman por el manejo de metodologías actualizadas, por ser creativos y dinámicos, por superar la rutina e ir más allá de entrar, saludar, rezar, pedir la tarea, recordar el tema anterior, corregir los ejercicios, aclarar dudas, introducir el tema nuevo, llevar materiales interesantes, evaluar y asignar tareas. La angustia aumenta cuando “mi clase fue un fracaso” o no saben qué hacer ni cómo controlarlos.

Éstos son ejemplos auténticos para entender la teoría emergente (Glaser y Strauss, 1967) porque la teoría va surgiendo de los datos encontrados, o

mejor, de los datos mismos van brotando teorías; sin embargo, la indisciplina es un foco de observación tematizable e interpretable.

A continuación presentamos extractos significativos que muestran el progreso desde la descripción, narración y registro de datos aislados, hasta la formulación de principios pedagógicos a partir de ensayos experimentales para solucionar el problema de la indisciplina:

1) Situaciones de desconcierto frente a la indisciplina

- Sinceramente la indisciplina no se la aguanta nadie. Les gusta pararse, estar fuera de la silla y estar cerca del profesor en el tablero. Fue un desastre. No pude desarrollar el juego.
- No me funcionó la clase. Fue una clase de gritos. Es un reto. Tengo que mejorar.
- Sé que los estudiantes no tendrán las fotocopias. Siempre olvidan las responsabilidades.
- En 7C ese día tuve un problema porque los niños empezaban a hacer voleo con el papel que les sobraba de la revista. La clase terminó en peleas, gritos y regaños. Son niños muy difíciles. Su disciplina es pésima. No sé como tratarlos.
- Aunque logré terminar la guía, no todo fue bueno. Al finalizar la clase, un alumno de 7C golpeó a dos niños. Y esta vez lo expulsaron del colegio durante dos días.
- Se golpean cuando hay actividades lúdicas. Se patean.
- Quedé sorprendida. 7B, que supuestamente es el grupo más disciplinado, esta vez estuvo totalmente desordenado, tanto que nos demoramos la clase completa tratando de hacer el ejercicio. Tuve que retirar dos estudiantes porque definitivamente no dejaban trabajar. Estaban charlando, tirando papeles y no dejaban escuchar.
- Me impactó tanto un chico: Su aspecto, su inquietud, esa tristeza que revela en sus ojos. Los profesores saben que es drogadicto. Da miedo mirarlo, parece que se lanza a agredir.
- Como profesora que voy ha hacer, sufro mucho dolor de ver a mis alumnos metidos en el vicio, las pandillas y la droga. Ante esto yo digo. No es suficiente ser profesor y esperar a que tus alumnos comprendan con claridad los temas. Es más que eso.

—Un día casi violan a una niña. La muchachita estaba llorando por el pasillo. Ella se dirigía hacia la sala de profesores. Estaba buscando a la directora de grupo. Resulta que era el día del medio ambiente. Los muchachos cogieron las carteleras ecológicas para tapar las ventanas. Ángela (nombre ficticio) iba entrando, la cogieron, le taparon los ojos. Comenzaron a tocarla. Ellos decían, tóquele esto, tóquele aquello. Tóquele por aquí, tóquele por allí. Después de haberle tocado todo la dejaron salir. La golpearon mucho. Luego llegó la directora de grupo y su respuesta fue “esa niña es una provocadora”. Sin embargo llamaron a los niños. Son de doce años. Comenzaron los descargos. “Yo no fui, fue él”. La niña dijo: “Dejémoslo así”. Las compañeras no le ayudaron porque de pronto hacían lo mismo con ellas. A la salida del bus estaban todos muertos de la risa, “que yo no le toqué, que yo sí”. Eso le pasó porque se lo merecía, fue la respuesta de los profesores. La niña los golpeará o contratará a alguien para que los golpee porque el colegio no sirve para nada. Ése fue el último día de práctica.

2) Actitud de optimismo ante el manejo de la indisciplina

—Hoy es marzo 21. Estoy muy relajada y calmada porque tengo todo lo que necesito para trabajar en mi clase. Espero mucha participación, mucha atención y poder hacer todas las actividades muy bien.

—Personalmente necesito muchas ideas para dar mejores clases y más entretenidas y dinámicas para mantenerlos atentos durante las dos horas.

—Yo no quiero ser un profesor de esos que dice: “déjelo, a mí no me importa” cuando un estudiante falta al respeto o hace algo indebido.

—Los niños son hermosos y ellos todos los días están esperando por las cosas que la profesora les lleva. Desde que entro al salón los niños preguntan, para qué es esto, que nos trajo, qué vamos a hacer hoy. Ellos quieren saber lo que el profesor los va a poner a hacer.

3) Identificación de momentos y razones que generan la indisciplina

—Cuando ellos no saben si lo que uno está escribiendo en el tablero es para escribirlo en los cuadernos o para repetirlo oralmente. Pues tratan

de sacar el cuaderno rápidamente antes de que borre el tablero y de esta forma se dispersa mucho la atención. Por eso no se pueden dar reglas para controlar la disciplina, primero se debe observar la clase, registrar datos y reflexionarlos.

—No siempre la indisciplina se da cuando el profesor les da la espalda para escribir en el tablero. También cuando los ponemos en grupo, o cuando olvidan llevar los colores y los materiales.

—La última hora es mortal. Yo estaba pasando por el grupo dándoles asesoría. Los alumnos creen que el profesor tiene que estar al frente. Así lo hice y me resultó una buena clase a pesar de la hora. Es un grupo insoportable, no me gusta este grupo. Sin embargo son buenos estudiantes, debo tener más paciencia.

—Los salones no tienen acústica. Los equipos no sirven. No hay un ambiente adecuado.

—La indisciplina era porque estaban ansiosos porque al día siguiente se iban a paseo de despedida y también porque la profesora les dijo: cuando terminen se pueden ir. Solamente querían terminar e irse.

—Necesito mantener a los estudiantes sentados en su respectiva silla. Yo no puedo estar a cargo de 48 estudiantes al mismo tiempo. Se necesita mucha paciencia para lidiarlos y soportarlos. Es muy difícil entender uno por uno y darles la razón.

—Una alumna me dijo que estaba muy aburrida conmigo porque le pregunta siempre a las mujeres. Las niñas en mi clase son más tímidas para participar en el salón.

—Descubrí que uno como profesor tiene preferencias por los alumnos o grupos que se portan bien. ¿Por qué no soy igual en el otro grupo?

—Hoy fue un día muy duro. Cuando comencé mi clase, los alumnos no estaban preparados, ellos no querían una clase normal. Estaban más preocupados por la nota y por su promoción al próximo grado.

4) Búsqueda de soluciones a partir de hipótesis, ensayos y experimentaciones

—Si ya he detectado que el trabajo en grupo genera más indisciplina porque mis estudiantes levantan al tiempo la mano para que vaya a aclararles dudas, termina la clase y no alcanzo a pasar por todos los grupos, ¿qué sucedería si a cambio de recorrer uno por uno, doy una guía

- escrita, doy instrucciones más claras, pido que la resuelvan primero individualmente, luego en parejas y luego en grupos de cuatro?
- La forma como están sentados los estudiantes es importante para controlar la disciplina.
 - Mientras el profesor explica yo creo que no es necesario poner a escribir a los niños, sino, antes, al contrario, hacer la clase con ellos y luego copiar lo visto en clase. Pienso también que a los niños hay que decirles todo con pelos y señales, no enseñar como en la U.
 - Una forma de controlar la disciplina es tenerlos trabajando y estarles preguntando todo el tiempo.
 - Cuando se está trabajando en grupos es mejor pararse en el centro del salón porque los alumnos lo pueden mirar a uno y uno a ellos.

hacer nada. En conclusión, “no le entendí a la profe” y la clase fue un fracaso porque “la profe es una regañona”.

- A veces es productivo trabajar con los más indisciplinados porque ellos actúan con responsabilidad y dejan a sus compañeros trabajar durante la clase. Cuando los distribuyo así, el grupo es fácil de manejar. Hoy me he detenido a observar más este grupo y veo que hay niños de todo tipo, hay unos participativos, otros colaboradores, otros tímidos, otros charlatanes. A medida que iban trabajando iba disminuyendo la indisciplinada.

5) Derivación de principios a partir de las observaciones



Fotografía: EDUCEIN

- A los más charlatanes los pongo de monitores.
- El profesor debe estar preparado cuando los niños olvidan el material, esto genera indisciplinada, entonces yo les doy el material y ellos tienen que trabajar.
- Necesito saberles dar las instrucciones para que ellos mismos hagan el material. Repetir varias veces no es la solución, no. No es repetir, dos, tres, o más veces, sino saber decirles en pocas palabras lo que se quiere dar a entender. Por eso la llaman tantas veces a cada puesto, se termina la hora y los estudiantes no alcanzan a

—Las quejas son sólo para llamar la atención, para parar el desarrollo de la clase, molestar al profesor aunque creo que los niños no lo hacen con este objetivo. No lo hacen con intención de “sabotear” una clase. No veo mala intención en ellos, sino que son “ponequejas” por naturaleza. Opto por escucharlos siempre y no ponerles mucho cuidado a lo que dicen porque se me va toda la clase tratando de solucionarles la queja.

—La disciplina no tiene una regla para controlarla. Esto depende de cada profesor con su propia personalidad y carácter.

—Yo creo que un trabajo bien orientado no permite que se genere indisciplinada; al contrario, pienso que se despiertan más inquietudes por parte de los estudiantes. Cuando sonó la campana ni siquiera se dieron cuenta

porque estaban tan concentrados. Este grupo comprende las cosas en una forma muy fácil y tal vez por eso hacen indisciplinada.

- Podemos utilizar las mismas actividades con los otros grupos, pero siempre quieren cosas nuevas cada día así sean del mismo nivel. Cada día debo mejorar y cambiar las actividades.
- En psicología estudiamos mucho sobre la atención del niño. El niño se distrae fácilmente. En metodología aprendí que las canciones son un buen recurso didáctico en clase, pero enseñar muchas canciones no basta. Hay algo más que

descubrir en las clases. No se trata de trasladar fórmulas y principios, sino derivar principios nuevos, en qué condiciones no funciona una canción, qué pasa en mi clase que aun variándoles las actividades siguen molestando. Todo depende del día, del profesor que han tenido en la clase anterior, de la disposición tanto de los alumnos como del profesor y otros tantos factores que están ocultos. Es necesario ser más observadores, más analíticos, más recursivos y más reflexivos. Sé que los problemas de mi aula, solamente los resuelvo yo. Para eso leo, para eso pregunto, para eso estudio, para eso consulto a otros profesionales como el psicólogo, el trabajador social, al director de grupo, al coordinador de disciplina, pero al final, las decisiones son mías.

Los anteriores, son ejemplos cotidianos en contextos escolares ayudados por descripciones, observaciones, registros, cuantificaciones, interpretaciones, reflexiones e intentos de cambios y mejoras. Lo que en principio parece rutinario, sin sentido y trivial, con un espíritu investigativo, se va convirtiendo en extraordinario y con sentido. Todas estas situaciones inherentes a la acción de un profesor principiante o experimentado están cargadas de significados pedagógicos, culturales y sociales que sirven para entender lo que sucede en el aula y en la escuela como un mundo de símbolos. La teorización se puede hacer a partir de la escritura de experiencias, narraciones, anécdotas e historias de la vida escolar, con las variadas técnicas del paradigma interpretativo-cualitativo.

Se trata de animar a los asesorados a escribir sobre su propio aprendizaje, sus sentimientos, sus experiencias, sus pensamientos y sus creencias mientras actúan. En el quehacer cotidiano de ma-

estros y estudiantes se encuentra una de las fuentes más auténticas para la construcción del saber pedagógico, entendido éste como aquel que contextualiza, como producto que da sentido al oficio de maestros (De Tezanos, 1998).

Plantearse esta pregunta nos permite profundizar en la problemática ya que existe no sólo la teoría de los grandes expertos en el tema, sino también la teoría de mi propia experiencia que surge de observar y reflexionar sobre lo que hago. Así se desarrolla un modo más flexible de enseñar y aprender a investigar a partir de la experiencia. La teoría informa nuestra práctica como profesores y la experiencia informa nuestra producción teórica.

Las anotaciones precedentes se enmarcan en la investigación de la reforma del currículo universitario (Munévar, *et al.*, 1998; Muñoz y Quintero, 1999). La práctica del educador se concibe como un espacio para integrar conocimientos, aprender, experimentar, comprobar y deducir cosas nuevas. La acción de un nuevo educador está orientada a comprender y transformar la realidad donde le corresponde actuar, es un permanente intento por reconstruir teoría educativa a partir de la práctica. Según la Ley General de Educación Básica (Ley 115 de 1994) y la Ley 30 de 1992 que regula la educación superior en Colombia, los estudiantes deben aprender a elaborar científicamente, por su propia cuenta, los contenidos de sus estudios y a reconocer su relación con la *praxis*.

Al enseñar procesos de investigación-acción-reflexión se tienen elementos válidos para contrargumentar las críticas a la investigación realizada por los maestros, especialmente en la investigación en el aula. Los principales reproches y las falsas



expectativas se deben a la falta de rigor científico, errores de muestreo, aleatorización y generalización. Otra crítica consiste en que la investigación no es tarea para los educadores; basta con aplicar en el aula lo que se lee en revistas científicas sobre el producto de otros investigadores (Olson, 1998). Las implicaciones de estas falsas concepciones se pueden superar en nuestras universidades colombianas mediante la reflexión en la acción.

Bibliografía

- Briones, Guillermo (1996), *Epistemología de las ciencias sociales*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de investigación, ICFES, ASCUN, Corcas, Santafé de Bogotá.
- De Tezanos, Araceli (1998), *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social*. Colección Pedagogía, Siglo XXI, Antropos, Santafé de Bogotá.
- Denzin, N. y Lincoln, Y., editores (1994), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Glaser y Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994), *Etnografía, métodos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin (1988), *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona, Laertes.
- Kuhn, Thomas (1987), *La tensión esencial*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Munévar, Raúl; Gómez, Pablo; Quintero, Josefina, *Hacia la construcción curricular por núcleos temáticos y problemáticos en educación a distancia*, Icfes, Aceso, Unad y Consorcio Red, en Conferencia internacional de educación a distancia; la solución educativa para el siglo XXI, Memorias, Cartagena, junio de 1998.
- Muñoz, José, Federman y Quintero, Josefina (1999), "Experimentación de un modelo formativo en investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la práctica pedagógica", Congreso de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Argentina, <http://www.infozeus.com>
- *Caracterización del componente investigativo en la formación de docentes de dos universidades públicas de Colombia*, Base de datos para SPSS, informe de investigación. Universidad de Antioquia, Medellín, 1999.
- Olson, Mary W. (1991), *La investigación-acción entra al aula*. Aique, Argentina.
- Popper, Karl (1975), "La ciencia normal y sus peligros", en Lakatos, I. y Musgrave, A. (editores), *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Grijalbo, Barcelona.
- (1969), *El cuerpo y la mente*, Paidós, Barcelona.
- Schön, Donald A. (1998), *El profesional reflexivo*, Paidós, Barcelona.
- Senge, Peter (1992), *La quinta disciplina; el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Granica, Barcelona.
- Stenhouse, Lawrence (1998), *La investigación y el desarrollo del currículum*, 4ª. ed., Morata, Madrid.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona.
- Vygotski, L. S. (1991), *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica*, Obras escogidas 1, Aprendizaje Visor, Madrid.