



Colegio Integrado de Cabrera
Sede G- El Colorado
Cabrera

EL AULA DE CLASE COMO ESPACIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

THE CLASSROOM AS AN EDUCATIONAL RESEARCH SPACE

Gonzalo Rojas ¹

“Enseñaremos mejor si, con inteligencia, aprendemos de la experiencia de fracaso, tanto en nuestra comprensión del conocimiento que ofrecemos como en nuestro saber de cómo ofrecerlo. Esa es la razón para la investigación como base para la enseñanza”
Lawrence Stenhouse

Resumen

Este artículo muestra primeramente la necesidad de fortalecer la docencia con la investigación pedagógica, lo cual exige que los profesores, además de indagar en los temas de sus disciplinas también lo hagan en los asuntos pedagógicos que emergen de los procesos de enseñanza-aprendizaje que conducen. En segundo lugar, señala que las aulas de clase son para los docentes espacios propicios para realizar esta labor científica, con el objeto de mejorar sus prácticas cotidianas y generar conocimiento. Propone la investigación acción pedagógica (IAP) como estrategia metodológica para lograrlo.

Abstract

This article shows firstly the need to strengthen teaching together with educational research. Which demands that teachers apart from investigating on their own subjects also do research on pedagogical issues, that arise in the

teaching and learning process. Secondly, it shows that classrooms are appropriate spaces where teachers can make teaching researches in order to improve their practices and to create knowledge. And finally, proposes the pedagogical action research as a methodological strategy to achieve it.

Palabras claves: docente investigador, investigación acción pedagógica, investigación en el aula de clase.

Keywords: Teaching and research, research in the classroom, teaching research.

INTRODUCCIÓN

Este texto reflexivo surge a partir de los resultados que arrojó una encuesta realizada a 250 profesores universitarios de Bogotá que laboraban en facultades distintas a las de educación. Los ítems formulados cubrían tres focos. El primero preguntaba por los pregrados y posgrados cursados, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico. El segundo exploraba los temas de sus investigaciones y los productos académicos certificados que al respecto habían elaborado. En el tercero se les pidió mencionar los espacios de formación pedagógica formales en los cuales habían participado a lo largo de su experiencia docente, y también que indicaran todas las demás fuentes informales de donde tomaban ideas y ejemplos para enriquecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados indicaron lo siguiente: un 86% no había cursado ningún programa universitario de formación pedagógica, un 91% realizaba

¹ Especialista en docencia universitaria (Universidad Militar Nueva Granada). Doctor en ciencias sociales (Pontificia Universidad Santo Tomás - Italia). Correo electrónico: grojjas@hotmail.com

investigaciones en temas relacionados con las disciplinas que enseñaban y solo el 3% lo había efectuado sobre aspectos pedagógicos conectados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas. Respecto a la ausencia de formación universitaria en pedagogía mencionaron que fundamentalmente había sido suplida con talleres y conferencias, pero sobre todo observando la práctica de otros docentes y, a menudo, replicando algunos de los buenos ejemplos vistos en sus propios profesores.

La investigación es una actividad académica inseparable del quehacer de todo docente; ha de realizarse tanto en los temas disciplinares como en los procesos pedagógicos puestos en marcha en el aula de clase. Para Aranguren (2007, p. 175) “la calidad de la práctica docente depende de la capacidad del educador para investigar en el aula”. Hacer docencia sin investigación implica correr el riesgo de reducir la enseñanza a una actividad meramente expositora y transmisora de conocimientos “cerrados, acabados y legitimados” (Morán, 2006, p. 12).

En la actualidad se busca de los procesos pedagógicos, formales e informales, que lleven a los estudiantes a aprender a aprender, a construir conocimiento y a encontrarle aplicabilidad a lo aprendido; y que al llevarlos a la praxis les coloquen cuotas significativas de innovación, creatividad y reflexión. En esta perspectiva al profesor le correspondería ayudarles a motivarse intrínsecamente para construir masa conceptual crítica, y hacer progresar, desde la teoría y la práctica, los campos disciplinares en los que han decidido formarse.

Es muy conveniente, desde una mirada pedagógica, que los docentes además de investigar sobre los temas disciplinares de sus áreas de enseñanza, también indaguen con método en lo significativo que emerge de su ejercicio con los estudiantes. Cuando se investiga el propio desempeño, los datos hallados mueven a la reflexión y a introducir cambios. Además, para ellos llevarlo a cabo resulta posible, dado que los salones de clase se constituyen en fuentes permanentes de datos y experiencias relacionados con logros, desaciertos, creatividad, innovación y recursividad, dignos de recogerse, sistematizarse y darles visibilidad académica.

Las instituciones educativas colombianas vienen haciendo diversos esfuerzos para enganchar a los docentes en la investigación disciplinar; ha sido aún más difícil conseguir que también su propia práctica sea objeto de indagación. Por lo cual seguimos encontrando docentes con abundante trabajo investigativo disciplinar, realizado y publicado, pero con serias limitaciones pedagógicas y didácticas para orientar los procesos de aprendizaje con sus estudiantes. Falta camino por recorrer para superar lo que apunta Gutiérrez (2008, p. 241): “ha existido tradicionalmente una división social del trabajo educativo entre los que enseñan y los que aprenden, entre los que evalúan y los que son evaluados, los que mandan y los que obedecen. (...) Esta división social también se ha mantenido en el ámbito de la investigación educativa”.

Otro aspecto problemático al respecto, radica en pensar la investigación como un asunto solo de los profesores universitarios; esta idea resulta cuestionable, pues la docencia, cualquiera sea el

nivel escolar donde se ejerza, conviene mantenerla conectada con la investigación disciplinar y pedagógica. Es un vínculo significativamente potencializador para los procesos de enseñanza y aprendizaje emprendidos en los centros escolares (Morán, 2006, p. 6).

Lo planteado hasta aquí me mueve a proponer que la investigación realizada por el docente sobre sus propias experiencias en el aula lo empoderan frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y le ayudan a optimizar su labor pedagógica con los estudiantes. Para lo cual es necesario “considerar la docencia como objeto de investigación y al docente como investigador de su propia práctica” (Morán, 2006, p. 6).

Las experiencias significativas ocurridas en las aulas de clase, en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son numerosas, por tanto, para los docentes resulta factible emprender ejercicios investigativos de impacto pedagógico. Para aumentar su volumen resulta imprescindible seguir con los esfuerzos por desmitificar la investigación y establecer sus condiciones de posibilidad para todos los maestros; ella ha de beneficiar la enseñanza, tanto en sus contenidos como en los aspectos didácticos con los cuales se desarrolla.

LA APARICIÓN DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA REPRESENTÓ UN GIRO PARA LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

En relación con el ejercicio investigativo suele separarse la fase básica de la aplicada. En la primera, los investigadores trabajan por

acrecentar el conocimiento teórico sin el afán de la aplicabilidad directa o inmediata de sus hallazgos. En la segunda, la finalidad se centra en la utilización y desarrollo de los conocimientos descubiertos por los básicos. Esta diferenciación ha llevado a separar la producción del conocimiento de su utilización. Tal división resulta funcional para aquellas ciencias que por metodología realizan la parte básica en laboratorios; no así para las disciplinas sociales y las humanidades que siguen otra dinámica de trabajo (Cathalifaud, 1998).

Para sortear las limitaciones de esta división han surgido, desde comienzos del siglo XX, diversas propuestas de investigación cualitativa, las cuales combinan simultáneamente búsqueda y acción; conseguirlo exige de los investigadores inserción directa en los contextos donde se encuentran las problemáticas objeto de estudio (Colmenares & Piñeros, 2008, p. 97). En estos casos investigación, reflexión y transformación se articulan y se retroalimentan permanentemente como momentos de un mismo proceso científico (Delgado & Gutiérrez, 1995).

La investigación de corte cualitativo es una metodología con un propósito claramente instrumental; por una parte, busca producir conocimiento y, por otra, promueve el surgimiento y consolidación de cambios dentro del mismo contexto donde se buscan los datos de análisis. Lograrlo ha implicado traspasar la barrera teórica y metodológica encargada de separar el sujeto del objeto al momento de investigar (Glaserfeld, 1994; Maturana & Pörksen, 2008).

El conocimiento se construye y es provisional (Maturana & Valera, 2006), en el sentido que todas las conclusiones arrojadas por las investigaciones quedan a la expectativa de nuevos hallazgos (Ruedas, *et ál.*, 2009). La ciencia permanece en continua construcción y confrontación académica, lo cual favorece la coexistencia de múltiples miradas y diversas comprensiones sobre unos mismos temas, fenómenos y situaciones; toda ella se apoya en la convicción que “todo conocimiento tiene un carácter hipotético, conjetural y provisional” (Aldana, 2009, p. 64). De este modo, quien investiga con mirada cualitativa no demanda sumisión de los demás a la “verdad” por él hallada, al contrario, escucha e intenta descubrir las circunstancias en las cuales aquello afirmado por otros también alcanza validez, aplicación y sentido (Maturana & Valera, 2006).

Investigar cualitativamente implica estar en continua reflexión, y también cuestionando cuanto se observa y se concluye de lo observado y del modo como esto se observa. Al gato que mira un pájaro, dice Maturana, no podría considerársele un observador, dado que no reflexiona sobre su propio actuar; solo los seres humanos somos capaces de llevar a cabo procesos cognitivos de tal nivel (Maturana & Valera, 2006).

La investigación-acción y su aplicación al campo pedagógico

El término investigación-acción lo propuso en 1946 el psicólogo norteamericano, de origen alemán, Kurt Lewin. Él “por encargo de la administración norteamericana realizó algunos estudios sobre la modificación de los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos en el mercado (...). Allí ya

se vislumbraban ciertos rasgos característicos de la investigación-acción, tales como el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración” (Colmenares & Piñero, 2008, p. 100); por lo anterior, estos estudios se han considerado trabajos pioneros de esta propuesta metodológica. Lewin tenía la convicción de que con este tipo de labor “se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales” (Rodríguez *et ál.*, 2011, p. 3).

La investigación-acción concibe la ciencia como un instrumento valioso de transformación social porque posee la posibilidad de entretener el estudio de los problemas, con la puesta en marcha de programas con acciones para transformarlos. La actividad científica se constituye en un ejercicio integral del cual surgen conocimientos y cambios sociales; combina pensamiento y praxis, enlaza teoría y práctica. A partir de la unión de saberes teóricos y pragmáticos reflexiona sobre los fenómenos sociales que resultan problemáticos, elabora diagnósticos, diseña y ejecuta alternativas de solución; las propuestas resolutivas puestas en marcha son continuamente evaluadas para dimensionar su impacto y pertinencia.

Según Rodríguez *et ál.* (2011, p. 3) la investigación acción es un término con variedad de usos y sentidos. En el contexto educativo recibe distintos nombres: investigación en el aula, profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, entre otras. Agrega, además, que cuando se habla de “investigación-acción educativa” se alude al conjunto de actividades realizadas por los docentes en las aulas con fines diversos: desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, mejora de

programas educativos, planificación o revisión de políticas de desarrollo educativo.

En relación con el aspecto conceptual John Elliot, uno de sus más importantes teóricos, al definir la investigación acción, citada por Rodríguez *et ál.* (2011, p. 4), afirma: es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Lo relevante aquí es la conexión explícita entre la comprensión del problema y la respectiva acción resolutoria; de la cual surge el imperativo de profundidad para la primera y de certeza para la segunda.

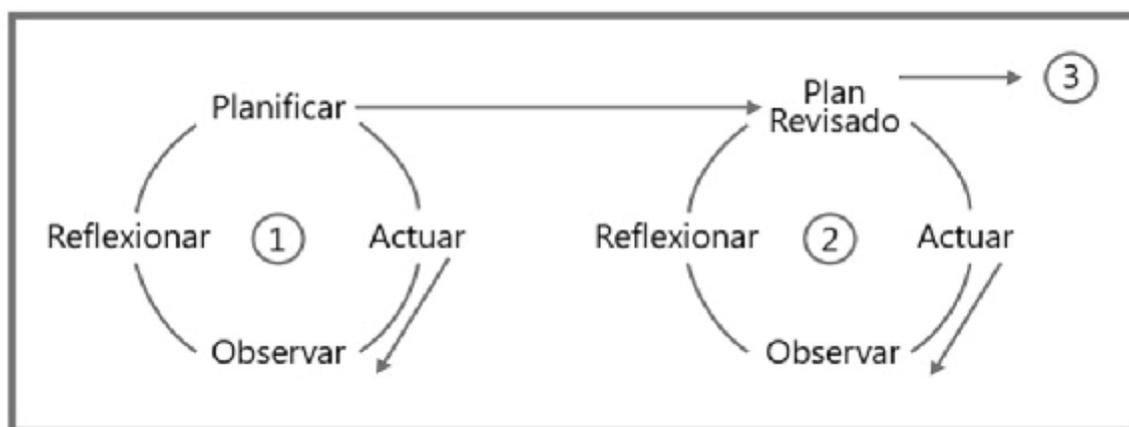
Sin quitarle fuerza al carácter teórico Stephen Kemmis, en su definición, resalta la función crítica de la investigación acción en el contexto educativo. Se trata de “una forma de indagación auto-reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus

propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas)” (Rodríguez *et ál.* 2011, p. 4).

Metodológicamente la investigación-acción está conformada por un conjunto de fases presentadas como espirales cíclicas: problematización, diagnóstico, diseño de la propuesta de cambio, aplicación de la propuesta, observación y evaluación de resultados. A lo largo de todo el proceso investigativo, la reflexión se constituye en el recurso transversal encargado de desatascar, si es el caso, y guiar todas las decisiones y actuaciones necesarias.

A esta metodología también se le denomina: investigación-participativa, en razón al modo siempre colegiado como se diseñan, ejecutan y evalúan los distintos componentes en cada una de las fases. Una forma de graficar sus fases es la siguiente:

Cuadro de espiral de la investigación-acción



Fuente: Latorre (2003) p. 32.

En relación con el desarrollo histórico que ha tenido la investigación acción Colmenares & Piñero (2008, p. 100) señalan:

Se han desarrollado dos grandes tendencias o vertientes: una netamente sociológica, cuyo punto de partida fueron los trabajos de Kurt Lewin (1946/1996) y continuados por el antropólogo de Chicago Sol Tax (1958) y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1970), este último le imprime una connotación marcadamente ideológica y política; la otra es más educativa, y está inspirada en las ideas de Paulo Freire (1974) en Brasil, L. Stenhouse (1988) y Jhon Elliott (1981, 1990) discípulo de Stenhouse en Inglaterra, así como por Carr y Stephen Kemmis (1988) de la Universidad de Deakin en Australia.

De la investigación acción se desprende la investigación acción pedagógica, la cual se ha constituido en una herramienta adecuada para los profesores que deciden investigar su práctica pedagógica; de esta última Restrepo (2004, p. 46) afirma que “es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente”, porque favorece la puesta en marcha de acciones enfocadas en conseguir una práctica educativa apropiada y eficaz.

La investigación acción ha despertado grandes simpatías, especialmente por su decidida participación en la transformación social, y a la vez ha sido objeto de numerosas críticas dirigidas en su mayoría hacia el rigor científico del componente metodológico con que trabaja.

Finalmente, conviene diferenciar la “investigación acción educativa de la investigación acción pedagógica, la primera está ligada a la indagación y transformación de los procesos escolares en

general, y la segunda está focalizada hacia la práctica pedagógica de los docentes” (Restrepo, 2004, p. 101).

La investigación acción pedagógica (IAP). Los resultados de los estudios de Kurt Lewis sobre el cambio de actitudes condujeron, a mediados del siglo XX, a adoptar la investigación acción al campo educativo. Teniendo claro, como señala Restrepo (2004, p. 50), que “desde sus inicios la investigación acción se orientó más a la transformación de las prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de nuevo conocimiento”. Pero los pedagogos, como se muestra a continuación, empezaron a ver en ella una herramienta valiosa para construir conocimiento y transformar la práctica educativa.

Al comienzo esta propuesta metodológica no tuvo mayor acogida en el contexto educativo quizás por el peso que aún desplegaba la pedagogía tradicional en las aulas. Su introducción fue lenta. En 1975 Lawrence Stenhouse y John Elliott, en Gran Bretaña, la propusieron para fortalecer la noción de los docentes como investigadores; pero aclararon que si bien los trabajos de Lewis se habían centrado en generar cambios sociales, en el campo de la educación se orientaría tanto a elevar la calidad pedagógica como a la producción de conocimiento.

En 1986 Wilfred Carr y Stephen Kemmis, en la Universidad de Deakin (Australia), mostraron que esta forma de investigar además de cualificar las prácticas individuales de los docentes también servía para construir acciones capaces de involucrar a toda la institución escolar, en el mejoramiento de la enseñanza en ella impartida (Bauselas, 2004, pp.1-2). A la anterior se suman otras dos justificaciones propuestas por

Colmenares & Piñero (2008, p. 101). Según ellos, esta metodología se constituye en un valioso instrumento, para las ciencias de la educación, porque sus hallazgos aportan elementos para pensar nuevos horizontes para la construcción y el desarrollo curricular de los programas educativos; también porque el ejercicio investigativo sobre la propia práctica pedagógica representa un aporte sustancial para “la reivindicación de la docencia como profesión”.

Bauselas (2004, p. 1) al referirse a la investigación acción desarrollada en el campo educativo afirma:

Es una forma de entender la enseñanza (...) Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

Entre sus características encontramos las siguientes: es una investigación construida desde y para la praxis, busca mejorar la práctica pedagógica y, al mismo tiempo, comprenderla, implica trabajo colectivo, exige actuación grupal en todas las fases del proceso investigativo, realiza análisis crítico en todas las situaciones y fases de trabajo, se configura como una espiral de ciclos donde hay espacios para la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

En relación con su aplicación específica al terrero educativo, siguiendo a Bauselas (2004, p. 1),

conviene considerar estas otras características: además de indagar en la práctica también explora las creencias pedagógicas de los docentes y su compromiso con la sociedad; es una herramienta metodológica mediante la cual el profesorado puede construir conocimiento pedagógico; es una actividad académica colectiva que requiere de un contexto social de intercambio, discusión y contrastación de los hallazgos; y, finalmente, necesita de unas condiciones laborales y económicas favorables, pues llevarla a cabo implica tiempo y recurso humano.

Actualmente existe un empeño creciente por aumentar la investigación disciplinar en las instituciones escolares y empiezan a cobrar interés los trabajos en temas pedagógicos “con la intención de acortar las grandes distancias entre los avances teóricos en el campo educativo y aquello que, generalmente, ocurre en la práctica cotidiana de las aulas y centros” (Ortiz & Borjas, 2008, p. 620). Cada momento histórico le corresponde rediseñar la profesión docente: el actual requiere maestros dinámicos, cercanos al mundo virtual y capaces de concebir su práctica en el aula como objeto posible de estudio e investigación; tales cogniciones se concretizan siempre y cuando la escuela deje de ser “casa de enseñanza para constituirse en casa de estudio” (Rodríguez & Castañeda, 2001, p. 115). Hoy la función de las instituciones escolares va más allá de la transmisión del legado cultural como correspondía en otros tiempos, actualmente existen otros medios ocupados con eficiencia de esta tarea; se trata de enseñar a aprender y a construir saberes disciplinares, y a humanizar las generaciones para vivir en una sociedad globalizada, tecnológica e individualista. Estas nuevas perspectivas educativas necesariamente demandan cambios en el rol del docente.

Entre los medios y actividades recomendados para la investigación-acción pedagógica encontramos: el uso de *stop-frame* (fotografía detenida), la triangulación de información, el recuerdo estimulado por medio de videos recogidos en el aula, las autobiografías y las bitácoras de clase. A partir de este material colectado el docente hace reflexión, diseña acciones de mejoramiento, las ejecuta y luego recoge los resultados conseguidos; sobre estos últimos vuelve con empeño crítico e intención académica de decantar conocimiento pedagógico. Este es un trabajo en el cual el docente, quíerese o no, termina ubicado frente “a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes” (Restrepo, 2004, p. 51) a él confiados.

UN ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE

Al reflexionar en la práctica docente efectuada en las aulas, se evidencia que uno de los factores determinantes del alcance didáctico y pedagógico de lo allí desarrollado tiene que ver con las comprensiones y las creencias de los mismos docentes sobre lo que significa educar. Son esas ideas las que entran a definir el pensar y a diferenciar el actuar, cuando se trata de diseñar y direccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; y por supuesto en la decisión de investigar sobre lo que allí acontece.

El panorama explicativo, en Colombia, acerca de la escasa investigación por parte de los docentes sobre sus prácticas en aula, quedaría corto si las causas señaladas se reducen a limitaciones en la formación pedagógica. También participan otros factores presentes en el país, tal vez visibles en

otros Estados con condiciones económico-políticas parecidas. Se trata de la precariedad salarial de los maestros y el limitado reconocimiento social a su labor. Estas situaciones limitan las motivaciones extrínsecas e intrínsecas para empeñarse en investigar, conocer y mejorar las prácticas en el aula.

En Colombia la investigación disciplinar se ha visto favorecida por la normatividad del sistema educativo a las universidades, el control de las entidades financiadoras de los proyectos y el imperativo laboral que tienen los docentes de estar vinculados a líneas activas de investigación y realizar publicaciones académicas. Si bien el panorama en este sentido es favorable en términos cuantitativos, queda un interrogante al respecto: ¿en qué medida los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollado en las aulas se cualifican con los temas que estos docentes investigan y con los productos académicos elaborados por ellos?

En relación con la conducción de los procesos de aprendizaje con los estudiantes siguen existiendo docentes solo transmisores de conocimientos, se trata de aquellos que transitan por las aulas con “una representación de sí mismos como aquellos que portan un saber absoluto que debe ser enseñado y obligatoriamente aprendido por sus alumnos” (Rodríguez & Castañeda, 2001, p. 117). En contraste a estos aparecen quienes entienden que su labor en el aula apunta más a “crear ambientes de aprendizaje que motiven a los niños y a los jóvenes a establecer diálogos con ellos (docentes) desde la perspectiva de un encuentro intergeneracional” (Rodríguez & Castañeda, 2001, p. 117) para construir conocimiento relevante y eficaz.

Cuando se habla del docente como investigador de su práctica se hace referencia a:

Aquellos que, sin dejar de ejercer su oficio (...) en las aulas (...) han asumido un papel reflexivo sobre su propia práctica y sobre la de su institución, y se han comprometido a realizar cambios significativos para ellos y para sus estudiantes, o a adelantar procesos sistemáticos de estudio y análisis de las prácticas o de los mismos cambios, con miras a producir un conocimiento que, rebasando las fronteras de su propio trabajo, sirva para comprender diversos significados de la educación o para alentar cambios en otros contextos. En este sentido, han asumido un liderazgo intelectual que transforma la práctica y sirve para alimentar la teoría de una disciplina que justamente tiene como criterios de validez del conocimiento, la contrastación con la vida y no solamente la explicación de los fenómenos (Rodríguez & Castañeda, 2001, p. 122).

Ávila (2005, p. 506) afirma que “a diferencia del maestro que llega al aula a narrar, discurrir, relatar, contar, disertar y explicar; el investigador llega a escuchar (...). La escucha, como instrumento de investigación, implica un desplazamiento fisiológico del ojo hacia la oreja, y un desplazamiento epistemológico del mirar hacia el escuchar”.

Ser docente requiere acceso frecuente al conocimiento pedagógico. Es este, según Restrepo (2004, p. 47), el que lleva a los docentes a enfrentar críticamente su propia práctica y a transformarla en un ejercicio capaz de responder, en forma adecuada, a las condiciones del medio, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y la agenda sociocultural de estos últimos. Pero además del esmero por leer y conocer las investigaciones y publicaciones de otros es pertinente auto observar el propio ejercicio. Ávila (2005, p. 511) recomienda que “ante la imposibilidad de que el maestro se observe a sí mismo en el mismo momento en que realiza su

clase, el desarrollo tecnológico nos ha ofrecido una herramienta y una oportunidad para subsanar este vacío: la videograbación”.

EL DOCENTE INVESTIGADOR Y REFLEXIVO DE SU PROPIA PRÁCTICA

El docente al investigar su propia práctica encuentra razones frente a la necesidad de moverse del lugar tradicional que los maestros han ocupado en los procesos de enseñanza y, además, se convence que su labor va más allá de solo reproducir aquellos saberes que otros han elaborado (Rodríguez & Castañeda, 2001, p. 108).

Aplicar algunos cambios sugeridos por la investigación pedagógica a veces resulta complicado, especialmente para aquellos docentes que se ven forzados a trabajar en varias instituciones para mejorar sus ingresos económicos. Por tanto, si el Estado mejorara las condiciones salariales, quizá estos podrían invertir un poco más de tiempo y recursos en la formación académica y tal vez dispondrían de mayores espacios pedagógicos para construir conocimiento con los estudiantes.

Sin embargo, desde el escenario teórico las explicaciones dadas al bajo interés de los docentes por investigar sobre lo que ocurre en el aula, la mayoría apunta a razones de naturaleza académica. Por ejemplo, para Ávila (2005, p. 509) las causas son fundamentalmente cuatro: “i) insuficiente formación para trabajar en equipo, ii) insuficiente formación para escribir sobre sus experiencias, iii) insuficiente formación teórica en su campo de enseñanza específico, y iv) insuficiente formación para reflexionar sobre su lenguaje y sobre su práctica”.

Pese a las limitaciones de diverso orden es necesario seguir trabajando para hacer de la investigación una actividad más atractiva para los docentes. Aranguren (2007, p. 175) al referirse a la necesaria conexión entre docencia e investigación afirma:

La investigación aún no ha podido ser la herramienta para que el docente rompa con la práctica tradicional, siendo la rutina un medio que desvaloriza su acción en el aula de clases. Por lo general, las investigaciones no las realizan los docentes. Estas son llevadas a cabo por grupos de personas que, en calidad de especialistas, analizan problemáticas específicas de la educación, elaboran diagnósticos y estudios, y finalizan con recomendaciones que a veces excluyen la vida cotidiana de los actores del aula, separando la investigación de la enseñanza y de la construcción del conocimiento y la asimilación de estos procesos. De la deconstrucción crítica de la práctica en el aula emerge la reconstrucción, la cual se orienta a lograr una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos e ineficientes (Restrepo, 2010, p. 7).

Para los docentes que investigan lo que acontece en su aula, los mismos datos encontrados pasan a ser puntos de partida para transformar sus propias prácticas. Restrepo (2010, p. 6) al describir lo que acontece en el docente que investiga, sostiene que “pasa a una pedagogía emancipadora, en el sentido que penetra su propia práctica cotidiana, a veces fosilizada, la desentraña, la critica y, al hacer esto, se libera de la tiranía de la repetición inconsciente, pasando a construir alternativas que somete a prueba sistemática”.

Para que la investigación sobre la propia práctica ingrese al quehacer de los docentes, se requiere un giro conceptual capaz de concebir la escuela y el aula “como lugares de encuentro de conocimientos, y considerar al maestro como creador de nuevas formas de acompañar a los estudiantes en sus procesos de interacción, apropiación, construcción y producción de saberes” (Rodríguez & Castañeda, 2001, p. 117).

Se hace investigación para enseñar mejor. Según Ávila (2005, p. 505) el docente que investiga lo pedagógico “vuelve sobre sus prácticas para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas que surgen de los agujeros y de los intersticios de su práctica. Pues, la práctica pedagógica no siempre es traslucida, al contrario está llena de impases y dudas que pueden reconstruirse en forma de preguntas desde una determinada ventana de observación”. Para lo cual los docentes requieren unas condiciones y unos ambientes propicios para el trabajo académico.

Restrepo (2004, p. 53) ratifica la importancia de hacer investigación cuando afirma que

“la práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica, con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción válida, el educador se libera de la rutina, y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado”.

CONCLUSIONES

Del desarrollo de este texto quedan a la vista tres conclusiones centrales:

.- La propuesta metodológica de la investigación-acción ha mostrado ser una herramienta útil para estudiar e innovar la propia práctica de los docentes; su fortaleza radica en que además de ayudarles a introducir mejoramientos en la dinamización de los procesos de enseñanza-aprendizaje también genera conocimiento, el cual puede ser sistematizado y divulgado en publicaciones científicas.

Una forma de comenzar a recolectar datos es filmando las clases. Estos videos facilitan ampliamente a los docentes la posibilidad, fuera del aula, de poder observarse, reconocerse, autoevaluarse, reflexionar, propiciar discusión con sus pares, introducir cambios en las propias prácticas y evaluar lo realizado, para identificar los aciertos y los retos frente a los procesos pedagógicos que ellos lideran.

.- La investigación mayoritariamente realizada por los docentes se centra en temas disciplinares y es realizada en equipos de trabajo que incluyen algunos estudiantes; lo cual da lugar a que se tengan casos de profesores con un recorrido investigativo disciplinar sólido y abundante, pero con limitaciones muy fuertes para conducir procesos de enseñanza en las aulas; aquellos de los que suele decirse: “sabe mucho, pero le cuesta enseñar”.

- Cuando los docentes investigan su propia práctica, sus actividades educativas se enriquecen considerablemente. La reflexión que realizan sobre los datos hallados los lleva a innovar sus prácticas, con lo cual se empoderan frente a los procesos educativos que conducen. Cuando ellos investigan en lo disciplinar y en lo pedagógico, no se limitan a transmitir conocimientos ajenos, también enseñan a sus estudiantes a construirlo y a buscarlo en las redes virtuales de información; y una vez lo hallan además aprenden a examinarlo críticamente y a darle los usos posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, G. (2009). *Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Aranguren, C. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28 (8), 173-195
- Ávila Penagos, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (iape): balance de una experimentación. *Educação e pesquisa*, 31 (3), 503-519.
- Bauselas, H. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Fuente consultada: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682bausela.pdf>
- Cathalifaud, M. (1998). Recursos para la investigación sistémico/constructivista. *Cinta de Moebio*, 3, 3-39.
- Colmenares, A. & Piñero, M. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación y ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Glaserfeld, E. (1994). Despedida de la objetividad. En: Fried, A. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, C. (2008). La enseñanza y la investigación una relación necesaria. *Revista Medicina Universitaria*, 10 (41), 238-247.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2008). *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*. Buenos Aires: Granica.
- Maturana, H. & Varela, F. (2006). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Ediciones Universitaria.
- Morán, P. (2006). *La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica*. Fuente consultada: <http://site.ebrary.com/lib/umngsp/doc?id=10168661&ppg=6>
- Ortiz, M. & Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto. Cuaderno venezolano de sociología*, 17, 615-627.
- Restrepo, B. (2004). La investigación acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*. 7, 45-55.
- Restrepo, B. (2010). *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. Fuente consultada: www.rieoei.org/deloslectores/370restrepo.pdf
- Rodríguez et ál. (2011). *investigación acción*. Fuente consultada: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/investigacionee/presentaciones/curso_10/inv_accion_trabajo.pdf
- Rodríguez, J. & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 103-146.
- Ruedas et ál. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educaré*, 13 (46), 627-635.