

ESTUDIO DEL PROCESO INVESTIGATIVO IMPLEMENTADO POR DOCENTES EN EJERCICIO: UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA

Josefa Yamira Cañizales

yamicavel@hotmail.com

(UPEL-IPM)

RESUMEN

El propósito del presente artículo es dar cuenta del significado que los docentes han dado al proceso investigativo implementado por ellos, como participantes del Proyecto denominado “La Investigación Acción en Espacios Educativos” que se desarrolla actualmente en la UPEL-Maturín. El estudio fue abordado desde la perspectiva fenomenológica, en la que se analizaron las descripciones verbales que una participante hizo sobre sus experiencias. Para el estudio se siguió el método para el análisis cualitativo de Giorgi (1992), que se fundamenta en las vivencias humanas. Para ello se analizaron en profundidad las entrevistas realizadas a la profesora sujeto de estudio, así como también se consideraron algunos episodios tomados de su Diario Docente. El artículo se ha estructurado en dos partes: en la primera se expone el abordaje teórico realizado, destacándose principalmente la mirada que se le da al significado de investigación y los aportes de la investigación-acción como metodología para la transformación de la práctica pedagógica. En la segunda parte, se presenta la reconstrucción de la experiencia vivida por una docente que ha implementado la investigación-acción en su trabajo cotidiano.

Palabras clave: proceso investigativo; investigación-acción; práctica pedagógica.

Recibido: 26-01-08

Aprobado: 13-03-08

ABSTRACT

Study of the Research Process Implemented by Practising Teachers: A Phenomenologic Aproximation

The aim of this article is to give an account of the meaning teachers have attached to the research process implemented by them as participants of the Project "Action-Research in Educational Areas" which is being carried out at UPEL-Maturín. The study was approached from the phenomenological perspective, it analyzed the verbal descriptions made by a participant on her experiences. It followed the qualitative analysis of Giorgi (1992), which is based on human experiences. The study analyzed the in depth interviews of the professor under study as well as some episodes taken from her Teacher Diary. It is structured in two parts: the first sets forth the theoretical approach carried out, highlighting the overview given to the meaning of the research and the contributions of the research-action as a methodology for the transformation of pedagogical practice. The second part sets forth the reconstruction of the experience of a teacher that has implemented research-action in her everyday work.

Key words: Research process; Research-action; Pedagogical Practice.

RÉSUMÉ

Étude du processus de recherche mis en pratique par des enseignants en exercice: une aproximation phénoménologique

Le but de ce travail est de rendre compte de l'interprétation que les enseignants-chercheurs ont fait du processus de recherche qu'ils développent en tant que participants du projet « La Investigación Acción en Espacios Educativos » (La recherche action dans des espaces éducatifs) ayant actuellement lieu à l'UPEL – Maturín. L'étude a été faite d'après la perspective phénoménologique grâce à laquelle on a analysé les descriptions verbales qu'une participante a faites de son expérience. Pour l'analyse, on s'est servi de l'approche qualitative de Giorgi (1992) s'appuyant sur les expériences humaines qui cherche à se centrer sur les expériences des choses. Pour ce faire, on a analysé en profondeur, d'une part, les interviews faites à la professeure sujet de l'étude et d'une autre, on a considéré quelques passages empruntés à son Journal d'Enseignant. L'article est structuré en deux parties : dans la première, on expose les bases théoriques de la recherche en tenant principalement compte de l'interprétation du processus de recherche et des apports de la recherche – action comme méthodologie pour transformer la fonction pédagogique ; dans la deuxième partie, on reconstruit l'expérience vécue par une enseignante mettant en pratique la recherche – action dans son travail quotidien.

Mots clés : processus de recherche ; recherche – action ; fonction pédagogique.

INTRODUCCIÓN

La investigación concebida como parte inherente del ejercicio docente es un proceso orientador de la acción educativa que precisa ser interpretada en la forma como se traspa al quehacer cotidiano del profesor. El estudio del proceso investigativo en espacios educativos permite emerger aspectos que requieren ser considerados por el peso que aportan a la interpretación de la investigación realizada por docentes en ejercicio desde su propio marco de referencia, es decir, desde la información aportada por los propios docentes que viven y experimentan una realidad. El proceso investigativo del docente abordado de esta manera, trae a la luz aspectos significativos ceñidos a la realidad educativa que deben ser tomados en cuenta para la transformación de la práctica pedagógica.

En este sentido, el propósito de este artículo es dar cuenta del significado que docentes investigadores han dado al proceso investigativo implementado por ellos, partiendo de la descripción de sus concepciones, acciones y punto de vista. Para la realización del estudio fue imprescindible conocer la manera de pensar de estos docentes, sus opiniones, los valores educativos reflejados en sus actos, una comprensión de sus autobiografías educativas, las acciones que dan significado y alcance al proceso investigativo que están llevando a cabo. A tal fin se analizaron varias entrevistas en profundidad realizadas a una de las profesoras integrante del Proyecto “La Investigación Acción en Espacios Educativos” que se inició en abril del 2006 en la UPEL- Maturín, cuyo objetivo principal fue implementar la metodología de la investigación acción en la práctica pedagógica de docentes del estado Monagas.

El estudio fue abordado desde la perspectiva fenomenológica donde se analizaron las descripciones que la participante hizo sobre sus vivencias. Para el análisis de la información se siguió el método para el análisis cualitativo de Giorgi (1992), que se fundamenta en las vivencias y busca centrarse en las experiencias de las cosas, llegando al punto importante mediante la intuición. Este procedimiento parte de la lectura de cada descripción como una totalidad y luego de la construcción y relación de las categorías temáticas se llega a la transformación de la vivencia en conocimiento significativo.

El artículo se ha estructurado en dos partes: en la primera se expone el abordaje teórico realizado, destacándose principalmente la mirada que se le da al significado de investigación y los aportes de la investigación – acción como metodología para la transformación de la práctica pedagógica. En la segunda

parte, se presenta la reconstrucción de la experiencia vivida por una docente que ha implementado la investigación acción en su labor educativa. Para ello se analizan las entrevistas en profundidad realizadas a la profesora sujeto de estudio, así como también se consideran algunos episodios tomados de su Diario Docente, registro que le ha permitido sistematizar el proceso investigativo que está llevando a cabo. Las reflexiones en torno al proceso de investigación ejecutado se han constituido en elementos de análisis para develar la realidad que se está estudiando.

SUPUESTOS TEÓRICOS DE PARTIDA

El debate que se ha planteado sobre la investigación educativa señala principalmente dos perspectivas que han sido claramente diferenciadas por Stenhouse (1998), defensor de la investigación acción como alternativa de cambio: la primera es denominada investigación sobre la educación y la segunda, investigación en educación. La investigación sobre la educación es la que realizan los investigadores no involucrados directamente con la realidad objeto de estudio. Corresponde a las investigaciones de los psicólogos, sociólogos, administradores de la educación y otros que toman la realidad escolar como objeto de análisis y desde su campo de trabajo producen resultados de investigación. Es una investigación “efectuada desde el punto de vista de las disciplinas que, acaso incidentalmente, realiza una contribución a la empresa educativa” (*op.cit.*, p.42). Como resultado de estas investigaciones se realizan las interpretaciones correspondientes y se generan conclusiones y recomendaciones, que pocas veces son puestas en práctica por los involucrados en la realidad objeto de estudio. Esta manera de llevar a cabo la investigación, no responde a las necesidades encontradas en los salones de clases, tampoco permite solucionar muchos de los problemas existentes en el Sistema Educativo. Tal vez encuentre su mayor utilidad, en la conformación de las estadísticas necesarias para dar cuenta de la problemática educativa.

La investigación sobre la educación, tal como se ha llevado hasta ahora, ha sido ineficaz en sus esfuerzos por contribuir a mejorar la calidad de la educación, a pesar de haberse incrementado la cantidad de las investigaciones en esta área. Así lo señala Morles (1995). Este autor destaca entre las principales fallas de la investigación sobre la educación: el uso de estrategias inapropiadas, suministro de información en forma poco impactante y convincente para los

usuarios y dispersión de esfuerzos personales e institucionales en la conducción de las investigaciones. Por otra parte, en estas investigaciones llamadas también convencionales, el interés primordial es la prueba de una proposición teórica, generalmente extraída de un marco teórico concreto, para llegar a resultados generalizables. Las investigaciones realizadas en la mayoría de las universidades Latinoamericanas son de este tipo y según Murcia (1994), se caracterizan por:

- a. Tendencia a reproducir mecánicamente esquemas u orientaciones resultado de experiencias distintas a las vividas.
- b. Baja capacidad de comprensión y concientización de los diferentes problemas que surgen.
- c. Bajo nivel de información de la realidad que se investiga, en algunos casos presunciones o creencias infundadas acerca de cómo es la realidad concreta.
- d. Divorcio total entre la docencia y la investigación (p. 69).

La segunda perspectiva, investigación en educación, es la que desarrollan los que están directamente implicados en el quehacer educativo, es decir, los docentes quienes pretenden transformar su propia realidad. Para Stenhouse (ob. cit.) es “la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa” (p. 42). En estas investigaciones se toma como objeto de estudio la propia práctica pedagógica o un aspecto de la misma. Son nombradas por otros autores como investigaciones cualitativas y se presentan con diferentes metodologías: investigación acción, investigación etnográfica, historias de vida, investigación endógena, entre otras.

La investigación acción (en adelante I-A) como metodología integrante de esta segunda perspectiva tiene como propósito fundamental la mejora y transformación de la práctica pedagógica. Ávila Penagos (2003) expresa que para comprender en qué consiste esta variante de investigación educativa es conveniente echar un vistazo a los antecedentes teóricos más significativos que la sustentan. Ubica en primer lugar el método propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en la década del 40 en Estados Unidos. Lewin concibió la I-A como una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios, los cuales son más efectivos cuando los miembros de los grupos se implican en el proceso de investigación y toman parte de las decisiones. Otros autores como Pérez Serrano (1998) y Martínez (2002) también consideran a Lewin el creador de la investigación acción.

En la década del 70, Stenhouse defendió la idea de una investigación educativa naturalista, centrada en el interior de la escuela y realizada por los maestros. Para el referido autor, la docencia no debe ser una actividad realizada sólo por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza es otra actividad que puede ser llevada a cabo por investigadores externos. Por tal motivo, propone integrar en el docente los tres roles de investigador, observador y maestro. Elliot (2005), discípulo de Stenhouse, ha continuado esta línea y sostiene que “la investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores” (p. 24).

En la década de los 80 en Australia, aparece una nueva reconceptualización de la investigación acción, por parte de Kemmis y McTaggart (1988), quienes consideran que la I-A no puede ser un proceso de transformación de prácticas individuales, sino un cambio social que se emprende colectivamente. En tal sentido, definen la Investigación Acción como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas” (p. 9).

Según los antecedentes teóricos más significativos de la I-A, presentados por Ávila Penagos (*op.cit.*) Donald Schön, orientado en la misma dirección de la investigación acción pedagógica, expone en 1983 su teoría de la “práctica reflexiva” o “enseñanza reflexiva”, en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. También defiende la opción de que el maestro construya saber pedagógico a través de la reflexión en la acción y se separe del discurso pedagógico oficial aprendido durante su formación.

La investigación acción, tal como ha sido expuesta por sus precursores, brinda la posibilidad de transformación y se concibe como un proceso cíclico, dinámico, de reflexión y acción, cuyo propósito principal es introducir cambios en las prácticas de los docentes. El centro de atención es la actividad misma del profesor. Sobre ella se reflexiona constantemente a fin de introducir los cambios pertinentes para mejorarla. El docente se convierte en sujeto y objeto de lo que investiga, interviene directamente en el proceso en estudio, provocando modificaciones, observando e interpretando los efectos producidos. La I-A ha contribuido a replantear el papel y la función del profesor, concibiéndolo como investigador creador del conocimiento. También ha contribuido al desarrollo personal y profesional del participante, pues al investigar sobre la problemática educativa se propicia la mejora de esa realidad, al mismo tiempo

que se produce el mejoramiento del propio educador que investiga y reflexiona. Asimismo, propicia la innovación pedagógica, el cambio de actitud y facilita la implicación de toda la comunidad educativa en la resolución de las situaciones problemáticas.

La investigación - acción permite la consolidación de un docente investigador porque se actúa en el propio ambiente de trabajo, lo cual proporciona mayor confianza y seguridad al interactuar con lo ya conocido. Los problemas que se abordan son los que se le presentan al docente en su quehacer cotidiano, se refiere a algo que le preocupa e interfiere en la eficiencia de su labor. Valora la experiencia porque se espera que la teoría surja de la reflexión sobre las consecuencias de la transformación que se espera implementar. Propicia el desarrollo de una cultura reflexiva mediante la cual los docentes pueden mejorar su práctica a partir de su propia reflexión sobre ella. Rodríguez (s/f), considera que la reflexión es el procedimiento básico de trabajo en la investigación acción, argumenta esta idea cuando expresa que “los datos, los instrumentos, las situaciones, los cambios, sólo son herramientas o medios para auxiliar y apoyar la reflexión y la profundización en el conocimiento del ejercicio profesional del docente” (p. 2). Al reflexionar sobre su accionar, el docente investigador consigue elementos esenciales para el cambio de comportamiento y de actitudes. Toma conciencia de que lo que hace es relativo y susceptible de mejoras.

El docente investigador de su propia práctica es capaz de pensar por sí mismo, se hace responsable de asumir la realidad con sus consecuencias, adquiere capacidad de decisión y se hace sensible a los distintos aspectos de la vida, está abierto a los retos y hallazgos que encuentra en el camino profesional. Su actuar diario le conduce a investigar mientras enseña y a enseñar investigando pero como acciones que se integran en un mismo proceso que permite el surgimiento de otras actitudes, otros valores, otras miradas que ceden el paso a otra manera de abordar lo pedagógico, manifiesta en el lenguaje que maneja ese docente investigador, en las acciones que realiza y en la forma de relacionarse con sus alumnos, con sus colegas, con el personal directivo, en fin, con los otros. Freire (2005), permite argumentar esta idea cuando expresa “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 30). En el mismo orden de ideas señala que la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor se perciba y se asuma como un investigador.

Lo anterior conduce a replantear la idea de la necesaria inherencia del acto investigativo en la función docente. Se precisa para ello dar otro significado a la

investigación educativa, diferente al que hasta hoy ha prevalecido. Significado que permita entender que el propósito fundamental que persigue la investigación docente va más allá de la búsqueda de una situación problemática o de la simple generación de propuestas o conclusiones. Que realce la función del docente – investigador. Cuando docencia e investigación están estrechamente vinculadas, una depende de la otra, por lo que la misma experiencia pedagógica permite al profesor la identificación de problemas para investigar. El docente - investigador dirige su mayor esfuerzo a examinar sistemáticamente las situaciones problemáticas detectadas en su espacio para actuar sobre ellas. Esta investigación no se limita a la observación de la regla general o al tratamiento de los problemas que atañen al promedio del grupo, sino que se interesa, de la misma manera, por conocer la situación de aquel estudiante que no se integra, que no participa, que no se siente motivado.

Un profesor que logre apropiarse de su realidad, interrogándola, problematizándola, podrá interpretarla y actuar sobre ella para mejorarla. Este docente enseña, a la vez que investiga, para él ambas funciones son inseparables; una conduce a la otra y se integran en un mismo proceso. A él le interesa lo que pasa con sus alumnos, si captan, si se aburren, qué piensan, qué preguntan. Cuando reflexiona sobre estas interrogantes, se preocupa por situaciones propias de su quehacer cotidiano, dándole otro sentido a su labor. Durante el mismo ejercicio de su labor pedagógica, el maestro puede interrogarse en cuanto a su propia práctica, preguntas de autorreflexión tienen cabida en esta manera de concebir la acción docente: ¿cómo lo estoy haciendo? ¿los alumnos comprenden mis ideas? ¿qué tipo de relación fomento entre mis estudiantes? ¿los resultados que obtengo son los que deseaba? ¿cuál es el sentido de mi clase? Este tipo de preguntas surgen cuando el docente es un investigador. Ellas permiten dar cuenta de lo que está sucediendo. Así se logran más acercamientos y el quehacer docente cobra sentido.

II. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia y los resultados que se presentan se han obtenido del estudio de la implementación de la investigación acción, por parte de una de las docentes integrante del Proyecto “La Investigación Acción en Espacios Educativos”. Este Proyecto se comenzó en el mes de abril del año 2006 con catorce participantes y actualmente está siendo ejecutado por seis docentes

voluntarios pertenecientes a diversas escuelas del estado Monagas. Dicho proyecto está adscrito a la línea de investigación Formación Docente de la UPEL - Maturín y tiene como propósitos fundamentales:

- 1.- Propiciar en los docentes participantes la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes para abordar problemas educativos a través de la investigación – acción.
- 2.- Implementar la Investigación- Acción en la práctica pedagógica de docentes del estado Monagas.

Las reflexiones que se hacen pretenden develar la acción investigativa de la docente en cuestión. La experiencia, expresada por sus testimonios, ha permitido dar otra mirada al quehacer educativo, brindando la posibilidad de repensar las prácticas rutinarias que se adoptan a diario, constituyéndose en una alternativa para orientar el ejercicio docente. Para la reconstrucción de la experiencia, en primer lugar se realizó la lectura de cada entrevista como una totalidad. Luego se releyó cada descripción para determinar las unidades de significado (Giorgi, 1997). A medida que se iban releyendo las entrevistas, se fueron identificando los factores que emergían como constitutivos del fenómeno que se quería estudiar, cual era la práctica investigativa ejercida por la docente investigadora. Éstos formarían las categorías y seguidamente se identificaron sus características (propiedades) para luego establecer relaciones entre categorías y propiedades.

Con base a los textos de las entrevistas se observa que emerge un “Antes” y un “Ahora” en cuanto a la implementación de la investigación acción. Para este estudio ambas se constituyen en categorías, es decir, un incidente importante que se encuentra en las entrevistas. A medida que se avanzaba en el estudio surgió la necesidad de realizar distintos tipos de codificaciones. La primera fue la ya descrita “codificación abierta” que consistió en dar una denominación común a fragmentos que compartían una misma idea, sin poder decidir previamente sobre su importancia para explicar el fenómeno en su totalidad. La segunda fue la “codificación axial” en la que se hizo el análisis de una categoría que revelara relación con otras categorías y por último la “codificación selectiva” en la que se trató de utilizar la menor cantidad de categorías y propiedades para explicar el fenómeno en estudio. Finalmente, se construyó un mapa mental para establecer las relaciones entre las categorías y propiedades aparecidas.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE “ANTES”

“Prácticamente hacía lo mismo todos los días”

La práctica pedagógica previa que la docente investigadora señala como “Antes” de la implementación de la investigación acción en su aula, aparece descrita en la entrevista realizada el 15 de marzo de 2007. Dicha práctica estuvo signada por actividades de rutina, preocupación por la disciplina, emisión de órdenes y falta de reflexión, tal como lo expresa la entrevistada: *“Pienso que la mayoría de las actividades las realizaba de forma automática, sin detenerme a pensar para qué las hacía o cuáles beneficios ofrecía a mis alumnos. La disciplina era algo por lo cual me preocupaba demasiado.”*

(Entrevista realizada el 15-03-07)

Estas características que la docente atribuye a su práctica previa es lo que hemos denominado “propiedades” de la categoría y permiten describir la manera como la maestra ejercía su labor. De esta forma pudo observarse que según los testimonios de la propia docente, antes de comenzar con la implementación de la metodología su trabajo de aula era: *“... muy monótono, prácticamente hacía lo mismo todos los días. Lo único que variaba era los contenidos que pasaba.”*

Esta situación generaba la realización de actividades que la docente denomina como de “rutina” y que de acuerdo a la evidencia que se cita a continuación las realizaba sin reflexión, ni cuestionamiento alguno: *“... para el inicio pasar la lista, revisar la tarea, pedir a algún niño que recuerde lo que habíamos hecho en la clase anterior. Al finalizar la clase copiaba en la pizarra la tarea para el otro día.”* Puede interpretarse así que la práctica pedagógica de la docente antes de incorporar el proceso investigativo a su labor era repetitivo y mecánico, lo cual permite asociarla con lo que algunos autores en materia educativa denominan “práctica tradicional”. Este tipo de práctica ha consistido en la actividad planificada y desarrollada por parte de un docente, que posee conocimientos didácticos con relación a cómo transmitir su saber. Ese docente enseña principalmente cuando expone de forma oral su conocimiento a los alumnos en situaciones presenciales. Todos los alumnos escuchan las mismas explicaciones, que reciben en un mismo espacio físico (aula). El contenido que se imparte suele estar planificado con antelación y por lo tanto, queda poco espacio para incorporar nuevos contenidos que vayan en función de los intereses de los estudiantes.

La práctica pedagógica se mantiene inalterable, continúa siendo una práctica envejecida porque se desenvuelve concentrada en el docente como actor

protagónico que ejecuta la acción de transmitir los contenidos. La actividad del aula se traduce en una secuencia de acciones cotidianas repetidas que genera fastidio y desmotivación. La práctica educativa apegada a orientaciones tradicionales tiene como elementos esenciales: el docente, la pizarra, el libro y el cuaderno.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE "AHORA"

"Siento que he cambiado mi forma de trabajar..."

La otra categoría considerada, la práctica pedagógica de "Ahora", permitió interpretar una acción docente que se desarrollaba conjuntamente con el proceso investigativo. Muestra de ello lo constituye la siguiente evidencia: *"Cuando comienzo cada Proyecto de Aula, ya he realizado un Diagnóstico que me dice cuál es el problema del salón que debo tratar. Por ejemplo, todavía estoy con el problema de la lecto-escritura, porque el diagnóstico realizado arrojó que ese continúa siendo un problema en mi salón."*

(Entrevista realizada el 15-03-07)

Las entrevistas realizadas reflejan el surgimiento de otra forma de pensar y actuar de la profesora, donde se evidencian miradas más reflexivas, capaces de generar otros hábitos, actitudes y valores que le han permitido mejorar su práctica cotidiana. Cómo pudo la docente hacer consciencia de los supuestos que subyacen en su quehacer rutinario e incorporar a su labor un proceso de reflexión sobre su propia práctica; cómo pudo realizar su intervención en el aula, intentando resolver los problemas desde otra perspectiva que la aparte de la rutina y le permita dar otro sentido a su tarea de enseñar. La investigación, tal como la describe un año después de haberse iniciado en el estudio, le ha brindado esa oportunidad, pero la investigación concebida como parte de su misma labor docente, como proceso que orienta su acción educativa. Dicho con sus propias palabras: *"Siento que he cambiado mi forma de trabajar y que estoy obteniendo mejores resultados con mis alumnos. Me siento más comprometida con lo que hago y ahora es cuando estoy viendo el sentido de enseñar."*

Los cambios descritos por la profesora investigadora y a los cuales se refiere en el párrafo anterior, incluyen la eliminación de varios aspectos de la rutina escolar que antes utilizaba, tales como el uso recurrente de órdenes y la eliminación de la asignación de tareas innecesarias. El siguiente testimonio, extraído de la misma entrevista, ilustra esta situación: *"... decía que me sentía*

muy contenta de haber eliminado casi por completo, el uso de frases como siéntate, cállate, quédate tranquilo, las cuales pronunciaba por lo menos diez veces al día.”

Por otra parte, según la docente, los cambios descritos conducen a la obtención de mejores resultados académicos en su grupo de alumnos. Estos cambios están relacionados con la incorporación de la investigación-acción como metodología de trabajo y se enriquecen con la realización de variadas estrategias dentro del aula, las cuales responden al diagnóstico que se efectuó, por lo que invitan a estar atentos al problema detectado. Un ejemplo lo representa la siguiente afirmación: “Las estrategias que planifico giran en torno a la lectura y la escritura... Todos los grupos no tienen que trabajar lo mismo, cada quien trabaja en base al material que tiene. Mientras trabajan en grupo, yo me dedico a evaluar la lectura o a revisar las producciones de los niños.”

EL DIARIO DEL DOCENTE: INSTRUMENTO PARA LA REFLEXIÓN

“... pienso para escribir mi reflexión...”

El registro sistemático de lo que se hace fue otra de las categorías manejadas en las entrevistas. Para llevar tales registros la entrevistada emplea el Diario del Docente, el cual es considerado un recurso indispensable para la investigación, por las posibilidades de reflexión que ofrece. Tal como lo dice la docente: “*El uso del Diario me ha ayudado a registrar sistemáticamente lo que se hace en el aula. Al comienzo me costó mucho llevarlo, porque no había logrado organizar mi trabajo y trataba de escribir al finalizar la clase, casi nunca me quedaba tiempo.*”

(Entrevista realizada el 15-03-07)

Los relatos escritos en el Diario, una vez releídos e interpretados, permiten el conocimiento de las fortalezas y efectividad de la práctica y dejan ver las necesidades no satisfechas. La anterior evidencia demuestra que la reflexión necesaria para la escritura, se hace de manera consciente y gracias al deseo de sistematizar; la docente hace un intento por extraer los fundamentos de su práctica, para reflexionar sobre el por qué de lo que hace y ordenarlo de manera que sea más útil. En ese detenerse a pensar para escribir su reflexión, le surgen muchas preguntas sobre su actuación que hacen posible el autocuestionamiento. La docente ha encontrado en la escritura una relación con su propia vida y es una invitación a expresar aquello que le resulta más significativo. El valor

documental que representa el Diario y su utilidad testimonial son innegables para el estudio sistemático del proceso vivido.

CONSTRUCCIÓN DE LA CAPACIDAD INVESTIGATIVA

“... la reflexión que hago es algo que me ha permitido cambiar.”

La práctica reflexionada y autocrítica permite al maestro alejarse de la rutina y afianzar la capacidad de trabajar con actitud y procedimientos investigativos. Las reflexiones que inicialmente fueron muy descriptivas, ceden el paso a interpretaciones significativas. Puede argumentarse también, que la sistematización es una condición necesaria para el desarrollo del proceso investigativo, ella permite reconstruir y comprender la práctica, para darle orden y rigor a los “significados” que están inmersos dentro de sí. *“... No registro todo, sino más bien, las reflexiones que hago de las actividades que ejecutamos en clase.”*

(Entrevista realizada el 15-03-07)

La capacidad investigativa de la docente entrevistada pudo notarse por los cambios descritos por ella misma relacionados con las competencias que había adquirido. Cambios referidos en especial a la actitud crítica y reflexiva que asume para realizar su trabajo y al rigor, coherencia y sistematización que la acompañan en su quehacer cotidiano y que ha adquirido gracias al uso de su Diario: *“El uso del Diario del docente es un recurso que me ha ayudado a registrar sistemáticamente lo que se hace en el aula.”*

LA RELACIÓN ENTRE REFLEXIÓN – ESCRITURA – CAMBIO

“... en ese detenerme a pensar es cuando me cuestiono.”

El aspecto investigativo más relevante y que aparece de manera reiterada en las entrevistas es el relacionado con la “reflexión”. Son muchos los elementos del proceso investigativo en los cuales se hace necesario profundizar la reflexión, sin embargo, los que hoy despiertan mayor interés son los que creemos tienen mayor potencialidad para transformar y mejorar la práctica del docente. Con base a lo manifestado por la entrevistada la reflexión se hace de manera consciente y es registrada en el Diario, tal como ella misma lo señala: *“Para escribir mis reflexiones en el Diario tengo que detenerme a pensar muy bien lo que voy a escribir, en ese detenerme es cuando me cuestiono.”*

(Entrevista realizada el 28-06-07)

Puede interpretarse de esta forma, que la reflexión es un trabajo sobre sí mismo, que permite explorar cuáles aspectos del accionar se desea modificar para mejorarlos, estableciéndose así una relación entre reflexión–escritura–cambio. La reflexión sobre la propia práctica es recogida por escrito en el Diario. Es decir, el maestro escribe sobre aquello que constituye su propia experiencia. No hay una separación entre la reflexión pedagógica y su expresión a través de la escritura.

El proceso de escritura que se origina obliga a repensar la práctica y a cuestionarse, considerando las fortalezas y las debilidades. Esta práctica reflexionada permite al docente liberarse de la rutina y es lo que conduce al cambio. El siguiente registro es una evidencia de lo interpretado: “... escribo en el Diario cada vez que lo considero necesario... la reflexión que hago... es algo que me ha permitido cambiar la rutina innecesaria dentro del aula.”

De igual manera la reflexión conlleva, de acuerdo a la siguiente evidencia, a la búsqueda de las posibles causas de las situaciones planteadas: “Esto me obliga a buscar las posible causas, no sólo en los niños sino también en mí.” Este proceso, de acuerdo a lo expresado por la docente, se realiza en cada una de las fases del ciclo de la investigación acción (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación): “La reflexión que hago cada vez que ejecuto un plan de acción, o la que hago cuando evaluo a mis alumnos...”

(Entrevista realizada el 15-03-07)

Para la realización del Plan de Acción es bien importante la reflexión, porque ella permite una buena toma de decisiones al momento de seleccionar las estrategias que conformarán el plan. Con un proceso de reflexión bien conducido el docente podrá planificar tomando en cuenta las necesidades diagnosticadas. Una forma de conducir la reflexión es el utilizado por la docente entrevistada y consiste en la formulación de preguntas. El siguiente registro proporciona un ejemplo de ello: “Las preguntas dependen de los resultados, si estos son favorables casi siempre me pregunto: ¿qué hice para mejorar tal situación? ¿cuáles oportunidades ofrecí a mis alumnos? Si los resultados no son los esperados me pregunto ¿será que no expliqué bien? ¿Por qué tales alumnos continúan con las mismas debilidades? Esto me obliga a buscar las posibles causas, no sólo en los estudiantes sino también en mí. Y de esa manera replanifico el nuevo trabajo”.

(Entrevista realizada el 28-06-07)

Otro aspecto bien importante sobre la reflexión, que puede desprenderse del registro anterior se refiere a que la reflexión debe hacerse tanto si los

resultados obtenidos son buenos como si no lo son. En ambos casos la reflexión invita a la autocrítica y a indagar sobre las posibles causas. Cuando los resultados son favorables el proceso de reflexión invita a reconsiderarlos en las acciones sucesivas, porque ya se conoce su efecto. Por el contrario, cuando los resultados no son los esperados, se busca la causa del fracaso y se intenta con otras acciones.

EL VALOR DEL DIAGNÓSTICO

“... el Diagnóstico me dice cuál es el problema que debo tratar.”

Al preguntársele a la docente por los aspectos del proceso investigativo que había incorporado a su trabajo cotidiano, emergieron varias propiedades que permitieron esclarecer aun más el fenómeno que estaba siendo estudiado. Así, nos encontramos nuevamente con la necesidad de hacer un “diagnóstico” al inicio del proceso, para detectar el problema o situación a tratar. El diagnóstico origina el primer momento de búsqueda, de indagación, acompañado de un gran deseo de comprender el por qué ocurren las cosas. La reflexión en el momento del diagnóstico permite descubrir las debilidades tanto de los alumnos como del propio docente y tomar conciencia de las estrategias implementadas que no le han dado resultado, por lo que requieren ser cambiadas. El maestro conoce, a través de la reflexión durante el diagnóstico, cuál es la situación que debe atender con sus alumnos: *“El Diagnóstico me dice cuál es el problema del aula que debo tratar. Por ejemplo, todavía estoy con el problema de la lecto-escritura. Porque el diagnóstico realizado arrojó que ese continúa siendo un problema en mi salón. Todas las estrategias que planifico giran en torno a la lectura y la escritura.”*

(Entrevista realizada el 15-03-07)

Hay una relación directa entre el diagnóstico y las estrategias planificadas tal como puede observarse en la siguiente afirmación: *“Exploro las necesidades de mis alumnos y trabajo en función de ellas, los contenidos son la excusa para atender los problemas diagnosticados en mi aula.”* Puede interpretarse que en torno al problema o situación diagnosticada giran las otras actividades planificadas, y no en torno a Contenidos Programáticos tal como la docente manifestó que lo hacía antes.

EL COMPROMISO DOCENTE

“... me siento más comprometida con lo que hago.”

Otro de los aspectos que aparecieron al hablar del maestro investigador fue la vocación que debe tener un docente, para poder sentirse comprometido con lo que hace. Un maestro con vocación no sólo se preocupa por los resultados inmediatos, sino que busca el sentido de su acción, lo que le posibilita el estar dispuesto a intervenir con propiedad e identificado con su labor. La entrevistada lo expresa de la siguiente manera: *“Yo me considero una profesora con vocación porque me siento identificada con lo que hago, me gusta mi trabajo, me complace saber que puedo contribuir y contribuyo con la formación de mis alumnos. Lo importante para mí es saber que mis alumnos están aprendiendo algo, y que yo estoy colaborando con ese aprendizaje, no me refiero solamente a contenidos programáticos, sino más bien a convivir, a relacionarse, al respeto por el otro, a tantas cosas en las cuales como docente sé que puedo intervenir y que no se me piden en el programa que debo cumplir.”*

(Entrevista realizada el 28-06-07)

Un maestro que logra apropiarse de su realidad, la interpreta y actúa sobre ella para mejorarla; ha adquirido un compromiso con la investigación, que no es más que un compromiso con su trabajo de docente. El compromiso va más allá de la responsabilidad con el proceso de enseñanza aprendizaje, permite mantener el interés y mirar desde otra perspectiva. La docente entrevistada lo manifiesta de la siguiente forma: *“Mi compromiso se refiere a darme cuenta de lo que pasa, detenerme a pensar sobre ello y tratar de buscar alguna solución, por lo menos de hacer algo, porque no siempre solucionamos los problemas.”*

CONCLUSIÓN: PRINCIPALES HALLAZGOS

Motivada por el propósito de comprender el significado que la docente sujeto de estudio da a la investigación, pude apreciar que los hallazgos más relevantes resultaron de las relaciones establecidas entre las categorías y propiedades que emergieron cuando se analizaron las entrevistas en profundidad realizadas. Estas relaciones se ilustran en los Mapas Mentales construidos y que aparecen como Anexos del estudio. La discusión que a continuación se hace de las relaciones aparecidas clarifica la magnitud y complejidad de las mismas, al tiempo que simplifica su comprensión. Somos conscientes de la gran

cantidad de nexos y relaciones que se pueden establecer entre las categorías que emergieron, sin embargo, las que se describen satisfacen las expectativas de la investigación realizada. Así, encontramos que:

En el estudio aparecen dos grandes categorías: la práctica pedagógica de “Antes” y la práctica pedagógica de “Ahora”. La práctica pedagógica previa, que la docente investigadora señala como “Antes” de la implementación de la investigación acción en su aula, estuvo signada por actividades de rutina, preocupación por la disciplina, emisión de órdenes y falta de reflexión. La planificación se reducía a la escritura de un formato y las actividades que se realizaban en el aula eran siempre iguales, giraban en torno a la explicación de un contenido. No había cabida para la reflexión, simplemente se trabajaba así, porque era la forma como se había aprendido y así se trabajaba en la escuela.

La segunda categoría, denominada la práctica pedagógica de “Ahora”, se presenta como resultado del cambio experimentado en el quehacer cotidiano de la docente. Esta práctica transformada de “Ahora” tiene como principal causante, el proceso de reflexión realizado por la maestra, el cual le permite interrogarse, hacerse consciente y autocriticarse. Esta docente fomenta la investigación en el aula incorporando la reflexión como proceso fundamental que debe estar presente en cada momento del acto educativo. Investigación y enseñanza están unidas por lo que forman parte de un mismo proceso. La reflexión aparece cuando el docente hace el diagnóstico de las necesidades, cuando planifica las estrategias que integran su plan de acción y cuando evalúa para observar los resultados alcanzados. El registro de las reflexiones en el Diario facilita la toma de decisiones y por ende conduce al cambio, porque hace al docente consciente de sus acciones, posibilitando la modificación de lo que no haya arrojado buenos resultados. El desarrollo de un proceso de reflexión sobre la propia práctica, puede propiciar los cambios necesarios para el surgimiento de otra manera de abordar el quehacer pedagógico. La investigación concebida como parte de la naturaleza misma del ejercicio de la labor docente brinda esa oportunidad, al ofrecer otra forma de actuar y de pensar que se pone de manifiesto en el lenguaje y en las actividades que se realizan.

La investigación en los espacios educativos necesita la acción de un docente con vocación y comprometido con su trabajo. La vocación permite que el docente sienta interés por lo que hace y de esta manera puede contribuir con la formación de sus alumnos. Un docente con vocación se siente comprometido y puede darse cuenta de su accionar confiriéndole importancia a lo que hace y a

lo que aprenden sus estudiantes. El compromiso conduce a la responsabilidad y con ésta el docente se interesa en que la situación de su entorno laboral mejore. Un docente comprometido está inmerso en un proceso de búsqueda que le permita lograr tales mejoras y cuando hace de este proceso una indagación sistemática, ya está actuando como un docente investigador.

Cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje y el acto investigativo se constituyen en un mismo proceso, el trabajo del aula se desarrolla en forma de un ciclo que se origina a partir del diagnóstico realizado con la detección de un problema, el cual debe ser atendido con la ejecución de un plan de acción que posteriormente será evaluado. Una vez realizada la evaluación, los aspectos del problema que no fueron resueltos serán reconsiderados en un nuevo plan de acción que dará origen a un nuevo ciclo. El diagnóstico, la planificación y la evaluación que pudieran ser entendidos como momentos pertenecientes al proceso de enseñanza, con la práctica de la investigación acción, específicamente con la incorporación del proceso de reflexión en cada uno de ellos, se constituyen en fases inherentes al proceso investigativo que orientan la enseñanza.

Por todo lo dicho, investigación y enseñanza, desde la perspectiva de la docente sujeto de este estudio, forman un mismo proceso que se materializa en el acto educativo dirigido a conferirle sentido a la labor diaria del profesor. El proceso de investigación implementado por la docente investigadora permitió dar cuenta de que la acción informada de una profesora se constituye en saber pedagógico y que la teoría resultante enriquece la acción. Lo que la docente expresó en las entrevistas fue resultado de un ejercicio reflexivo que la indujo a reconstruir su experiencia en las narraciones que hizo, pudiendo exponer así su propio punto de vista de los problemas que se plantea y los modos de definir y comprender su trabajo docente. De esta manera brinda una imagen mucho más completa de su práctica, del aula, de la escuela y de la manera de construir el Saber Pedagógico.

REFERENCIAS

- Ávila Penagos, R. (2003). *La Investigación – Acción Pedagógica. Experiencias y Lecciones*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Elliot, J. (2005). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Giorgi, A. (1992). Description versus Interpretación. *Revista J. of Phen. Psy.* 23(2): 119-135.
- Giorgi, A. (1997). The Teoría, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method. *Revista J of Phen. Psy* 28(2), 2-35
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación Acción*. Barcelona, España: Alertes.
- Martínez, M. (2002). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.
- Morles, A. (1995). La Educación ante las demandas de la sociedad del futuro. *Investigación y Postgrado*, 10(1),101-103.
- Murcia, J. (1994). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre Investigación – Acción Participante*. Bogotá: Presencia Lida.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, N. (s/f). *El Análisis de Datos en la Investigación–Acción*. UCV. Material de enseñanza, mimeografiado.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.