

Propuestas enmarcadas a las áreas de investigación*

1

Contenido

1. Prolegómenos
 - 1.1. Investigación
 - 1.2. Ciencia
 - 1.3. Entorno actual
 - 1.4. Propuestas esporádicas
2. Propuestas de investigación educativa
 - 2.1. Investigación sobre la enseñanza
 - 2.2. Investigación en la enseñanza
 - 2.3. La investigación/acción
 - 2.3.1. La I/AParticipativa (I/AP).
 - 2.3.2. La I/AEducativa, o segunda aplicación
 - 2.3.3. La I/APedagógica (I/AP)
 - 2.3.4. Investigación/Acción/Crítica y Reflexiva
3. Otras propuestas
 - 3.1. Tema de análisis
 - 3.2. Análisis de la clase
 - 3.3. Prácticas innovadoras
 - 3.4. Innovar la gestión
4. ¿Hacia dónde orientar la formación de investigadores educativos?

Ramón R. Abarca Fernández

Abril de 2011

* Trabajo solicitado por los organizadores del Congreso Latinoamericano: Ciencias de la Educación



CONGRESO LATINOAMERICANO Ciencias de la Educación

Jornadas de Actualización de las NTIC's
"Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación"



INVITACION CALIDAD DE PONENTE

Estimado: Dr. Ramón R. Abarca Fernández

Tenemos el agrado de dirigimos a su distinguida persona presentando nuestro respetuoso saludo.

El Colegio de Profesionales en Ciencias de la Educación, en conjunto con la Consultora para el Desarrollo Multidisciplinario y con el apoyo de la Universidad Mayor de San Simón, Invitan al CONGRESO LATINOAMERICANO DE CS. DE LA EDUCACION y las Jornadas de Actualización de las TIC, el objetivo del mismo es: Desarrollar vínculos, intercambios, convenios e investigaciones compartidas entre profesionales del área en Bolivia y Latinoamérica.

Este evento se desarrollara en fechas, 28, 29 y 30 de abril del 2011, en los ambientes del ex cine-teatro Avaroa en la ciudad de Cochabamba.

Considerando la magnitud del evento nos honramos invitarle en calidad de expositor, bajo las siguientes características:

- **Modalidad:** Conferencia.
- **Tema:** Propuestas enmarcadas a las áreas de investigación.
- **Duración:** Acorde a la actividad científica (ver perfil).

El comité organizador cubrirá los gastos de estadía (hospedaje y alimentación) los gastos de transporte serán cubiertos por las instituciones a las que representan.

Esperando contar con su valiosa presencia nos despedimos de usted con las consideraciones más distinguidas.

Atte.

Lic. Lizett Cornejo Camacho.
COORDINADORA GENERAL
EDUCACION 2011

MsC. Leocadio Mamani C.
PRESIDENTE COLEGIO DPTAL.
PROF. EN CS. DE LA EDUCACION

CODESEM

Av. Heroínas y Oquendo
Edif. Libertad Nº 114 • Piso 1 - Of. 7
Tel. (591-4) 4666770
Cel. 67710397
educacion@codesem.org

www.conlaeducacion.com

Me preocupa el envejecimiento de los profesores. ¿Cómo nos va haciendo la experiencia? ¿Más sensibles, más solidarios, más optimistas, más sabios? O, por el contrario, ¿Nos vamos haciendo con el paso de los años más escépticos, más cínicos, más autoritarios, más amargos? ¿Qué hay en el contexto que nos lleva hacia un lugar o hacia otro? ¿Cómo vivimos nosotros la práctica para que la experiencia que, automáticamente, solo nos da años, nos dé también sabiduría y amor?
Miguel Ángel Santos Guerra Arqueología de los sentimientos en la escuela

Nuestra mente no es un recipiente por llenar, sino, un fuego por encender. Plutarco

La educación sin investigación, es pura memorización.

1. Prolegómenos

1.1. Investigación

Del latín *investigare*: buscar, es buscar sistemáticamente la verdad desconocida, y ampliar el conocimiento humano; es quehacer permanente del hombre expuesto al asombro y a lo desconocido; todos podemos investigar en menor o mayor profundidad. Es una de las funciones básicas de la Universidad.

Los niveles de la investigación, más aceptados, son: exploratorio, descriptivo, comparativo, analítico, explicativo, predictivo, proyectivo, interactivo, confirmativo y evaluativo¹. Con los logros de la investigación se construye teoría, que enriquece la ciencia.

1.2. Ciencia

Con Mario Bunge afirmamos que "los rasgos esenciales del tipo de conocimiento que alcanzan las ciencias de la naturaleza y de la sociedad son la racionalidad de la objetividad".²

En la vida diaria poco nos interesa dar definiciones precisas o descripciones exactas. El conocimiento ordinario es vago e inexacto. Si un conocimiento fáctico no es refutable, pertenece al campo de la opinión. La ciencia es cierta o no cierta; no es atomista ni totalista.

El conocimiento científico es público y general, sistemático y verificable; no es un agregado de informaciones inconexas, sino, un sistema de ideas conectadas lógicamente entre sí. El lenguaje científico comunica información. Por tanto:

Ciencia = Método o procedimiento + Investigación (Objetivo)

1.3. Entorno actual.

Según el economista Maddison (1997) hay evidencias empíricas que muestran el crecimiento del capitalismo durante los dos últimos siglos:

¹ Córdoba, M. N. y Carolina Monsalve, Tipos de investigación <http://www.scribd.com/doc/2561176/Algunos-tipos-de-investigacion-abordaje-holistico>

² Abarca Fernández, R., I taller de investigación elaboración y asesoría de tesis, <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/>

- a. El crecimiento económico fue muy rápido de 1820 a 1992. La población mundial aumentó cinco veces, el producto per cápita ocho veces, el PBI mundial cuarenta veces y el comercio mundial 540 veces;
- b. El incremento de ingreso, per cápita, se acentuó entre países y regiones y las diferencias se agudizan más y más,
- c. El ritmo de crecimiento varió apreciablemente.³

El desarrollo del currículum escolar muestra diferentes **contradicciones** que generan dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje, especialmente entre profesores y estudiantes.

Elliott (1991, en Cáceres Mesa) revisó varias investigaciones y encontró algunas dificultades:

- a. Cómo animar a los profesores a criticar y evaluar su propia práctica profesional.
- b. Dificultad para recoger datos de padres y estudiantes.
- c. Cómo compartir datos con colegas profesionales, dentro o fuera del centro educativo.
- d. Los investigadores usan métodos cuantitativos para recolectar datos, porque los métodos cualitativos implican situaciones personalizadas en las que docentes y estudiantes encuentran dificultades para separar su posición individual y la de investigador.
- e. Muchos profesores son reacios a realizar estudios reflexivos sobre sus prácticas.
- f. El problema del tiempo es visto como un dilema entre la enseñanza y la investigación, cuyo resultado siempre es a favor de la primera.⁴

1.4. Propuestas esporádicas

Hay personas que empiezan a hablar un momento antes de haber pensado. La Bruyere

1.4.1. Puerocentrismo. Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) evoca la racionalidad, libertad, ciencia, técnica, emancipación; inspira ideas pedagógicas que fructificaron en la modernidad como **facilitadora** del desarrollo espontáneo y libre.

En "El Emilio", evangelio natural de la educación, insiste en el sujeto de la educación; reflexiona lo educativo a la luz de los principios que informan su filosofía: Si el hombre es bueno, en la evolución del niño debe evitarse lo **violento**.

1.4.2. François Rabelais (1494-1553) médico y humanista, considera que la educación debe formar hombres completos e íntegros para ejercitar todas sus funciones, hasta alcanzar su máximo desarrollo. El hombre ideal de Rabelais es un hombre sabio y virtuoso, que combina ciencia y virtud para integrarse como ciudadano libre en una sociedad perfecta.

2. Propuestas de investigación educativa

Lo importante es tener el conocimiento...; pero también es hacer, hacer y hacer.
Diego Corsini, director de cine

³ (Maddison; 1997: Citado por Martínez Flores, R. y Ortiz Cárdenas, J. E. ¿Por qué pensar el reordenamiento del subsistema de educación superior en el ámbito del capitalismo moderno?, en La educación superior en América Latina. Globalización, exclusión y pobreza, Recopilación de Laura Mota Díaz y José Luis Cisneros, 2003, <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Educacion%20en%20America%20Latina.pdf>

⁴ Cáceres Mesa, M.; García Cruz, R. y Sánchez Arce, L. R. Dificultades metodológicas y condiciones organizativas durante el desarrollo de un proceso de investigación-acción, Contexto Educativo, Año IV, Número 22, <http://contexto-educativo.com.ar/2002/2/nota-03.htm>

Al abordar las propuestas (Arnal, 1996) encontramos que los paradigmas de investigación, en las Ciencias Sociales, son:

- a. **Positivista** (racionalista, cuantitativo). Pretende **explicar** y predecir hechos a partir de relaciones causa/efecto. El investigador busca la neutralidad objetiva.
- b. **Interpretativo** o **hermenéutico** (naturalista, cualitativo). Intenta **comprender** e interpretar la realidad, los significados e intenciones de las personas. El investigador se implica
- c. **Sociocrítico**, pretende ser motor de cambio y transformación social. Utiliza estrategias de reflexión sobre la práctica por parte de los propios actores. El investigador es un sujeto más, comprometido en el cambio.

5

Según los **objetivos** de la investigación (Echevarría, 1983; Bartolomé, 1988 y Salinas, 1991), los métodos⁵ pueden ser:

- a. **Descriptivos** de la estructura dinámica de los fenómenos. Pueden usar técnicas cuantitativas (test, encuesta...) o cualitativas (estudios etnográficos...). Son muy utilizados en Tecnología Educativa. Como:
 - a) Estudios observacionales. Recogida de datos basada en el registro de los comportamientos. Pueden ser: estructurados o no estructurados; con observación participante o sin ella.
 - b) Análisis de contenido.
 - c) Estudios etnográficos. El investigador se sumerge en la realidad para observarla de manera natural y así encontrar hipótesis que faciliten su comprensión y descripción: observación participante o no...
 - d) Investigación-acción
 - e) Investigación por encuesta:
 - f) Método comparado. Está entre el nivel descriptivo y el explicativo.
- b. **Explicativos** del comportamiento de las variables. Su metodología es básicamente cuantitativa, y su fin último es el descubrimiento de las causas. Se consideran estudios:
 - a) Correlacionales. Permiten comprender la complejidad de los problemas estudiados determinando las variables relacionadas. Se utilizan en Tecnología Educativa.
 - b) Causales. Las relaciones causales se estudian a partir de las correlaciones empíricas de las variables. Se emplean poco en TE.
 - c) Longitudinales en el tiempo. Soslayan algunas limitaciones de los estudios transversales. No abundan estos estudios en TE.
 - d) De casos. Utilizados cuando hay cuestiones a resolver sobre el "cómo" y el "por qué" de un hecho, cuando el investigador no tiene control sobre el fenómeno y cuando se da en circunstancias naturales. A veces se queda en el nivel explicativo. Se han utilizado en TE.
 - e) Métodos comparativos causales. Se compara el comportamiento de variables que no están bajo el control del investigador. Han sido poco empleados en TE
- c. **Predictivos**. Tratan de predecir los fenómenos, generalmente después de haberlos explicado. Para predecir se basan en la regresión múltiple o el análisis causal. La metodología es básicamente cuantitativa. Se han utilizado poco en relación a los medios.
- d. **Experimentales**. Pretenden lograr explicaciones causales de los fenómenos. Lo fundamental es controlar el fenómeno. Se utilizan muestras representativas de sujetos, control de variables, análisis cuantitativo de datos...Podemos distinguir:
 - a) Métodos experimentales. Las variables son controladas y aleatorizadas. Pretenden establecer una relación causal entre una o más variables independientes y una o más variables dependientes. Así se han realizado muchos estudios sobre medios (como los diseños de la Asociación de Técnicos de Informática, ATI)
 - b) Métodos cuasiexperimentales. Se diferencian de los M. experimentales en que falta algún elemento relevante (muestreo aleatorio, grupo de control...)

⁵ Metodología-educnoct2010, **Paradigmas** o **tendencias** en investigación educativa. Investigación educativa tendencias, 2010, <http://metodologia-educnoct2010.lacoctelera.net/post/2010/04/19/paradigmas-o-tendencias-investigacion-educativa>

La investigación educativa (Marqués, 1996) está relacionada con el desarrollo de las ciencias; su evolución sigue caminos semejantes y contempla la polémica entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos.⁶

En este contexto, ubicamos algunas propuestas: la investigación **sobre** la enseñanza, la investigación **en** la enseñanza y la investigación/acción con sus modalidades.

2.1. Investigación **sobre** la enseñanza.

Es necesario diseñar modos de enseñar más auténticos y próximos a la realidad, para que el estudiante pueda alcanzar las competencias básicas.... Monereo y Pozo, 2007

6

Según Lawrence Stenhouse⁷ (1993), la investigación **sobre** la enseñanza la realizan investigadores de otras disciplinas y la docencia, los maestros; afirma que “la mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Dichos investigadores se interesan por construir una teoría sobre la enseñanza y transmitirla a la comunidad de investigadores, no por mejorar las aulas estudiadas”.⁸

Los “Cuadernos de Investigación Educativa” presentan resúmenes de trabajos relevantes desarrollados en el marco de las investigaciones de Instituciones Educativas. El carácter de las publicaciones abarca un amplio campo de propuestas. Presentan innovaciones didácticas que sirven como fuente de inspiración al colectivo docente.⁹

Muchas investigaciones sobre la enseñanza (Restrepo, B.) intentan construir teorías sobre la enseñanza, antes que mejorar las aulas estudiadas, mostrando la separación entre investigadores y maestros.¹⁰

Lichael Payne afirma: “Lo que agrava la dificultad de conocer nuestro mundo, es el modo de pensamiento, que ha atrofiado en nosotros, en vez de desarrollar la aptitud de contextualizar y globalizar, mientras que la exigencia de la era planetaria es pensar su globalidad, la relación todo/partes, la multidimensionalidad y su complejidad”.¹¹

2.2. Investigación **en** la enseñanza

La labor del profesor no radica en transmitir los conocimientos adquiridos, en el mejor de los casos en la investigación más reciente, sino en enseñar a preguntar, orientando el trabajo y promoviendo el desarrollo intelectual y científico de los estudiantes, lo que únicamente cabe en un diálogo personal. Ignacio Sotelo, El País, 2 Febrero 2005

⁶ Marquès Graells, P., 1996, Ciencia y metodologías de investigación. Diseño de una investigación educativa, <http://peremarques.pangea.org/uabinvte.htm>

⁷ Es uno de los principales personajes de la corriente surgida en torno a la investigación y el desarrollo curricular de la década de los setenta. Nació en Manchester/Inglaterra el 29 de marzo de 1926 y murió en septiembre de 1982, de padres escoceses Lawrence terminó su educación secundaria en la Manchester Grammar School. Estudió en St. Andrew's University, en Escocia

⁸ Citado en Elmer José Ramírez Machado, 2009, Aportes de la Investigación-Acción Educativa en la enseñanza de las ciencias básicas, Entre ciencia e ingeniería, ISSN 1909-8367 Año 3. N° 6 – Segundo Semestre de 2009, <http://biblioteca.ucpr.edu.co/OJS/index.php/5/article/view/553/495>

⁹ Cuadernos de Investigación Educativa, <http://www.ort.edu.uy/index.php?id=AAAIAD>

¹⁰ Restrepo Gómez, B., Una variante pedagógica de la investigación/acción Educativa, OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>

¹¹ Payne, L., Citado por Uribe Castro, G., Algunos aspectos de la enseñanza de la historia en la universidad, Revista Académica e Institucional de la U.C.P.R., <http://biblioteca.ucpr.edu.co/ojs/index.php/1/article/view/397/355>

Innovar es entender el currículo y su desarrollo como un proceso de investigación, pues, propuestas curriculares, profesores y prácticas se sobreponen estrechamente. La innovación educativa no consiste en perfeccionar lo táctico, sino, en mejorar la competencia para someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias, y, nuestras creencias a la luz de nuestra práctica.

La investigación **en** la enseñanza aborda los problemas de la práctica y las necesidades de los **profesores**. Esta investigación, denominada “de colaboración”, se caracteriza porque:

- a. El consumidor de la investigación (el docente) está implicado en la misma, pues los resultados incidirán en su práctica.
- b. Los temas de investigación se centran en las preocupaciones del docente
- c. En todas las fases de la investigación existe la colaboración del docente
- d. El proceso de investigación se diseña en función de la potencialidad de los participantes para perfeccionarse profesionalmente.

Cuando el profesor investiga, pone en acción el conocimiento adquirido, sus experiencias y conceptos previos; y la emplea para explorar y analizar determinados procesos complejos hasta que los comprende mejor y les encuentra sentido.

Stenhouse considera que sea el profesor quien investigue su propia práctica; valore su situación en forma crítica para lograr un desarrollo profesional significativo; sea más autónomo en los juicios sobre su práctica; y descubra cómo hacer más educativo el proceso de aprendizaje.

Sugiere que el docente integre los tres roles: de investigador, observador y maestro. Afirma: “En mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón, por la que desempeña el papel de investigador, es desarrollar positivamente su docencia y hacer mejor las cosas.”¹²

Los docentes ensayamos nuevas propuestas, y, aunque teoría y práctica aparecen como caminos opuestos, difícil de «encontrarse», descubrimos, «tras las líneas», la esencia de la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) de Guy Brousseau y percibimos que intentamos comenzar a construir nuestro conocimiento sobre un tema.¹³

2.3. La investigación/acción.

Sólo cuando una práctica está lo suficientemente madura, los académicos pueden realizar contribuciones de importancia, ya que sin práctica, el académico no puede producir contribución al management. P. Drucker

La investigación/acción tiene múltiples ramas y una raíz. Se esparció por vientos epistemológicos, se extendió en diferentes escenarios y la difundió Kurt Lewin (1890-1947) en Estados Unidos en los años cuarenta. Según Corey (1953), Wallace (1987), Kemmis (1985) y Noffke (1994) piensan que la idea de investigación/acción posiblemente fue acuñada por John Collier, entre 1933 y 1945.

Surgió como un desarrollo curricular en las escuelas innovadoras. El profesor se implica y sitúa en el centro de la investigación superando los modelos tradicionales; es el eje de la

¹² Citado por Ramírez Machado, E. J., Aportes De La Investigación-Acción Educativa En La Enseñanza De Las Ciencias Básicas, Entre Ciencia e Ingeniería, ISSN 1909-8367 Año 3. No. 6 – Segundo semestre de 2009, <http://biblioteca.ucpr.edu.co/OJS/index.php/5/article/view/553/495>

¹³ Sadosky, P., La Teoría de las Situaciones Didácticas: Un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática, http://s3.amazonaws.com/lcp/didactica24/myfiles/teoria_situaciones-1-.pdf

investigación a través del desarrollo del currículum y la reflexión sobre su práctica en aula. El aprendizaje es concebido como proceso continuo de investigación, pues el docente integra la reflexión y el trabajo intelectual, para analizar las experiencias que realiza. Orientada y conducida en grupo o personalmente, se caracteriza por círculos espirales.

Según Winter, R. (1987) es un proceso reflexivo y dialéctico de crítica, en un conjunto dinámico, evolutivo e integrado. Para Kemmis, (1992, en Campillo, M.) es un trabajo autorreflexivo y emprendido por profesores con el fin de mejorar la coherencia, ecuanimidad, la justicia de:

- a. Sus propias prácticas educativas.
- b. La comprensión que estos profesionales mantienen de sus prácticas.
- c. Las situaciones en las que se llevan a cabo estas prácticas.

Fomenta la capacidad de acción cuando es abordada colaborativamente por los profesionales, y algunas veces en colaboración con agentes externos.¹⁴

En la mayoría de revisiones, análisis y valoraciones sobre la investigación/acción, hay un denominador común, en el ámbito educativo:

- a. A nivel **epistemológico** supera la tradición positivista en la metodología de la investigación, que actualmente requiere interpretar y comprender la práctica social como actividad crítica;
- b. A nivel **formativo**, supone la transformación de las prácticas de los profesores y de los centros de enseñanza como una comunidad de aprendizaje comprometido con el cambio;
- c. A nivel **social**, genera cambio de actitudes en la comunicación desde y con el aprendizaje del diálogo, la deliberación y la colaboración crítica para poder actuar transformando los contextos;
- d. **Vincula** a los participantes mediante un compromiso ético y profesional;
- e. La **filosofía** y los valores dan cuenta del compromiso socioeducativo

Lo fundamental (Bausela, E.) es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no para resolver problemas, sino para que cada profesional **reflexione** sobre su propia práctica, la planifique e introduzca mejoras progresivas.¹⁵

En la I/A, la población, objeto tradicional de investigación, pasa a ser sujeto que investiga y autorreflexiona a la luz del “principio de dialogicidad” de P. Freire, pues el investigador y la población establecen una relación de comunicación entre iguales, un diálogo horizontal entre educando y educador, investigador y población, basado en la reciprocidad.

Los *hitos más significativos en la historia* de la investigación/acción (Contreras, 1994), son:

- 1º Kurt Lewin (1946, 1952) en Estados Unidos, quien le dio entidad y la definió como proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.
- 2º Lawrence Stenhouse en Inglaterra, a inicios de los 70, la concibe, no como técnica, sino, como **convicción** de que las ideas educativas sólo pueden expresar auténtico valor, si son traducidas a la práctica, lo que pueden hacer los docentes investigando su práctica.¹⁶ Elliott (1993) la entiende como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma».
- 3º Stephen Kemmis, Wilfred Carr y su equipo en la Universidad de Deakin (Australia) a inicios de los 80, buscan una reconceptualización de la investigación/acción; pues se

¹⁴ Campillo Margarita, De la investigación-acción a la pedagogía. Conocimiento, práctica y desarrollo profesional, <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny06/article05.pdf>

¹⁵ Bausela Herreras, E., La docencia a través de la investigación-acción, Revista Iberoamericana de educación, http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf

¹⁶ Stenhouse, L., 1987, La investigación como base de la enseñanza Ediciones Morata, http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Stenhouse_Unidad_3.pdf

la debe entender no como transformación de prácticas individuales del profesorado, sino, como un proceso de **cambio social** que se emprende colectivamente.¹⁷

Desde Lewin, la I/A se desarrolló bajo diversas propuestas fundantes y con aplicaciones diferentes que fluctúan entre:

2.3.1. La I/AParticipativa (I/AP).

Somos hoy lo que hemos ido siendo en las búsquedas y esfuerzos, personales o colectivos, estando el pasado contenido en el presente. Luz Dary Ruiz Botero

Todos debemos convencernos de que nuestro trabajo consiste en hacer el de cada día y mejorar, también cada día, la forma de hacerlo. José Vicente Muñoz Velert

Esta modalidad permite que los investigadores desarrollen un análisis participativo con los actores convertidos en protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad, detección de problemas y necesidades, y elaboración de propuestas y soluciones de transformación.

Se Inicia en los 40 cuando Stephen Corey y otros lanzó (en la Universidad de Columbia) el movimiento por un **maestro investigador**. En 1953 escribe “*Action Research to improve school practices*” para mejorar las prácticas escolares;¹⁸ la define como «estudio de los resultados de las actividades realizadas por colegas para mejorar la instrucción en el ambiente escolar».

En Inglaterra (Rappaport, 1970), se demandó que todos los miembros de la entidad, maestros e investigadores, participen en la investigación.

Kemmis la define como “forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes educativos con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas”.¹⁹

El estudiante es el agente principal de transformación, y de su colaboración dependerá el cambio efectivo de la situación que vive. Se parte de la experiencia de los participantes y de los problemas sentidos. Esta modalidad trata de *explicar* y entender mejor la realidad, de *aplicar*, o de investigar para mejorar la acción, de *implicar* y utilizar la investigación como medio de movilización social.

El cuadro ideal de intervención se presenta en los siguientes ítems:

- a. Pasar de la relación sujeto/objeto a la relación sujeto/sujeto
- b. Partir de las necesidades sentidas por los participantes, como los principales protagonistas del proceso.
- c. Unir la reflexión y la acción, o teoría y praxis, evitando el verbalismo (palabras sin práctica) y el activismo (actuar sin reflexionar sobre lo que se hace).
- d. Comprender la realidad social como una totalidad, concreta y compleja a la vez.
- e. Plantear el proceso de I/AP como una vía de movilización y emancipación de los grupos sociales.²⁰

¹⁷ Bausela Herreras, E., La docencia a través de la investigación/acción, Revista Iberoamericana de Educación, http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf

¹⁸ Ramírez Machado, E. J., *Aportes de la Investigación-Acción Educativa En La Enseñanza De Las Ciencias Básicas*, Entre Ciencia e Ingeniería, ISSN 1909-8367 Año 3. No. 6 – Segundo semestre de 2009, páginas 60 – 71, <http://biblioteca.ucpr.edu.co/OJS/index.php/5/article/view/553/495>

¹⁹ Citado por Pablo Rico Gallegos, 2005, La Investigación Acción, <http://www.monografias.com/trabajos35/investigacion-accion/investigacion-accion.shtml>

²⁰ Pereda, C.; De Prada, M. A. y Actis, W., 2003, Investigación acción participativa: Propuesta para un ejercicio activo de ciudadanía,

Los rasgos del proceso, según McKernan (1999) son:

- a) Participación y colaboración del grupo, a diferencia de los modelos de autoridad/experto del aprendizaje.
- b) Presentación de datos documentales, casos o informes de posición y artículos de trabajo, como base para las ideas y la participación.
- c) Identificación, participación y análisis reflexivo de las posiciones, los casos y los resultados de las experiencias.
- d) Presencia de investigadores y participantes con un facilitador que preside, estimula y facilita.
- e) El grupo adopta una postura crítica hacia el asunto sometido a examen y se produce un debate reflexivo de grupo.
- f) Compromiso con la investigación frente al rol de autoridad.²¹

2.3.2. La I/AEducativa, o segunda aplicación,

El foco de la historia humana ha evolucionado de la tierra y las lluvias, del hierro y del carbón. Ahora se trata de la química del cerebro y de las personas cuyas neuronas funcionan más rápido y mejor. Nos movemos más allá de la preocupación por lo físico y lo financiero para ocuparnos de lo puramente humano: imaginación, inspiración, ingenio e iniciativa. John Kao

La investigación/acción/educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la actualización profesional y superar las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad.

Se inicia los años 70 con Stenhouse (1993), reformador del currículo de las humanidades, en Inglaterra. Clamó por una investigación educativa naturalística que ubica, en el centro, sus procesos educativos realizados por los **maestros**, no positivista.²²

Según Elliot, Stenhouse “sostenía que los principios de procedimiento son lógicamente coherentes:

- a. La actividad central del aula debe ser el diálogo, en vez de la instrucción.
- b. Debe protegerse la divergencia de puntos de vista.
- c. El criterio que rija la actuación del profesor debe ser la neutralidad procedimental.
- d. La responsabilidad de los profesores para mantener la calidad y los niveles de aprendizaje y plantear los criterios para criticar los diversos puntos de vista”.²³

Elliot (1994) subraya que la I/AE analiza los problemas prácticos y cotidianos experimentados por los docentes, antes que los problemas teóricos definidos por investigadores.²⁴ Examina:

El **qué**. Explora la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios del aula y del centro. Se estudia la situación problemática, para mejorada. Se investigan acciones y situaciones, en las que están implicados los docentes, que pueden ser modificadas y que admiten una respuesta práctica.²⁵

http://www.colectivoioe.org/ficheros_externos/Investigacion%20Accion%20Participativa_%20propuesta%20para%20un%20ejercicio%20activo%20de%20la%20ciudadania_Investigacion%20Accion%20Participativa.pdf.

²¹ McKernan, J., 1999, Investigación-acción y currículum, <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/11/biblio/11MCKERNAN,%20James.%20Cap5.pdf>

²² Citado por Restrepo Gómez, B., Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa, OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>

²³ Elliot, J., 2000, La investigación-acción en educación, Ed. MORATA, S. L., <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2010/02/10ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

²⁴ Ramírez Machado, E. J., Aportes de la investigación acción educativa en la enseñanza de las ciencias básicas, Entre ciencia e ingeniería, ISSN 1909-8367, Año 3 No. 6 – Segundo Semestre de 2009, <http://biblioteca.ucpr.edu.co/OJS/index.php/5/article/viewFile/553/495>

²⁵ Zanni Rodríguez, J., 2008, Actividad virtual No. 3. Investigación acción-teoría crítico social, <http://frang196.foroespana.com/t62-actividad-virtual-nro3investigacion-accion-teoria-critico-social-julia-zanni-r>

El **quién**. Docentes e investigadores exploran, diseñan y realizan el proceso de investigación en la realidad/objeto. El docente es quién toma decisiones; los expertos pueden participar como asesores o colaboradores; se puede realizar individualmente como proceso de auto/reflexión.

El **cómo**. Utiliza técnicas para recoger información procedente de fuentes y perspectivas diversas, como: registros, anécdotas, notas de campo, de observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los estudiantes, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, etc. (Hopkins, 1989; Winter, 1989). El repertorio de técnicas de recogida y análisis de la información rechaza la sofisticación teniendo en cuenta la formación previa y sus responsabilidades como docentes (Altrichter, Posch y Somekh, 1993). Se estructura en ciclos espirales, contando, cada ciclo, con cuatro momentos secuenciales: fase de reflexión inicial, de planificación, de acción y de reflexión.

El **para qué**. Mejorar la práctica y la comprensión de los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Se desea mejorar acciones, ideas y contextos; lograr un marco idóneo, como puente, entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. El proceso debe ser congruente con los valores educativos, analizando a quién beneficia y a quién perjudica, atentos a los efectos colaterales no previstos. Los fines, procesos y relaciones que genera deben ser compatibles con las grandes metas de la educación.²⁶

2.3.3. La I/APedagógica (I/AP)

La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Paulo Freire

La investigación/acción/pedagógica (Avila Penagos, R.) es una modalidad que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas en el aula.²⁷ La Pedagogía, que vive momentos de disolución y desvanecimiento, reencuentra su camino al volver a ocuparse de su objeto de estudio que es la práctica educativa, aprovechando la fuerza de la investigación/acción como método de estudio de la misma.

En este proceso circular y repetitivo (Alonso, E)²⁸ se dan cuatro funciones:

- Evaluar la acción:** Con la acción ¿se ha logrado o no lo que se esperaba?
- Aprender:** ¿Qué cualidades tiene esa acción, en una situación determinada?
- Planificación correcta del siguiente paso:** Reconocido el estado de la situación, ¿cómo actuar adecuadamente?
- Establecer la base para modificar “el plan general”.** ¿Se ha logrado o no lo que se esperaba? Observadas las cualidades de la acción realizada, podemos saber si es oportuno continuar con el plan propuesto o modificarlo.

El modelo muestra 3 fases: la **reflexión** sobre un área problemática; la **planeación** y **ejecución** de acciones alternativas para mejorar la situación y la **evaluación** de resultados; secuenciando un nuevo ciclo reflexivo de las **tres** fases.

La investigación de nuestra práctica pedagógica, como docentes, es un proceso eficaz para construir saber pedagógico, y, a la larga, la investigación de nuestra práctica pedagógica es más eficiente que la llamada "capacitación", pues en la modalidad "se socializan las experiencias" y se aprende de la experiencia de los otros.

²⁶ Suárez Pazos, M., Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación, Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, Nº 1, 40-56 (2002) <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>

²⁷ Avila Penagos, R., La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAP). Balance de una experimentación, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 503-519, set./dez. 2005, <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a12v31n3.pdf>

²⁸ Alonso Amo, E., La investigación/acción en la frontera del siglo XXI, UNED, dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2903448&orden=0

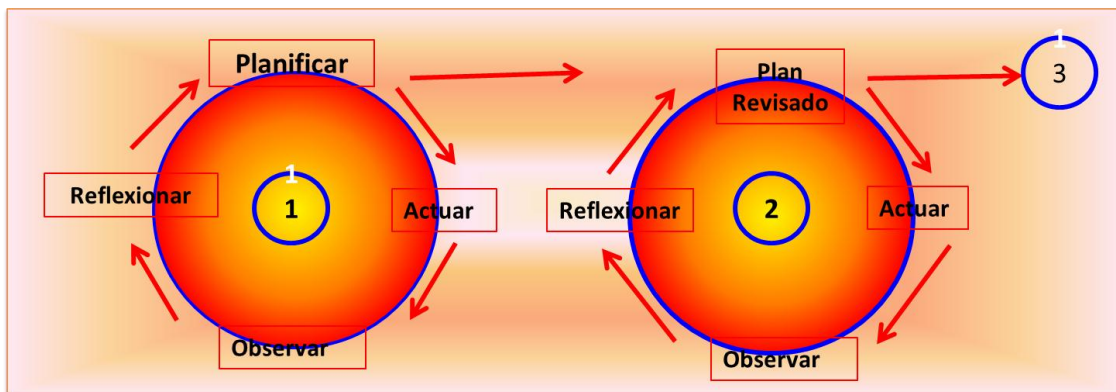
2.3.4. Investigación/Acción/Crítica y Reflexiva

La investigación educativa hace de la práctica una cosa más 'teórica' en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que, por ello, deje de ser 'práctica', por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa. Carr y Kemmis

La investigación/acción/crítica/reflexiva considera al sujeto de la acción con existencia propia, enmarcado en un contexto histórico, cultural y social, compartido colectivamente, diferente de otros sujetos educativos, y con características particulares que le permiten construir su propia realidad.

No se trata de solucionar problemas siguiendo una planificación con técnicas y recursos, sino, de plantear la reflexión como principio básico para entender qué son los procesos curriculares, la problemática inherente a ellos, su importancia social, política, cultural, económica y humana, las posibilidades de intervención de los agentes externos, la necesidad de la **interdisciplinariedad**, la búsqueda y comprensión de las causas que generan problemas, el conocer las **potencialidades** y debilidades que se dan como grupo.

Esta modalidad se instala en el paradigma fenomenológico que genera transformaciones en la acción educativa, promueve la participación activa de la comunidad en el estudio y comprensión de sus problemas, en la planeación, ejecución, evaluación de los resultados, con reflexión y sistematización del proceso seguido.



El abordaje (Ivanovich, M. L.) es espiral y continuo, basado en la acción/reflexión/acción y vuelta a la acción, promoviendo, en cada nivel de reflexión, lograr el grado de concientización y de acción para la transformación.²⁹ El procedimiento es sistemático e inserto en una estrategia de acción definida como enfoque investigativo.

Las fases procesales son flexibles y permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes. Sin perder su carácter metódico, están sujetas a los cambios que el mismo proceso genere, critican y reflexionan sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y las consecuencias de la acción.



²⁹ Ivanovich, M. L. <http://...>

nes y adultos, 31.pdf

El propósito central es.

- a. Contribuir a la generación de procesos de organización e integración en la comunidad
- b. Desarrollar la investigación/acción siguiendo las fases de un proceso que debe ser asumido con el rigor conceptual que permita participar en la comunidad y desarrollar proyectos de acción con una base autogestionaria.
- c. Dirigir procesos que orienten a los centros educativos para que se conviertan en sólidos núcleos operativos promotores de integración en la comunidad.
- d. Propiciar un compromiso con el cambio hacia formas diferentes, mediante la creación de nuevas alternativas.

Estos propósitos, consustanciados por procesos educativos y orientados en el Pensar, Hacer y Convivir, exigen:

- a. Docencia centrada en el estudiante: Aprendizaje autónomo, técnicas de estudio.
- b. Diferente papel del docente: Gestor del proceso de aprendizaje.
- c. Una más clara definición de los objetivos: Competencias.
- d. Nueva organización de actividades: *Shift from input to output*
- e. Cambios en la organización del aprendizaje: Modularidad

Uno de los proyectos importantes es el Teacher Student Interaction and Quality of Learning Project (TILQ), con 9 escuelas participantes, cuyos directores realizaron cursos de formación permanente sobre Investigación/Acción; estos directivos colaboraron con Ebbutt y Elliott, desempeñando el rol de facilitadores internos en el proceso de institucionalizar la Investigación/Acción. El objetivo genérico fue desarrollar una "enseñanza para la comprensión", a través de la reflexión y el diálogo entre los participantes; se recogieron 20 estudios de casos durante los dos años del proyecto. Elliott (1993) afirma que los profesores fueron responsables, en gran medida, de elaborar, desarrollar y divulgar, de forma pública, unos conocimientos pedagógicos.

El Proyecto Guidelines for Review and Internal Development in School (GRIDS) es

significativo en el Cambridge Institute of Education. Establece unos principios/guía para el desarrollo participativo de la autoevaluación basada en el centro; ofrece una matriz para evaluar el funcionamiento de los centros educativos a través del proceso cíclico implicado en la innovación escolar, planteándose, en su etapa última, la institucionalización del proceso de autorevisión sistemática de los centros.

Tipos de investigación/acción y sus características

Tipos de investigación	Metas	Rol del facilitador	Relaciones entre facilitador y participantes
Sobre la Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eficacia/efectividad de la práctica educacional. ✓ Desarrollo profesional 	"Experto" externo	Co-opción de los participantes que dependen de un facilitador
En la enseñanza	Comprensión de los participantes sobre la transformación de su conciencia	Rol socrático, estimulando la participación y autoreflexión	Cooperación (procesos de consulta)
Investigación/Acción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Emancipación de los practicantes acerca de los dictados de la tradición, autodecepción, coerción ✓ Su crítica acerca de la sistematización burocrática ✓ Transformación de la organización y del sistema educacional 	Procesos con moderador (responsabilidad compartida igualmente por los participantes)	colaboración

3. Otras propuestas

La elección de una forma de investigación nunca puede ser el mero reflejo de una preferencia intelectual; también supone siempre un compromiso educativo. W. Carr, 1996

3.1. Tema de análisis.

Un equipo argentino de profesores (Brovelli, B) diseñó tres temas de análisis y los ofreció para enmarcar las investigaciones de los grupos de estudiantes, siendo ellos:

- a. La **propuesta Editorial**: Analizar los libros de texto; examinar y comparar las propuestas elaboradas por distintas editoriales para el mismo año escolar y pertenecientes al mismo año de edición o de la misma editorial en diferentes años. Se realiza la lectura comparativa de las proposiciones a la luz de sus lenguajes gráficos, icónicos y textuales.
- b. El **análisis de los diseños curriculares**. Examinar las propuestas elaboradas por distintas jurisdicciones provinciales, para el mismo período y nivel. Se estudia los diseños curriculares pertenecientes a una misma provincia y nivel del sistema educativo, pero en períodos diferentes. Se realiza entrevistas a informantes clave del proceso de elaboración del diseño o de la vida institucional.
- c. El **estudio de la clase**. Concebido como objeto privilegiado de la didáctica y atravesado por la lógica de la interacción social y la lógica del contenido, requiere un documento orientador para elaborar el registro de clase y su posterior análisis. Contempla la entrevista profunda al profesor de la clase, entrevistas postclase a los estudiantes y la recolección de las producciones de los estudiantes

Los estudiantes deciden el nivel o ciclo del sistema y el área de conocimiento educativo en el que centrarán su trabajo. Iniciado el segundo cuatrimestre, cada grupo de docentes responsables de cada tema realiza una presentación general del mismo con sus orientaciones metodológicas, bibliográficas y posibles recortes del problema.³⁰

³⁰ Brovelli, B.; Morelli, S.; Kleinerman, N.; España, E.; Abbonizio, P. y; Zamudio, Ma. V., Perspectivas en la enseñanza de la investigación educativa como propuesta del área del curriculum para estudiantes avanzados de ciencias de la educación. Relato y análisis de experiencias, <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica%20de%20la%20educacion%20superior/191%20-%20Brovelli%20y%20otras%20-%20UN%20Rosario.pdf>

3.2. Análisis de la clase

La clase es el objeto sustantivo de la didáctica. Se analiza la conversación entendida como la interacción comunicativa entre estudiantes y profesor y delimitada por una actividad alrededor de un tema. En el transcurso de una clase pueden darse una o varias conversaciones, y de igual forma una conversación puede desarrollarse a lo largo de varias clases.³¹ Se considera la entrevista al profesor de la clase, a los estudiantes y se examina las producciones de los estudiantes.

La clase (Delgado, M.) abre y hace descubrir mil perspectivas, pues:

- a. Analizar la interacción es el medio preciso para mejorar nuestra calidad de aprendizaje.
- b. Examinar el aprendizaje y perfeccionamiento del docente es importante.
- c. El análisis de enseñanza de los porcentajes de tiempos dedicados a una función o competencia docente permite diagnosticar la relación del estilo de aprendizaje que está empleando un docente.
- d. Quiénes realizan el seguimiento deben conocer los sistemas de análisis de la clase y poder apoyar a los docentes.
- e. El análisis no debe basarse sólo en medidas directas y observables, sino, conjuntamente, en otros tipos pertinentes de técnicas de análisis.
- f. Analizar las interacciones desde perspectivas cualitativas e interpretativas.
- g. Examinar las dimensiones cognoscitivas, sociológicas y afectivas en las interacciones que se dan en clase.
- h. Los análisis reflexivos y críticos, de la propia actuación profesional, son importantes como medio de mejoramiento docente y del trabajo en aula.
- i. El análisis de las interacciones tiene importancia como medio de investigación de lo que ocurre en el aula.³²

3.3. Prácticas innovadoras

Implica que los profesores articulen los procesos de docencia e investigación sobre la propia práctica, sin olvidarse que los problemas curriculares y didácticos comprometen una reflexión meta/analítica.

Los objetivos de las experiencias innovadoras son:

- a. Asumir la docencia como una tarea científica, compleja, prospectiva, de trabajo en equipo, con carácter interdisciplinario
- b. Concebir la investigación docente/curricular como inherente al desarrollo de la docencia
- c. Procurar y evaluar innovaciones didáctico/curriculares
- d. Asumir el trabajo como espacio abierto, dialógico y crítico, en el que se construyen y reconstruyen los saberes y se educa crítica y éticamente el futuro cientista.³³

En la era de la información, los avances tecnológicos, la globalización y la sociedad del conocimiento, es necesario: 1) implementar prácticas pedagógicas interdisciplinarias e innovadoras cuyos espacios/tiempos sean dinámicos y el conocimiento circule para propiciar una actitud investigadora y crítica, y 2) programar jornadas de trabajo para que los estudiantes se preparen, competentemente, profundizando el aprendizaje y discutiendo problemáticas reales y actuales que posibiliten desarrollar habilidades de pensamiento creativo para resolver conflictos.

³¹ Mejía Delgado, J. A.; Orduz Valderrama, M. S. y Peralta Guachetá, B. M., ¿Cómo formamos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) <http://www.rieoei.org/deloslectores/1499Mejia.pdf>

³² Delgado Noguera, M. A., El análisis de la interacción en las clases de educación física, http://articulos.revista-apunts.com/16-17/es/016-017_095-098_es.pdf

³³ Brovelli, M.; Silvia Morelli, S.; Kleinerman, N.; España, A.; Abbonizio, P. y Zamudio, Ma. V., Perspectivas en la enseñanza de la investigación educativa como propuesta del área del curriculum para estudiantes avanzados de ciencias de la educación. Relato y análisis de experiencias, <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Didactica%20de%20la%20educacion%20superior/191%20-%20Brovelli%20y%20otras%20-%20UN%20Rosario.pdf>

3.4. Innovar la gestión

En la gestión escolar se incluyen: la historia del centro, relaciones entre actores escolares, estructuras de participación de los actores, comunicación, manejo de conflictos, toma de decisiones, normas del centro, gestión de recursos, relaciones del centro educativo con otros centros, diversas instancias del sistema educativo, etc.³⁴ La innovación es considerada como una estrategia fundamental para la generación de cambios cualitativos.

En el pasado, pensar obtener el mejor nivel de logro, suponía poner énfasis en los recursos materiales, en la inversión, en el cambio de los programas, en componentes específicos de la dimensión pedagógico/didáctica de la institución, desconociendo la incidencia de las decisiones tomadas en aspectos organizacionales y administrativos. Hoy, es necesario hacer visible los valores, los principios y las prioridades sobre los cuales se decide y por los que se genera política institucional impactando en aspectos institucionales sustantivos; pues la organización también enseña y es fundamental “hacer visible lo invisible”

Modernizar la gestión institucional, exige realizar cambios en la concepción de la institución, en su naturaleza y composición, en el rol del Director, especialmente en la forma de vincularse con los distintos sectores de la comunidad educativa. Sin duda, es cierto aquel refrán “del dicho al hecho, hay mucho trecho”; pues es difícil romper, en nuestra estructura mental, esquemas de comportamiento, y modificar nuestras concepciones que sustentaron, por años, las decisiones y acciones cotidianas; y esto no sólo debe darse en quienes tienen la tarea de gestionar el centro, sino también en cada actor de la institución.³⁵

4. ¿Hacia dónde orientar la formación de investigadores educativos?

Si la constitución de las ciencias de la educación representa una dificultad para el conocimiento disciplinario, y la formación de investigadores está matizada por los mismos conflictos y contradicciones, ¿Cómo formar investigadores en un campo específico como el educativo, donde la definición del objeto de estudio está caracterizada por indefiniciones y confusiones epistemológicas? ¿Qué tipo de investigadores deben formarse para responder a los nuevos contextos internacionales, donde los aportes de la ciencia y la tecnología tienen cambios y transformaciones más agresivos, que obligan a acelerar los procesos de formación, generación y aplicación del conocimiento? ¿Qué papel deben desempeñar los nuevos investigadores educativos ante los desafíos contemporáneos del milenio? ¿Cómo deben responder a la existencia de modelos educativos neoliberales que enfatizan la formación individual y no la colectiva? ¿Qué problemas deben considerar como prioritarios los investigadores educativos: los que les demanden las políticas educativas gubernamentales o los que están afectando a los sectores sociales más desprotegidos?

Las interrogantes inducen a reflexionar sobre la formación de investigadores educativos; pues, formar investigadores con visión externa a los conflictos educativos, significa seguir reproduciendo el viejo esquema.

Discutir la formación de investigadores, en y dentro de la educación, tiene una connotación asociada al proceso de desarrollo de las ciencias de la educación y a la definición de la educación como su objeto de estudio. La participación de las diversas disciplinas debe entenderse como acción interdisciplinaria, y la intervención metodológica y técnica, como colaboración multidisciplinaria.

³⁴ Pepén Peguero, M. y Ziffer, A., 2004, estudio cualitativo sobre centros educativos con resultados destacables en las pruebas nacionales, <http://www.ciedhumano.org/FLACSORESULTADOSINVESTPRUEBASNCAIONALES.pdf>

³⁵ Cuadernos de investigación educativa, Vol 1, N° 5, Diciembre 1999, Instituto de Educación, Universidad ORT, Uruguay, http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD_5.pdf

Por tanto, inter y multidisciplinariedad deben ser el eje formativo de los investigadores educativos, al amparo de cuatro principios: **pedagógicos, filosóficos, sociológicos y psicológicos**. Así se contribuirá a formar investigadores capaces de identificar problemas, abordarlos críticamente para presentar propuestas de solución, orientar y dirigir proyectos de investigación educativa y procesos de formación de nuevos investigadores.³⁶

La investigación educativa adquiere significado diferente y permite un abordaje disciplinario integral y globalizador, de los problemas educativos que serán estudiados, analizados y reflexionados como un conjunto estructurado, mediado por múltiples factores que oscilan entre lo económico, político, social, ideológico y cultural, individual o socialmente. Será un investigador educativo integral y polivalente, con dominios no sólo en los campos de la pedagogía y la didáctica, sino también de la sociología, economía, política, filosofía, psicología y de cualquier otra ciencia que pueda contribuir a la solución de los problemas de la educación.

Concluimos anotando que todo profesor debe ser investigador, porque pedagogía e investigación son inseparables. Docencia e investigación son hermanas. Calidad educativa e investigación se nutren del mismo manantial. La investigación es la mejor manera de valorar los procedimientos y mejorar los resultados de cualquier tarea docente.

Las experiencias de investigación agudizan el instinto del profesor valeroso y moderan los afanes del profesor utópico. El que investiga, siempre piensa, previene, critica, selecciona, contrasta, recupera, flexibiliza, triunfa. Así, el instinto investigador contagia todas las tareas que se realizan y hasta dinamiza a los estudiantes, quienes se educan más por la experiencia de quien sabe buscar, que por la erudición de quien sabe diferenciar las realidades ciertas de los deseos simplemente posibles.

³⁶ Rincón Ramírez, C., La formación de investigadores en educación: Retos y Perspectivas para América Latina en el siglo XXI, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), <http://www.rieoei.org/deloslectores/595Rincon.pdf>