

METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA

LUCIANO GONZÁLEZ VELASCO

Este trabajo forma parte de una investigación mayor que se realiza en equipo. De ella se ha extraído lo relativo a la respuesta de una de las interrogantes. ¿Qué se puede explicar acerca del uso de la investigación como apoyo a la mejora de la práctica educativa personal?

En particular, se enfoca al trabajo metodológico, realizado por estudiantes de una maestría. Se pretende comprender y explicar cómo es el proceso en lo relativo al uso de los apoyos de la investigación para conocer sus haceres. Particularmente, se indaga sobre la pertinencia en el uso de instrumentos y conceptos o teorías, apropiados para explicar y conocer prácticas educativas.

Se escogieron al azar 5 casos de estudiantes de una de las 17 sedes del postgrado. Se analiza el trabajo final correspondiente al 4º. semestre, etapa en la que ponen en operación un proyecto para mejorar su práctica personal. El análisis de los textos se complementa con entrevistas personales, para ampliar y profundizar en los aspectos estudiados.

Se pretende aportar para explicar y comprender el logro de uno de los propósitos principales de esta maestría: “formar profesionales, responsables (...) que reflexionen y sistematicen su práctica para que con sustentos teóricos y metodológicos, sean capaces de

desarrollar investigaciones y proyectos de intervención, abriendo nuevas perspectivas para abordar y dar solución a problemas educativos” (Proyecto curricular, 1999:5).

La investigación como apoyo para conocer a la práctica.

Sin entrar en consideraciones de orden epistemológico y sólo aludiendo brevemente a la parte metodológica, se decidió enfocar este análisis con la intención de tratar de comprender y explicar cómo sucede este proceso en los hechos y experiencias de los estudiantes.

En la investigación de la realidad educativa hay dos enfoques. Uno referido a conocer sobre los aspectos generales de la práctica, del currículo, del trabajo escolar y aspectos afines. El otro enfoca el estudio y análisis de la práctica personal, realizada por el propio actor, con el propósito de conocerla para mejorarla, en este postgrado se denomina intervención de la práctica. Pretende la comprensión y explicación de lo que sucede en la misma, con el fin de obtener conocimiento útil para mejorar los resultados educativos por el propio actor.

La investigación educativa es más general en su enfoque sobre los distintos aspectos del trabajo escolar o institucional, mientras que la intervención enfoca el trabajo de formación, desarrollo o perfeccionamiento con los educandos. En el primer caso, el objetivo es la producción de conocimientos, acerca del objeto de estudio, independientemente de la finalidad o destino de los mismos; mientras que en la

intervención, el conocer se busca siempre para mejorar, por lo que pueden ser explicaciones o saber práctico lo que se busque. Es decir, el propósito reconocido de la investigación es construir rigurosamente nuevos conocimientos, mientras que la intervención enfoca la transformación de la práctica educativa personal.

La concomitancia y vinculación de estos procesos es una de las modalidades de la intervención de la práctica, privilegiando la utilidad del conocimiento. En la propuesta de ese postgrado se plantea analizar el pensar y actuar personales, en el ámbito de la educación, para determinar su congruencia,

Por encima de la diferencia de fines en ambos procesos, la investigación no siempre es necesaria en los procesos de intervención. Explicación que no se aborda en este trabajo. Empero, por ser un postgrado, se ha tomado como parte de la formación obligada. Por lo que no es un fin en sí misma, sino un medio para obtener información y datos que permitan conocer a la práctica de manera sistemática y rigurosa.

Algunas formas de investigación aportan pero en su concepción mezclan opciones hacia ambas áreas. Por ejemplo, Sancho (1989,23), define “a la Investigación en la Acción, como metodología de investigación que propone producir conocimiento científico sobre acciones específicas (desarrollo del currículo, introducción de innovaciones en los centros, etc., en el campo de la educación) con la finalidad de utilizar el conocimiento producido de manera inmediata en la propia acción”. Lo que, quizás, ha confundido a quienes la ven como única opción.

Stenhouse, en los años 1970`s, es quizá el impulsor y teórico más importante para definir la posibilidad de que sea el propio educador quien indague sobre su propia práctica. Él la llama “investigación en la acción”, término que aún está en discusión pero que es aceptado por los principales exponentes de esta postura, como Sancho (1989) y otros.

En el postgrado, se propone a la investigación en el sentido expresado por Brubacher, Case y Reagan, quienes la señalan como “indagación, intento de conocer y dar sentido a nuestra realidad, (p 54) y se lo amplía a fin de incluir varios métodos de indagación cualitativos y naturalistas, así como las interpretaciones tradicionales de lo que significa la investigación” (p 12). Señala además, que el docente reflexivo y analítico debe contribuir creativamente al proceso de indagación, trabajar sobre problemas de su realidad y estar abierto a las opciones.

Para conocer sobre la práctica, se requiere de hechos, de datos e información sobre la misma. Así, se evita reflexionar acerca de lo que se piensa y sabe del propio hacer, con base en la experiencia, en nociones y prejuicios, en valoraciones y apreciaciones; los que casi nunca han sido confrontados sistemáticamente con la realidad. Para lo que se acude a los apoyos y recursos de la investigación.

Este es un primer requerimiento metodológico que involucra al menos a tres habilidades para desarrollar y al uso de algunos instrumentos. Las habilidades de referencia son observar, conservar datos de la práctica y utilizar elementos para análisis.

El desarrollo de estas tres habilidades en investigación y el uso de instrumentos y apoyos, es posible cuando la búsqueda de información sobre la realidad se orienta sobre preguntas que incluyan o permitan derivar tanto al proceso de intervención como al de investigación. Tales preguntas, para acudir a la investigación, requieren de ser cuestionamientos, desde la intervención, entendidos como el dudar o poner en tela de juicio lo que se hace. Por lo que en esta maestría se recomienda preguntarse cosas como: ¿Se produce algo educativo en esta práctica? ¿Qué es lo educativo de esta práctica? ¿Cuáles son los productos educativos que se obtienen? ¿Qué pasa en esta práctica para que se afirme que es educativa? ¿Cuáles acciones de esta práctica producen o logran algo educativo?

Sólo se muestran las preguntas anteriores, para enfatizar la manera en que los procesos de investigación e intervención se complementan para generar algún tipo de respuesta con base en los hechos reales. Lo que, también, ha llevado a la confusión de ambos procesos.

Para responder a los cuestionamientos, no sólo se necesitan datos, es necesario que se tenga un concepto claro de lo que es la educación. Langford, citado por Carr, (1990), señala que una forma de tratar de entender lo medular de la misma, es aclarar qué queremos decir.

Hay otros conceptos necesarios para el trabajo metodológico, entre los más importantes los referidos a lo educativo y la acción. Éste último es básico para generar los apoyos y

análisis pertinentes. Como lo establece el siguiente señalamiento: (la acción) "... se nos muestra como unidad de análisis apropiada al hecho de que la educación, en su sentido más genuino es acción de personas, entre personas y sobre personas." (Sacristán,1998;35)

Las respuestas a las preguntas que se formulen no se logran de manera inmediata o a plena satisfacción con la obtención de datos, cuya recolección se conserva en registros de distinta índole. Se recomiendan para analizarlos, en esta maestría, la interpretación etnográfica y la hermenéutica. Aunque pueden utilizarse otras opciones metodológicas. De ahí que se derive a la construcción de unidades de análisis o categorías, apropiadas y suficientes para poder dar sentido a los hechos.

En principio, se requieren datos suficientes y apropiados contenidos en los registros. De acuerdo a Arcilaga, (1998), en un registro no sistematizado se pueden observar dos tipos de descripciones que se encuentran entremezcladas, la molar y molecular.

Lo molecular se refiere a conductas o eventos puntuales, muy concretos, y a los que se pueden llegar, en el caso extremo, por segmentación. Un sistema taxonómico molecular define categorías enfocadas generalmente a acciones específicas, que pueden ser una sucesión de minúsculas unidades de conducta en secuencia temporal.

En contraste la taxonomía molar utiliza la abstracción, con él fin de inferir acciones, situaciones, conductas o eventos de forma amplia y genérica que requieren una

interpretación de conjunto. Se necesita una base conceptual apropiada. Los conceptos son también apoyos básicos para procesos de reflexión.

Para la intervención, la búsqueda del educador sobre lo educativo a través de sus acciones se determina por el conjunto de significados o conceptos personales. Croll (1995) les llama categorías significantes porque permiten atribuir una significación a determinadas acciones en detrimento de otras y funcionales porque se les implica en funciones dentro de un universo de significaciones.

Las ideas de de Donald Schön(1983;1992), apuntan a que los profesionales se enfrentan a situaciones que no pueden ser resueltas disponiendo de repertorios técnicos, desarrollando lo que denomina como “conocimiento en la acción” y “reflexión en la acción”.

Además de la reflexión, se establecen consideraciones que representan asuntos contiguos y necesarios: a) la persona debe cambiar su conducta y no sólo saber sobre el pensamiento reflexivo; b) se necesitan categorías del conocimiento sobre la educación y relativos, para analizar o cambiar la práctica; c) se requiere interés sobre la justicia social y ética en la educación. (Brubacher, Case y Reagan, 2000:43).

Descripción de hallazgos y su análisis.

Se aprecia que el registro de tipo etnográfico es el instrumento más utilizado para guardar información. En uno de los casos recurren a cuestionarios como apoyo. Todos aparecen como simples transcripciones de audio o sin ninguna ampliación. Técnicamente están bien hechos, pues se incluyen diálogos y algunas observaciones sobre lo no verbal.

La inclusión de elementos necesarios, como describir el contexto, es deficiente. No se hace de manera que se tenga una visión adecuada del mismo. En cuanto a su utilidad, no se establecen las incidencias y relaciones del entorno con la práctica del sujeto.

Aparecen algunas afirmaciones sobre la metodología cualitativa, pero como repeticiones de textos. No dan cuenta del proceso metodológico seguido y se enfocan más al deber ser que a lo hecho. La referencia a la metodología aparece como el uso directo de instrumentos, sin analizar la pertinencia de los mismos o justificar y expresar dificultades y logros con su utilización y sin juzgar la pertinencia de los datos obtenidos, en cuanto a evidencias útiles y suficientes para el análisis

En otros aspectos de lo metodológico, sólo se enuncian los enfoques o instrumentos. Tareas concretas como la triangulación, se aplican y entienden erróneamente. Incluyen el uso de historia de vida, sin referir a sus incidencias en la práctica, por lo que está mal empleada. Técnicas específicas como el árbol de problemas y el árbol de objetivos de Sergio Martinic, no se usan de acuerdo a su concepto original y se resuelven como simples formatos sin explicaciones.

Al parecer, en todos los casos se solicita que se formulen categorías con las evidencias. Se observa que no hay claridad en cuanto a su elaboración, tampoco se explica cómo se hicieron y no se muestran los hechos que se clasificaron. Se presentan, generalmente, en tablas y sin ningún antecedente o explicación posterior. Están referidas al hecho directo y, frecuentemente, son descripciones de lo sucedido como eventos separados. El uso de conceptos es mínimo y sin pertinencia o vinculación directa entre lo que se explica de la práctica y el sustento que se intenta. Incluyen muy pocos conceptos y no se usan para las categorías, las que se derivan de descripciones moleculares.

Por tal motivo, las dificultades con el análisis son frecuentes. El uso de la teoría se hace sin vincular a las evidencias o explicaciones personales. Sólo se insertan las citas sin procesar las ideas. Se confunden los niveles de generalidad de las categorías, pues, en varios casos, una categoría se vuelve a usar como nombre para el conjunto que la contiene. Lo más notorio es que no refieren los conceptos básicos, como educación o educativo. Faltan la taxonomía molar y los conceptos significantes.

En resumen, no hay teoría de apoyo para el análisis particular de la práctica. Se usan conceptos aislados o nombres de los mismos, sin comentar ni vincular a los aspectos particulares del trabajo. Los conceptos se usan sin justificación o indicación de pertinencia. No se definen ni identifican los que son claves, ni se explica su uso.

En las entrevistas se constata el tipo de confusión, déficit u omisión, tanto en lo metodológico como en lo conceptual. Por ejemplo, una entrevistada afirmó: “Si estoy

investigando, estoy interviniendo; si estoy buscando estrategias para poder mejorar mi práctica, estoy interviniendo”. Lo que confirma el confundir ambos procesos.

Conclusiones.

Si el desarrollo de la habilidad para observar es difícil de conseguir, más aún lo es la auto observación. La que se complementa con dificultad para recuperar la acción y reflexionar sobre ella.

La mediación conceptual se requiere en forma de categorías y conceptos, los que sirven de ordenadores u organizadores para determinar observables y darles sentido y vinculación, permitiendo un proceso de abstracción y reflexión.

La reflexión como proceso de interiorización y de diálogo creciente es una condición fundamental para operar la intervención (Bazdresch, 2000). Pero falta la materia prima conceptual como referente.

La reflexividad posibilita las condiciones para la transformación de la práctica, cuyo fondo está en los significados, los que pueden y deben ser develados a través de la implementación de los recursos metodológicos. Para lo que son indispensables los conceptos significantes y funcionales y la base para las taxonomías molares.

Bibliografía:

- ANGUERA ARCILAGA Ma. Teresa, (1998), Manual de prácticas de observación, Ed. Trillas, México, pp 11-17.
- BAZDRESCH PARADA, Miguel (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. En Colección Educar, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, Jal.
- BRUBACHER John W. Charles W. Case y Timothy G. Reagan (2000), Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas, Gedisa, Barcelona.
- CARR, Wilfred, (1990), hacia una ciencia crítica de la educación, Alertes, Barcelona.
- CROLL, Paul, (1995), La observación sistemática en el aula, Editorial La Muralla, Madrid.
- HUBBARD Ruth S. Y Brenda M. Power, (2000), El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores, Gedisa, Barcelona
- Secretaría de educación Jalisco , (1999), Documento curricular de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Guadalajara, Jalisco.
- SACRISTAN José Gimeno, (1980), " Las normales a examen. La opinión de profesores y alumnos", en Cuadernos de Pedagogía, No. 69, Barcelona, septiembre.
- (1998) Poderes inestables de la educación, Morata Madrid.
- SANCHO Joana, (1989), "Portar la recerca a classe", en Perspectivas de la investigación educativa, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona.
- (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Paidós, Barcelona.