

Impacto Científico

Revista arbitrada venezolana

del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago

ISSN: 1836-5042 ~ Depósito legal pp 200602ZU2811

Vol. 4 N° 1, Enero-Junio 2009, pp. 56 - 71

Investigación-acción para la deconstrucción de la practica docente

**Edith Rondón¹, Elizabeth Padrón¹, Marbelis Salas¹
y Nuris Chirinos²**

¹Universidad del Zulia. Núcleo Costa Oriental del Lago. Programa de Ingeniería.

²Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

rondonedith0108@hotmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar diferentes postulados epistemológicos para construir un basamento teórico que permita establecer algunos elementos para la aplicación de la investigación-acción en la deconstrucción de la práctica docente. Para alcanzar el objetivo propuesto se realizó una revisión de los principales paradigmas de la educación tales como: el positivista, el interpretativo y el socio-crítico, siendo este último donde se adscribe la investigación-acción, y se analizaron los aspectos más relevantes de la deconstrucción de la práctica docente en la cual se establecen las fases para deconstruir. De esta manera, la fundamentación teórica estuvo basada en autores como Elliot (2000), Boggino y Rosekrans (2004), entre otros, quienes abordan estos tópicos. La metodología utilizada fue de tipo documental y descriptiva (Hernández y col, 2004), ya que se revisaron y analizaron diferentes teorías relacionadas con los aspectos a investigar. Esta revisión documental-descriptiva permitió concluir que se hace necesario deconstruir la práctica docente rompiendo con el modelo tradicional educativo que hasta ahora ha predominado en el discurso pedagógico, a fin de que el docente aplique nuevas estrategias para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Palabras clave: Deconstrucción, práctica docente, investigación-acción.

Action-Research for the Deconstruction of Teaching Practice

Abstract

The main objective of this research is to analyze different epistemological postulates to elaborate a theoretical foundation which allows the establishing of some elements for the application of action-research for the deconstruction teaching practice. To achieve this objective a review of the main educational paradigms such as the positivist, the interpretative and the socio-critical paradigm was made, the latter being where action-research is included. Moreover, the most relevant aspects of teaching practice deconstruction, including the phases of the process, were analyzed. In this way, the theoretical foundations were based on researchers such as Elliot (2000), Boggino y Rosekrans (2004), among others, who have dealt with these topics. The research follows a documental and descriptive procedure (Hernández et al, 2004), since theories related to the studied aspects were reviewed and analyzed. The documental-descriptive review leads to the conclusion that it is necessary to apply deconstruction to teaching practice, breaking with the traditional educational model which has predominated till now, in order for the teachers to use new strategies to generate significant learning in the students.

Key words: Deconstruction, teaching practice, action-research.

Introducción

Hoy en día el sistema educativo venezolano ha experimentado diversos cambios, de una enseñanza tradicional (memorística y acumulativa) se ha pasado a una instrucción más humanista donde se consideran los intereses del estudiante, sus conocimientos previos y su disposición para aprender. Ante esta situación es necesario que los docentes adquieran conocimientos que les permitan moverse en sintonía con todos estos cambios, de modo que favorezcan en los alumnos aprendizajes realmente significativos; por tanto para cumplir con este cometido los docentes constantemente deberían tomar decisiones sobre las estrategias de instrucción y el material de enseñanza más conveniente, con el fin de lograr los objetivos propios de cada materia.

Sin embargo, la realidad en las aulas universitarias es otra, la labor de muchos docentes sigue siendo un espacio de reproducción de conoci-

mientos más que de producción de los mismos, repitiendo un contenido programático preestablecido, donde generalmente no existe la preocupación de que se alcancen los conocimientos de forma significativa, y no se le da la oportunidad a los alumnos de que descubran o construyan su propio conocimiento de acuerdo con sus medios e intereses particulares.

Según, Díaz y Hernández (2002), esta situación se debe a que en las universidades venezolanas, muchos de los profesores son profesionales de diversos campos disciplinarios como ingeniería, computación, arquitectura, entre otros, quienes entran al campo de la educación sin tener una formación adecuada, pues no han sido preparados para enseñar. Estos profesores desarrollan sus clases con estrategias netamente expositivas, siguiendo el contenido programático en forma organizada, secuencial y jerárquica, y empleando como forma de evaluación únicamente pruebas escritas que muchas veces son realizadas en un tiempo muy corto.

Por ello, es conveniente que los docentes adquieran una actitud crítica reflexiva convirtiéndose en investigadores de su propio quehacer, considerando continuamente los procesos motivacionales y afectivos, los procesos de desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas que inciden en el aprendizaje de sus alumnos, así como el diálogo constante entre los protagonistas del proceso, y la aplicación de algunos principios y estrategias en la clase. No obstante, el problema que se presenta generalmente a los nuevos investigadores es decidir sobre cuál paradigma es el más adecuado para comprender la realidad en su totalidad y decidir acerca de cómo van enfrentar la tarea de producir conocimiento.

En relación con estos planteamientos, Chirinos y Padrón (2007) proponen la deconstrucción de todos los paradigmas que han estructurado e individualizado el conocimiento, dejando de seguir una estructura rígida y tradicional con patrones preestablecidos y planteando nuevas concepciones donde se promueva el desarrollo analítico, reflexivo, holístico y visionario de cada investigador.

En este orden de ideas, esta investigación tiene por objeto analizar diferentes postulados epistemológicos para construir un basamento teórico que permita, a partir del conocimiento de los paradigmas, establecer algunos elementos que pueden animar a los docentes a reflexionar continuamente sobre su práctica, logrando transformarla y mejorarla, contribuyendo con el aprendizaje significativo de los alumnos, favoreciendo

su capacidad de lograr relacionar la teoría con su contexto y dando una alternativa de solución al problema del rendimiento estudiantil.

De allí que el objetivo general de la misma es aplicar la metodología de la investigación-acción para la transformación de la práctica docente con el propósito de mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los paradigmas de la educación

En los últimos años, en el ámbito educativo han surgido distintos paradigmas; sin embargo, es indispensable conocer las características que subyacen a los paradigmas de la educación, ya que además de permitir comprender lo que ha pasado en el campo educacional y hacia donde va, permite realizar un análisis del modelo educativo presente en la actualidad en nuestras aulas, es decir, analizar el planteamiento metodológico y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes de nuestras universidades.

De esta manera, en el ambiente educativo y social se ha logrado sintetizar la diversidad de enfoques, identificándose tres paradigmas en la investigación (Latorre et al., 1996, citado por Sandín 2003):

1. La perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista/postpositivista).

Este paradigma asume que la realidad social es igual a realidad natural y que los procesos sociales pueden conocerse mediante la medición o cuantificación. Se emplea el método hipotético – deductivo, y el mismo es aplicable a todas las ciencias. Se tiene como basamento una teoría enunciada que explica de antemano los resultados esperados, aporta modelos de acción práctica y existe una separación entre ciencia básica y aplicada, entre teoría y práctica.

El propósito de este paradigma es establecer regularidades que pueden generalizarse a una población, comprobar teorías, relacionar variables y generar un conocimiento formalizado. Los procedimientos y técnicas tienen como característica una gran estructuración y objetividad; hay indicaciones específicas acerca de actividades e instrumentos, todo queda determinado en el plan. Se considera que quienes investigan deben ser especialistas, no se involucran directamente como actores para garantizar la objetividad.

2. La perspectiva humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo).

El paradigma interpretativo parte de la premisa según la cual los individuos pueden ser valorados en su justa dimensión sólo si se estudian en el contexto de sus conexiones con la vida cultural y social. Entonces, la realidad social es distinta de la realidad natural, es necesario verla como una integridad, donde lo más relevante no son las conductas aisladas de los involucrados sino sus interacciones, los valores y la red de significados con que estructuran sus realidades. Su método se apoya en una perspectiva micro social donde el investigador es testigo presencial de lo que estudia. Su finalidad no es explicar sino comprender, analiza en profundidad el significado de las particularidades de la vida social, para ello es fundamental la contextualización de los fenómenos estudiados.

Además, en este paradigma la función de la teoría no es establecer explicaciones previas sino que se construye a partir de las formaciones que revelan los datos, es una ayuda para la indagación, susceptible de ser rebatida. El propósito de la investigación es entender cómo se interpretan los actores, los procesos sociales, determinar modos de hacer y de relacionarse los grupos y correlacionarse los significados con el contexto situacional.

Como criterio de credibilidad se maneja la comprobación de los datos con los actores, y la triangulación como técnica que hace converger el aporte de varios observadores, de diversos actores y el uso de diferentes instrumentos y técnicas. El investigador forma parte de la situación investigada y cumple un diseño flexible que se amplía con nuevas informaciones.

3. La perspectiva crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma sociocrítico).

Este paradigma postula la necesidad de abogar por un proceso social que accione la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para encontrar un equilibrio entre la acción social y las instituciones sociales; en lo que se refiere a la racionalidad y justicia se pretende mediante la praxis crítica llevar adelante una acción social transformadora. La relación realidad social-conocimiento se manifiesta en la concepción del mundo social como un sistema de continuos cambios, complejos, contradictorios, y en él juega un papel fundamental el

ser humano. El conocimiento se construye socialmente pues es resultado de la participación colectiva y las acciones transformadoras.

La finalidad de la investigación según el paradigma crítico es transformar las prácticas educativas, las estructuras sociales e institucionales que intervienen en el proceso de emancipar a sus protagonistas aportándoles destrezas y recursos para asumir una actitud crítica y liberadora. Por lo tanto, los docentes asumen un rol activo por cuanto deben producir conocimientos, mediante la reflexión sobre la práctica.

Los métodos de investigación son de tipo histórico, de crítica ideológica, de reflexión y acción permanente, con diseños flexibles que propician la modificación por la reflexión sobre acontecimientos y cambios que se van generando. Además, también emplea una gran variedad de técnicas e instrumentos de recolección de datos que dan paso a la triangulación como criterio de credibilidad.

Las reflexiones epistemológicas acerca del conocimiento científico en las ciencias humanas han conducido a la propuesta de paradigmas alternativos, así han ganado terreno el paradigma interpretativo y el sociocrítico. Dados los objetivos de esta investigación, el interés de la misma se centrará en la investigación acción, la cual se adscribe al paradigma socio crítico.

La Investigación acción

Elliott (2000), explica que la investigación-acción es una forma de investigación inicialmente estudiada por Kurt Lewin en los años 1947, y constituye una práctica reflexiva social que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social, respondiendo a los problemas sociales del momento. En relación con esto, este autor (citado por Elliott, 2000) argumentaba que se podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, donde el interés cognoscitivo emancipatorio desatará en el docente una autorreflexión y generará una crítica sobre la ideología aplicada.

De esta manera, la ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas; en una palabra, más autorrealizados. Sin embargo, en este tipo de investigación

el investigador es consciente de su papel y, por ello, trata de respetar las ideas y actitudes de los informantes en estudio sin influir en sus decisiones, para que sean ellos los forjadores de su propio destino.

En línea con los planteamientos anteriores, es importante señalar que existen varios tipos de Investigación acción, no obstante, en atención al objetivo de este estudio sólo se tratará la Investigación Acción en el aula, por ser la apropiada para resolver problemas educativos.

La investigación acción en el aula

Este tipo de investigación, en general, es un método que aporta las herramientas básicas para que los docentes se conviertan en investigadores de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. En este tipo de investigación acción, los docentes deben aprovechar la variedad de estudiantes, las diferentes situaciones educativas que pueden darse dentro del aula de clase, y los múltiples recursos disponibles para personalizar la acción, trabajando en colaboración con otros colegas, manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos, observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejorar su actuación (Boggino y Rosekrans, 2004)

Siguiendo los argumentos antes mencionados el objetivo de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica y no en hacer de la producción de conocimiento un fin en sí mismo; de este modo, la producción del saber queda sujeta al mejoramiento de la práctica. Por lo tanto, no es una actividad solitaria de los profesores sino una acción que involucra a grupos de individuos o de comunidades, que deben reflexionar acerca de las estructuras curriculares que configuran la pedagogía.

Según Elliott (2000: 24-26) la investigación acción en el aula presenta las siguientes características:

Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores que en algunos casos son inaceptables, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica.

Su propósito es profundizar la comprensión del profesor frente a su propia situación en el aula.

La acción emprendida para cambiar la situación se basa en una postura teórica la cual se suspende temporalmente hasta conseguir la comprensión profunda del problema.

1. Para explicar la situación en el aula, la investigación acción, narra y describe concretamente en forma natural y no formal los hechos ocurridos (estudios de casos), esclareciendo las relaciones entre los mismos por medio de descripciones concretas.

2. Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (docentes y alumnos), haciéndola entendible al relacionarla con los significados subjetivos que los participantes les agregan.

3. Considera la situación problemática desde la perspectiva de los participantes, describiendo y explicando lo que sucede con el mismo lenguaje empleado por ellos.

4. Observa los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, siendo validados a través del diálogo libre de trabas, con ellos.

5. La investigación debe realizarse bajo un clima de confianza, basado en la fidelidad y la ética mutua entre el docente-investigador y el resto de los participantes, donde la recogida, el uso y la comunicación de los datos debe ser accesible para todos los implicados en el proceso.

El proceso de la investigación acción en el aula

De acuerdo con Boggino y Rosekrans (2004), la investigación acción plantea un proceso de recolección de información que permite ayudar a los docentes para que puedan reflexionar sobre la práctica de la educación; no pretende proveer fórmulas o recetas extraordinarias para la solución de los problemas cotidianos de la práctica docente sino que constituye un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes la viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones con el objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa. Es una práctica en la cual se involucran los que vivencian los problemas, los cuales se convierten en actores de la investigación.

En consecuencia, estos autores afirman que, con la investigación-acción en el aula se pretende reorientar la investigación educativa en términos más participativos, esclareciendo el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos; convirtiéndose así los docentes en investigadores de su propia acción a través de un proceso de autocritica y reflexión de forma sistemática desde las mismas instituciones educativas. Además, estimula el diálogo entre los docentes en procura del mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo, el perfeccionamiento docente.

Existen diversas concepciones y modelos de cómo planificar y desarrollar una investigación-acción, sin embargo, en líneas generales la investigación acción, según Sandín, (2003) corresponde al modelo introducido por Kurt Lewin en los años 1947.

A continuación se describen las actividades implicadas en el ciclo de investigación-acción en el ámbito socio-educativo, propuestas por Lewin y revisado por Elliott (Sandín, 2003).

La problematización

Supone una exploración reflexiva por parte del grupo acerca de su propia práctica con el objeto de identificar aquellas situaciones problemáticas que se desean cambiar, cuáles son sus términos, sus características, como se describe el contexto en que ésta se produce y los diversos aspectos de la situación; así como también las diferentes perspectivas que del problema pueden existir. De esta manera, el planteamiento del problema surge de las necesidades sentidas y percibidas por los actores involucrados en el mismo quienes deberían estar dispuestos a resolverlo, con el fin de que los resultados conduzcan a la mejora del proceso.

El diagnóstico

Consiste en recoger diversas evidencias que permitan una reflexión a partir de una mayor cantidad de datos. Esta recopilación de información debe expresar el punto de vista de las personas implicadas, comunicar sobre las acciones tal y como se han desarrollado y, por último, dar a conocer a una comunidad en general cómo viven y entienden la situación que se investiga. En síntesis, el análisis reflexivo que lleva a una correcta formulación del problema y a la recopilación de información nece-

saría para un buen diagnóstico, representa el camino hacia el planteamiento de líneas de acción coherentes.

El acuerdo o propuesta de cambio

Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre considerando los objetivos que se persiguen, se está en condiciones de visualizar el sentido del mejoramiento que se desea. En este momento se debe pensar en diversas alternativas de actuación y sus posibles consecuencias a partir de lo que se comprende de la situación, tal y como se presenta. Del mismo modo, es necesario definir un diseño que propicie la autorreflexión y la evaluación de la actitud del docente, a través de la investigación acción que pueda transformar su práctica educativa para lograr un desempeño significativo y por consiguiente de calidad.

La implementación o aplicación de la propuesta

Una vez diseñada la propuesta de acción, ésta se lleva a cabo por las personas interesadas. Sin embargo, es importante comprender que cualquier propuesta a la que se llegue tras este análisis y reflexión debe ser entendida en un sentido hipotético. En otras palabras, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de la práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.

Evaluación y reflexión

Este proceso proporciona evidencias del alcance, las consecuencias de las acciones emprendidas y la importancia que tiene sobre la mejora de la práctica. Es posible incluso encontrarse ante cambios que implique una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución, o porque se descubren nuevos focos de atención que se requieren atender para abordar el problema original. Así, se reflexiona sobre el plan de acción, sobre todo el proceso y las acciones que emprenderán los involucrados durante el proceso de investigación. Luego, se compara lo planeado y lo realmente alcanzado.

Finalmente, se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal y, sobre los efectos de cambio experimentados en la propia realidad educativa. La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta mane-

ra una retroalimentación a todo el proceso. De esta forma, se hace un proceso cíclico que no tiene fin.

Uno de los criterios fundamentales, a la hora de evaluar la nueva situación y sus consecuencias, es en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio, implicación y compromiso de los propios involucrados.

A continuación se sugieren las siguientes fases de investigación acción en el aula desde la perspectiva de las investigadoras. Su finalidad no es establecer un sistema nuevo que sustituya a los ya conocidos sino aportar elementos para motivar y facilitar a los docentes, que se inician en la investigación, la búsqueda de nuevas formas de transformar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Fase 1. Se identifica el problema, el cual debe ser significativo, vivido y sentido por el docente. Su solución depende de la capacidad del docente para lograr el efecto que desea.

Fase 2. Se analiza el problema pues esta fase constituye el entendimiento del carácter esencial del problema, definiéndolo y planteándolo en forma adecuada. También representa el análisis crítico de la propia percepción y comprensión del problema, identificando contradicciones, señalando variables y encausando las reflexiones hacia posibles estrategias de acción.

Fase 3. En esta fase se formula la hipótesis, definiendo los objetivos de acción posibles.

Fase 4. Se procede con la metodología a implementar. Se inicia con la recolección de la información necesaria, y se aplican técnicas de búsqueda y recopilación de datos.

Fase 5. Se categoriza la información recolectada, con el fin de resumirla o sintetizarla en una idea o concepto.

Fase 6. Se estructuran las categorías y se integran en una red de relaciones. Esta fase puede enriquecerse con investigaciones pasadas y presentes.

Fase 7. Se diseña y ejecuta el plan de acción, guardando una secuencia lógica de pasos para abordar el problema diagnosticado. Se toman en cuenta las ventajas y desventajas de cada propuesta, los objetivos finales que se desean lograr, los posibles obstáculos y dificultades

que hay que superar, los medios y recursos que se necesitan, los agentes facilitadores o inhibidores del proceso y la evaluación constante para apreciar el nivel de logro programado.

Fase 8. Se evalúa la acción ejecutada y los resultados obtenidos.

Fase 9. Se inicia la repetición del ciclo en espiral si aún no se han logrado los objetivos iniciales planteados. En esta fase, se realiza la evaluación de la planificación, ejecución, observación de la acción planeada y sus resultados, la reflexión sobre la misma y el replanteamiento. Finalmente se obtienen las conclusiones.

La deconstrucción de la práctica docente

Dado el carácter de la investigación cualitativa, donde se requiere analizar la narrativa descrita por las innumerables técnicas de recolección de información empleadas, se hace necesario emplear estrategias flexibles capaces de interpretar y desmembrar la realidad presente en cada situación particular. Por ello se considera importante, en primer lugar, introducir y comprender el término de deconstrucción.

En términos simples, es imposible explicar lo que es la deconstrucción, es por ello que autores como Gadamer (1986) y De Santiago (1995) expresan que por un lado no se trata de un método que se pueda aplicar mediante una serie de pasos a seguir, más bien se puede observar como una postura. Por otro lado, la deconstrucción no es sinónimo de destrucción. Cuando se habla de deconstruir un texto, por ejemplo, se hace referencia a interrogar los supuestos que lo conforman para dar una nueva perspectiva.

Por esta razón, para comprender este término es necesario analizar la deconstrucción propuesta por Derrida (1989), y que De Santiago (1995) explica como la traducción del término alemán *destruktion*, definida como una estrategia reconstructora para entender las bases jerárquicas de un texto e invertir la prioridad de la misma; es la manera de analizar textos debilitando los sistemas tradicionales, romper paradigmas, escudriñar. Lo que propone Derrida en sus libros es una lectura minuciosa a textos literarios o filosóficos para llevarlos al extremo de darles una significación diferente de lo que parecían estar diciéndonos.

En este sentido, Restrepo (2003) señala que la deconstrucción es la puesta en juego de los elementos de la estructura del texto para sacudirla, hallar sus opuestos, atacar el centro que la sostiene y que le da consistencia para hallarle las inconsistencias, volverla inestable y encontrarle un nuevo centro, que no será estable indefinidamente, pues el nuevo sistema puede contener inconsistencias que habrá que seguir buscando.

De esta manera, la deconstrucción de la práctica docente implica el reconocimiento de las propias limitaciones, la autocrítica y la catarsis de éstas, derivada de la comprensión más profunda y la identificación de procesos conflictivos que subyacen en la práctica, los cuales llevan al docente de la inseguridad y la confusión profesional a la serenidad frente al proceso pedagógico, y le permiten dudar sin pánico de los esquemas organizativos de la clase y de los métodos preferidos o simplemente utilizados.

Entonces, se requiere de un docente que no solo tenga las competencias básicas para encaminar los procesos de enseñanza y aprendizaje sino que, a la vez, sea reflexivo, que busque capacitarse reformulando sus propios esquemas cognitivos, que pueda percibirse a sí mismo y a lo real de su práctica desde un pensamiento complejo, desarrollando un mayor nivel de conciencia sobre la naturaleza y el impacto de sus conductas o acciones en su mundo. De esta forma, lograría desde la deconstrucción de sus creencias, opiniones y conocimientos, la transformación o reconstrucción de sus esquemas.

Consideraciones finales

El análisis y las reflexiones realizadas al tema de la deconstrucción de la práctica docente aplicando la metodología de la investigación-acción, ha permitido obtener una importante información que resulta muy significativa y útil en el campo de la educación. Estos aportes permitirán realizar estudios más profundos acerca de la investigación acción en el aula para deconstruir el modelo tradicional educativo que hasta ahora ha predominado en el discurso pedagógico, especialmente en las aulas universitarias. Asimismo, permitirán generar nuevos conocimientos para promover la investigación del docente, a fin de que integren su propio ser con la realidad en la que se encuentra y lo ayude a comprender sus nece-

sidades y deficiencias y, a la vez, reflexione sobre su objetividad o subjetividad frente a la investigación de su propio quehacer.

Entonces, es importante que el profesor reflexione sobre su práctica docente y construya soluciones oportunas a los problemas que enfrenta en su contexto particular. Para ello, debe considerar la interacción tanto de sus estudiantes como de su forma de enseñar, la estructura de los conocimientos que constituyen el currículo, su forma de producirse y el entorno social en el cual se desarrolla el proceso educativo. Esto le permitirá deconstruir la práctica docente que ha venido implementando a lo largo de su labor educativa, rompiendo con los paradigmas tradicionales, y promoviendo la aplicación de nuevas estrategias que propicien un ambiente donde el estudiante genere un aprendizaje significativo, cambie su actitud frente al proceso enseñanza-aprendizaje y sea más participativo.

Según Gumila y Soriano (1998), en la medida en que los docentes reflexionen y tomen conciencia de lo que ocurre en su aula y puedan verlo como si fueran observadores del proceso podrán adecuadamente administrar tanto sus propias metas como el aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras, podrán seleccionar coherentemente nuevas técnicas de enseñanza que les ayuden a mejorar satisfactoriamente la efectividad de su labor, logrando que los alumnos desarrollen y aprendan a utilizar estrategias de exploración y descubrimiento; así como también de planificación y control de la propia actividad, alcanzando al final del proceso de enseñanza un verdadero aprendizaje significativo.

Por lo tanto, un docente reflexivo que desempeñe su actividad basándose en los principios de aprendizaje bien establecidos, podrá coherentemente seleccionar nuevas técnicas de enseñanza y desarrollar satisfactoriamente la efectividad de su labor, y podría también estar preparado para que ayude a sus alumnos a tener conciencia de cómo aprenden -orientándolos para que conozcan cuáles son los factores que influyen en su aprendizaje en general y en el uso que hacen de las estrategias- y a desarrollar los medios para enfrentar todas las experiencias de aprendizaje. Como señalan Ausubel, y otros, (1990:20), "el docente debe ser capaz de incentivar a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas, en un marco psicoeducativo donde pueda descubrir por si mismo los métodos de enseñanza más eficaces, sin caer en los mé-

todos tradicionalistas de “ensayo y error”, ya que es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico”.

La investigación acción le proporciona todas las herramientas necesarias para lograr desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje de la manera más eficaz posible y desata en el docente una autorreflexión, generando una crítica sobre la ideología aplicada. Esta reflexión y auto-crítica sobre su propio desempeño docente, sobre el ejercicio y el desarrollo de su actuación generará un auténtico autodiagnóstico que probablemente irá consolidando una actitud de mayor autonomía personal y profesional.

De hecho, Elliott (2000), afirma que la investigación acción se encuentra dentro del marco de la práctica reflexiva, entendida como reflexión, los valores de un conjunto de individuos dentro de un contexto determinado. Por ende, no es una actividad solitaria de los profesores sino una acción que involucra a grupos de individuos o de comunidades, que deben reflexionar acerca de las estructuras curriculares que configuran la pedagogía. Entonces, la ciencia social crítica (donde se adscribe la investigación acción) busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador y más activos en la transformación de sus propias vidas.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. y otros (1990). **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. Editorial Trillas. Segunda edición. México.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). **Investigación-acción reflexión crítica sobre la práctica educativa**. Orientaciones prácticas y experiencias. Editorial Homo Sapiens. Argentina.
- Chirinos, N. y Padrón, E. (2007). Hacia la deconstrucción del paradigma en la investigación educativa. **Revista venezolana de Ciencias Sociales**. UNERMB, Vol. II No. I, 2007, 29-42. ISSN: 1316-4090.
- Derrida, J. (1989). **La deconstrucción en las fronteras de la filosofía**. Ediciones Paidós. ICE. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- De Santiago, L. (1995). **Derrida: La Estrategia de la Deconstrucción**. Conferencia pronunciada en el Colegio de Arquitectos de Málaga. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Deconstrucci%C3%B3n>. (Consulta: 2006, mayo 07)

- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.** Una interpretación constructivista. Editorial McGraw- Hill. Segunda edición. México.
- Elliott, J. (2000). **La investigación-acción en educación.** Ediciones Morata, S.L. Cuarta edición. Madrid.
- Gadamer, H. (1986). **Destrucción y deconstrucción.** Traducción de a. lasagasti en verdad y método II, Salamanca.
- Ghiso A. (1994). **De la negación a la construcción de identidades.** Contexto & educación. # 33.
- Gumila O. y Soriano M. (1998). **Aula Mágica. Una enseñanza compatible con el cerebro.** Editorial Galac. Primera edición. Caracas, Venezuela.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. **Pedagogía y Saberes.** No. 18. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación.
- Sandín, M. (2003). **Investigación Cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.** McGraw-Hill/Interamericana. Segunda edición. España.