

Una Propuesta de Investigación Acción de la Mano de Diferentes Narrativas

An Action Research Proposal Hand in Hand with Different Narratives

Mónica Zanotti  y Mirta Sgaramella 

Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

La correspondencia sobre este artículo deber ser dirigida a Mónica Zanotti.

Email: monicazanotti@hotmail.com

Fecha de recepción: 4 de febrero de 2020.

Fecha de aceptación: 23 de mayo de 2020.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Zanotti, M., & Sgaramella, M. (2020). Una Propuesta de Investigación Acción de la Mano de Diferentes Narrativas. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(2), 185-192. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**

Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Resumen

A través de este texto, contextualizado, intentamos hacer visible más aún, una experiencia de didáctica universitaria desde la investigación- acción. Lo que fundamentalmente nos impulsó a llevar a cabo esta propuesta es que con ella hacemos un llamado a la transformación, a la mutación de las prácticas de enseñanza. Esta nos posibilita reconocer a la práctica como fuente de conocimiento y construir conocimiento práctico. Además, nos permite indagar y cuestionar el ser y el hacer como enseñantes investigadores, pero también nos permite innovar y problematizar todo lo referente a las prácticas para mejorarlas. De esta forma, la teoría y la práctica dialogan y se transforman en praxis y la investigación, en tanto indagación práctica, se desarrolla de forma colaborativa. Es justamente por eso, que nosotras enseñamos y al hacerlo desplegamos la co-enseñanza.

Palabras clave: Didáctica; proyecto; investigación-acción; co-enseñanza; narrativas.

Abstract

Through this contextualized text, we try to make even more visible an experience of university teaching from action research. What fundamentally prompted us to carry out this proposal is that with it we make a call to transformation, to the mutation of teaching practices. This enables us to recognize practice as a source of knowledge and build practical knowledge. In addition, it allows us to investigate and question being and doing as research teachers, but it also

allows us to innovate and problematize everything related to practices to improve them. In this way, theory and practice dialogue and become praxis and research, meanwhile practical inquiry, is carried out collaboratively. It is precisely for this reason that we teach and in doing so we spread co-teaching.

Keywords: Didactic; project; action research; co-teaching; narratives.

Una Propuesta de Investigación Acción de la Mano de Diferentes Narrativas

¿Qué significa llevar adelante un proceso de investigación-acción, fundamentalmente a través de las narrativas? Su significado radica en que, cuando se investiga, se están buscando, revisando o descubriendo huellas. El término conserva ese propósito insistente de la búsqueda, del reto intelectual para encontrar el sentido a algo, los significados acerca de algo, para encontrar respuestas a preguntas o para hacerse nuevas preguntas.

Existen diferentes tipos de investigación, pero esta tiene como finalidad y particularidad la de comprender la práctica, enriquecerla y transformarla, lo que en definitiva implica, una investigación que está relacionada con la mejora de la práctica. Y esto se debe a que, estamos convencidas de que "la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar" (Kemmis & McTaggart, 1988, p.9).

Es por eso que creemos hace mucho tiempo que es necesario generar transformaciones en la enseñanza. Es imprescindible formar a un enseñante diferente, crítico, reflexivo, ético, democrático; que prepare a un ciudadano planetario capaz de enfrentar y resolver los problemas que presenta el complejo y cambiante escenario contextual. Pero, fundamentalmente lo que hay que entender y por ende remarcar, es que esta propuesta tiene que ver con una forma de interpretar la enseñanza, de desarrollarla y, por ende, de investigar sobre ella.

Desarrollo

El entramado teórico-práctico de la propuesta

La práctica reflexiva facilita la producción de un puente entre el actor-autor y su contexto, ofrece la posibilidad de que los enseñantes analicen críticamente y hagan visibles sus actitudes, supuestos, creencias, habitus, valores, regularidades y todo aquello que conllevan sus prácticas de enseñanza, como el entrelazado de los saberes profesionales y didácticos; los trayectos realizados, sus posicionamientos y lo que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas. Por consiguiente, consideramos que la didáctica es una ciencia de indagación y como tal favorece el formar profesionales enseñantes reflexivos- críticos y es con ello que ponemos en juego una didáctica de autor. Una didáctica, que es una construcción original que posibilita hacer emerger no sólo los procesos reflexivos acerca de sus prácticas sino, además, las construcciones que realizan y ponen en acción para mejorarlas.

Esto plantea el desafío de experimentar el mundo de nuevo, una y otra vez y de ir relacionando la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, lo conocido y lo desconocido, lo enseñando y no enseñado, lo aprendido y no aprendido, en un proceso espiralado. Desde este posicionamiento, el aula se convierte en un espacio democrático, de relato; de narrativa en la que optamos decir lo que decimos y contar lo que contamos.

Desde ahí concebimos a la enseñanza como un proceso que se desarrolla en un escenario educativo enmarcado en un contexto determinado por múltiples influencias. Es, en esencia, un proceso de construcción colaborativa entre los actores-autores implicados. Es, además, un proceso comunicativo, por consiguiente, interpretativo. La comunicación es una negociación de significados a través de la cual se construye el conocimiento compartido (co-construcción); negociación que presenta tanto una trama académica (explícita) como una trama experiencial (implícita).

La enseñanza es, pues, una práctica humana porque se da entre personas, entre seres humanos, entre actores-autores y porque en este sentido rescata desde la buena enseñanza esa dimensión, esa fuerza, tanto epistemológica, como moral. En definitiva, es una práctica sociopolítica que puede ser de acuerdo a la concepción desde la que se la concibe y despliega, reproductora o productora, y transformadora de los actores-autores sociales.

Desde esta perspectiva, la enseñanza colaborativa da cuenta de todo lo explicitado y de la interacción y el aporte de los integrantes de un equipo en la construcción de conocimiento. Ello se desarrolla al igual

que el aprendizaje colaborativo, a través de un proceso gradual en el que cada actor-autor se siente comprometido con el desenvolvimiento de los procesos didácticos llevados a cabo por los demás, generando una interdependencia que no indica competencia. Somos nosotros los que la propulsamos y la ponemos en acción, como estrategia didáctica innovadora y democratizadora. Lo que luego, se extiende al resto de los actores.

El proyecto de enseñanza y de investigación-acción como puente y guión de las prácticas de enseñanza

Por eso y al concebir al currículum como proyecto, como proceso, como articulación entre teoría y práctica, como puente, comenzamos el trabajo con los estudiantes-enseñantes, teniendo en cuenta los momentos que se requieren para realizar un proyecto de enseñanza de la disciplina que enseñamos, con los estudiantes-enseñantes in situ, que contiene a su vez el proceso de investigación- acción acerca de las prácticas de la enseñanza (nuestras y de ellos) y, por ende, los momentos de un proyecto de sistematización de experiencias, que conforman desde lo holístico y desde lo heurístico, un todo.

Para poner en marcha estos procesos que dan cuenta de entretener dos proyectos para conformar uno, se hace necesario partir de un diagnóstico en el que es relevante tener en cuenta los saberes previos, los intereses, las necesidades personales y contextuales. De acuerdo con ello y a los problemas detectados gestamos un espacio de articulación en el que participamos todos y en el que negociamos. A partir de ello, incluyendo hasta el relato de lo que quieren modificar de sus prácticas los estudiantes-enseñantes, construimos un acuerdo didáctico. Ese espacio es el de encuentro de

actores. En él se elaboran códigos comunes que resultan de las negociaciones acerca del o los problemas que se consideran necesarios solucionar y por ende del proyecto que se desea bosquejar y que ya en simultáneo, se está poniendo en acción para tal fin. En él se definen decisivamente las reglas del juego. Sin el diagnóstico, en el que se evidencian los problemas y que es la justificación del proyecto y sin el espacio de articulación, no hay proyecto.

Teniendo en cuenta las categorías conceptuales que surgen en estos, se elabora la fundamentación (marcos teóricos) y se desarrolla un momento muy importante en el ciclo de la investigación-acción y del proceso de enseñanza, que es el de continuar bosquejando el guion, o sea, la propuesta de cambio o mejora, con las hipótesis de acción. Por eso, la necesidad además de plantear las intenciones educativas (propósitos), las acciones, la metodología, los recursos (humanos y materiales), la localización temporal y espacial, la evaluación y metaevaluación. El proceso de sistematización lo atraviesa, lo que da cuenta de un análisis e interpretación constantes. Esto nos conduce a un camino que no es ni lineal ni secuencial, en el que los datos se agrupan y desagrupan, se integran y se desintegran de manera dialógica y recursiva. En este proceso es evidente que vamos del todo a las partes y de las partes al todo, sin perder ni el todo, ni las partes, en concordancia con el principio hologramático.

Las narrativas como relatos interpretados y transformadores de los actores-autores y de sus prácticas de enseñanza

Presentamos así una experiencia didáctica que parte de las narrativas como estrategia para poder dotar de sentido esas miradas en y sobre la práctica, para que los

actores-autores se transformen en narradores de su propias historias de enseñantes.

El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad. No hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta (Barthes, 1977, p.2).

En definitiva, las narrativas, los relatos, constituyen una modalidad de pensamiento a partir de la cual los actores-autores interpretan la realidad.

Para esto, es menester considerar una serie de elementos que forman parte de toda narración. Uno de ellos es el contexto en el cual se desarrolla. Dicho espacio y escenario narrativo (contexto interno) constituye la atmósfera y lugar donde transcurren las acciones, se forman los personajes, viven sus propias historias, el que es impactado por el contexto externo sociocultural, que limita o posibilita el desarrollo de ciertas acciones. Otro elemento clave es el tiempo narrativo, cuya trascendencia yace en los significados que se asignan a los acontecimientos. La trama argumental es también preponderante, puesto que conforma lo que es en sí el relato. Pero, además de todo ello, no debemos olvidar que detrás de los relatos está la voz y el accionar del actor-autor o narrador y sus razones para contar lo que cuenta. El narrador puede presentar, entonces, el relato desde dos perspectivas: en primera persona o homodiegético y en tercera persona o heterodiegético. Nosotras preferimos que los relatos los realicen en primera persona, porque en este caso el

narrador forma parte de la historia como protagonista, como testigo, como monologuista interior. La historia que cuenta cada relato debe ser problematizada desde marcos conceptuales y de esa forma focalizar los aspectos más sobresalientes. Para ello es necesario realizar tres tipos de lecturas. La lectura extensiva que permite hacer florecer los núcleos temáticos y realizar una primera periodización; la lectura intensiva para poder encontrar relaciones al detenerse en algunos momentos de ese relato; y la lectura comparativa para buscar las categorías de análisis y para visualizar los posicionamientos desde los cuales los actores narradores se ubican para interpretar la experiencia. Estas lecturas permiten la triangulación, ya que es necesario hacer hablar al relato, a su autor, y al producirse esto será posible la reconstrucción.

Por otra parte, requiere una interpretación, en lo relativo a las relaciones y contradicciones que surgen, al papel desarrollado por cada uno de los actores implicados. Y esto permite, además, la imbricación de otros momentos del proceso, como el de comunicar lo que se va realizando.

Para ello, en este caso puntual, utilizamos tres tipos de narrativas, tales como la autobiografía, la crónica y el texto paralelo, que ofician de columna vertebral, atraviesan todo el proyecto y se entrelazan con otras técnicas.

Tal como explicitamos, una de ellas es la autobiografía. Si rastreamos la génesis de este género nos encontramos con que las historias de vida escritas, las denominadas "bios" aparecen ya en Grecia en el siglo V antes de Cristo y en el siglo IV con los filósofos socráticos al centrarse en el

conocimiento de sí mismos, como vía para el conocimiento del universo.

Pero, la investigación biográfica y narrativa en educación tiene su soporte dentro del giro hermenéutico producido en la década del 70 del siglo pasado, en las Ciencias Sociales.

Por consiguiente, escribir una autobiografía es narrar-se, decir-se a uno mismo y a los demás quiénes somos, de dónde venimos, qué hacemos, qué pensamos acerca de lo que hacemos, hacia dónde vamos, etc. Es una mirada hacia nuestro propio interior; es lo que algunos investigadores relacionan con el denominado aprendizaje episódico.

Nosotras utilizamos las narrativas autobiográficas centradas en los recuerdos escolares porque de esta forma los estudiantes pueden indagar cómo se construye el conocimiento de la práctica profesional en sus trayectorias escolares, qué vinculación existe entre sus biografías y sus prácticas profesionales, esas que actualmente llevan a cabo. En realidad, lo que buscamos es que estos actores den cuenta de sus experiencias escolares como alumnos y/o estudiantes, de sus trayectorias escolares previas en las que interiorizaron modelos de enseñanza y por ende de enseñantes, modelos de aprendizaje, rutinas escolares, etc. que impactan en la formación inicial y en la práctica. Los actores en este abordaje producen, entonces, un conocimiento sobre sí, sobre los otros, sobre las prácticas, sobre lo cotidiano, que se pone de manifiesto en la subjetividad, en las experiencias, en los saberes al narrar.

Por lo tanto, reconfigurando los momentos del proceso, podemos decir que primero relatan su autobiografía, o sea, que

recuperan su trayectoria escolar, su historia escolar. Luego, analizan dicha narrativa y enuncian las categorías que fueron apareciendo. Posteriormente, interpretan, contrastan con la teoría y reescriben las autobiografías después de haberlas puesto en común y haber sacado conclusiones grupales, pues se comparte con los otros para retomar la interpretación e incorporar nuevas marcas al texto. Y casi de manera ininterrumpida reflexionan en y sobre la práctica y vuelven a la autobiografía.

Con ella se entrelaza la crónica. La misma permite establecer un lazo entre la temporalidad y el relato, ya que pone de manifiesto circunstancias de la experiencia humana, las expresa en palabras y las ordena en el tiempo. La literatura, la historia y el periodismo dan cuenta de ella.

Nosotras, animamos a los estudiantes para que narren acerca de lo sucedido en sus clases según sus registros mnemónicos, cargados de emociones, de sentimientos, lo que implica esfuerzo.

Preguntarse por aquello que hicieron, el sentido que tenía dicha práctica, el grado de implicación en el acontecimiento, el aprendizaje que generó, la coincidencia o la distancia entre la intención de la enseñanza y el aprendizaje que provocó, el surgimiento o no de lo que quieren transformar de sus prácticas, lo que se evidencia al respecto, es lo que da lugar a la reflexión y es lo que permite que se acerquen a la categorización para luego intentar la superación de la praxis. Aquí, la interacción con la autobiografía es fundamental, ya que permite el cotejo con las categorizaciones realizadas y entre lo que se relata de la historia escolar y lo que se evidencia en las prácticas.

La tarea nuestra, como enseñantes, es la de ser las orientadoras y desafiadoras. Las sugerencias tienen formato de preguntas reflexivas, para originar nuevas miradas sobre el acontecimiento cotidiano que ha sido reconocido como representativo. La otra narrativa sustancial, que posibilita engendrar la urdimbre para pasar por ella la trama y formar un tejido compacto, es el texto paralelo. Este como estrategia, como narrativa didáctica, tiene sus inicios en la metodología de la Escuela Nueva, a comienzos del Siglo XX, por el surgimiento de actividades que provocan la elaboración de textos libres. Muchos especialistas lo retomaron luego.

Es importante explicitar que al referirnos al término "texto", estamos incluyendo también con ello los lenguajes no escritos, tales como el oral, el simbólico o el artístico.

Este consiste en elaborar un texto, contextualizado, a cargo de cada uno de los estudiantes-enseñantes, que se relacione con sus prácticas de enseñanza y se constituya en un proceso de acción, reflexión y sistematización. A ello, le incluimos otros condimentos que deben considerar, que es que al ir haciéndolo deben tener en cuenta las voces de los autores, que surgen de las lecturas bibliográficas; las de los otros estudiantes-enseñantes que comparten el aula, la de las enseñantes, las actividades, los trabajos, sus propias voces y lo producido en la autobiografía y en las crónicas vencidas. En él se registra todo lo desarrollado en cada clase, lo que se lee, lo que se escucha y habla con los otros actores-autores. Esto permite el análisis, la interpretación y la argumentación. Pero, además a ello, se le pueden incorporar reflexiones personales, dudas, interrogantes, ilustraciones,

diagramas, esquemas, fotos, dibujos relacionados con el contenido abordado.

El texto paralelo posibilita dar sentido a lo que se hace. Lo que favorece reflexionar acerca de la propia práctica en la producción y sistematización de los conocimientos; propicia la interpretación del contenido para pasar de un horizonte de comprensión a otro y posibilita incrementar, profundizar y mejorar la escritura académica.

Ahora, es importante explicarles lo referente a "paralelo". Y es así porque el texto comienza a construirse en forma simultánea con el acto de enseñar y de aprender.

En cada clase se trabaja con el texto paralelo. Continuamente les presentamos actividades que tienen que ver con los contenidos, la bibliografía y el entretrejo con otras técnicas y con sus textos paralelos.

Conclusión

Podemos decir que el eje de las narrativas depende del proyecto y las características de los enseñantes-estudiantes. En esta experiencia puntual, las narrativas citadas y desarrolladas en el proceso son las que posibilitaron y posibilitan, entre todas las cosas, que los significados y acciones de los actores se conviertan en el centro de la investigación. Por lo tanto, permiten no sólo comprender la relación entre teoría y práctica, generar un habitus reflexivo, una autoformación y por ende, una didáctica de autor, reflexionar en y sobre las prácticas de enseñanza, sino que además propician lograr, lo que fundamentalmente es clave, que estas se mejoren y transformen.

Referencias

Barthes, R. (1977). *Análisis estructural*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.