

# ENSAYO NECESIDAD INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Juan Luna Trejo\*



## Introducción

Se han escrito muchos y variados ensayos sobre la investigación social y, particularmente, sobre la investigación en educación. Algunos de estos trabajos resultan ser muy interesantes por el género de información que presentan; otros, lamentablemente sólo relatan lo mal que está la educación en las instituciones y no es extraño que en este tipo de trabajos se perciba cierto grado de amargura intelectual y un marcado escepticismo.

En el presente ensayo trato de presentar un conjunto de reflexiones sobre la investigación educativa, esencialmente la necesidad de llevarla a cabo. Pretendo adentrarme en la docencia como actividad cotidiana, que es producto de la investigación en el nivel básico de primaria. Lo más importante, quizás, es el propósito que deseo alcanzar: motivar a la reflexión acerca de la importancia que tiene la investigación educativa en nuestro país, puesto que, desde ya hace algún tiempo, he tratado de encon-

trar la causa, motivo o razón por la cual México, nuestro querido México, siempre ocupa últimos lugares en educación en el plano internacional. Y a manera de supuesto, hipótesis o conclusión adelantada, siempre me respondo que este atraso se debe a la escasa o nula investigación educativa.

Aunque tampoco me atrevo a afirmar que en México no se hace investigación básica en el campo de la educación. Se hace muy poca, pero se hace. Las investigaciones de Emilia Ferreiro son un ejemplo de ello.

Algunas en el campo de la matemática educativa lo son también. Como afirma esta investigadora educativa (Ferreiro Emilia, 2008): El sistema escolar es de evolución muy lenta. Históricamente ha sido muy poco permeable a cambios que la afectaban. Dos ejemplos: cuando apa-

\*Maestro en educación con especialidad en administración de la educación por la Universidad del Golfo de la Ciudad de Tampico, Tamaulipas.

reció la birome -puntero láser y linterna, término utilizado en Argentina-, la primera reacción del sistema educativo fue “eso no va a entrar acá porque arruina la letra”, y la escuela le hizo la guerra a ese instrumento: una guerra perdida de antemano (...) Lo mismo hizo cuando aparecieron las calculadoras de bolsillo y dijeron “eso va a arruinar el cálculo escolar y no van a entrar”. Y entraron, con muchas dificultades, hasta que en algunos lugares descubrieron que podía hacerse un uso inteligente de la máquina de calcular. En ese contexto hay que ubicarse. La institución escolar siempre ha sido muy resistente a las novedades que no fueron generadas por ella.

### Desarrollo

Retomando la época en qué terminé mis estudios de licenciatura, puedo recordar que una de mis preocupaciones básicas al querer documentar una tesis o una propuesta pedagógica, era saber cómo distinguir una información relevante para el propósito perseguido de otra que, aún estando en el mismo texto y contexto, no lo es; aunque mis maestros me decían que no hay recetas o moldes para seleccionar la información. Sin embargo, fueron más las dudas en cuanto a poder emprender una investigación formal.

Desde luego que no puedo caer en el simplismo de decir que la investigación educativa es algo sencillo. La investigación educativa, como cualquier otro género investigativo, exige un proyecto, conocimiento y disciplina de trabajo, mucho estudio, reflexión y sistematización de información; y, por supuesto, exige la capacidad de saber presentar los resultados de la investigación a través de artículos, conferencias o libros de manera amena e interesante que atrapen al lector en su contenido. Pues no debemos olvidar que los datos y los conocimientos que hayamos encontrado en un proceso de investigación pueden ser, en sí mismos, muy importantes, pero si no los comunicamos ni los discutimos con los demás, pierden relevancia social. (ALANÍS Huerta, 2000).

Considero que un docente (profesor o profesora) que no realiza un mínimo de actividades de investigación para documentar su práctica docente, seguramente es un profesor que recita en cada curso y en cada ciclo escolar los mismos contenidos con las mismas anécdotas y las mismas actitudes desde que lo hizo por primera ocasión y que, según su propia apreciación, le dio buen resultado.

De tal forma que la función docente exige la actualización permanente de contenidos y de métodos. Yo como profesor requeriré por lo menos realizar una búsqueda bibliográfica elemental y seleccionar los contenidos básicos para la documentación de las clases. Estoy convencido que la docencia no puede separarse de la investigación, pues de los procesos investigativos surge la teoría; y la docencia es el mayor receptor de información teórica.

Considero también que el docente no tiene que ser forzosamente investigador, sino ser un buen profesor que domine su contenido y sepa cómo trabajarlo con sus alumnas y alumnos. En el sentido inverso, un investigador social y educativo no necesariamente tiene que ser docente, pues si es un buen investigador su función estará amplia y plenamente justificada cuando aporta ideas y estrategias novedosas. Recuerdo haber leído alguna ocasión que Sergio Espinoza Proa, (2000), dice: ...las nupcias entre investigación y docencia resultan sospechosas porque, durante mucho tiempo, el investigador y el docente “ni siquiera se han hablado”. (Alanís Huerta, 2000).

En la profesión tan peculiar de llegar al fondo de los problemas de la educación, se tiene que volver a un método artesanal, un poco medieval, que implica una relación entre maestro y discípulo. En la medida que un maestro es capaz de asombrarse y transmitir el sentido de asombro a su alumno, es un buen maestro. (Latapí Sarre, 2000).

Retomando lo señalado líneas arriba en cuanto a la idea de que no todo docente debe ser investigador y viceversa, encuentro que Raúl Ancíbar (et al. 2000), confirma mi afirmación, puesto que, él señala: ...la primera distinción hace referencia al oficio del maestro. O se es maestro o

se es investigador o se es investigador y maestro o se es maestro investigador. Un primer punto por aclarar es el relacionado con la diferencia de aquellos que se dedican a la investigación educativa, pedagógica o didáctica, de aquellos que se dedican a la innovación, a la creación de teoría y a la solución de problemas. De Tezanos (1998) contribuye a aclarar el debate: “Los que tengan como oficio la investigación tendrán como propósito el explicar, analizar e interpretar los procesos que dan cuenta de lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico.” Al analizar e interpretar estos procesos, el maestro contribuye a la producción de conocimiento. “Los que tengan como oficio el enseñar, su camino innovativo contribuye, en el ámbito de lo pedagógico o lo didáctico, a la construcción de saber pedagógico. Este punto marca el límite y las distinciones entre los dos oficios: el de investigar y el de enseñar”. Los límites entre el oficio de investigar, el oficio de enseñar y el oficio de formar se hacen difusos. La segunda distinción hace referencia a los resultados y usos de la investigación. Es necesario aclarar si el maestro debe construir conocimientos propios o es mero usuario del conocimiento de otros. La actividad investigativa, con escasas excepciones, ha sido desarrollada por profesionales externos a la educación con orientación de temáticas y metodologías ajenas a la pedagogía. Un caso patético es la confusión de las temáticas investigadas por la psicología y aquellas investigadas por la pedagogía.

Un investigador educativo generalmente no limita su actividad a la realización de grandes y proyectos complejos de investigación. Estos sin duda son importantes y constituyen la base de muchas de sus otras actividades. Pero desde luego no son los únicos. Una de las actividades importantes que realiza un investigador es sin duda la crítica. Es precisamente su contacto con la realidad directa, su vinculación con lo que ocurre en su campo en otros países del planeta, su relativo dominio del estado actual del conocimiento en los temas específicos que maneja, lo que lo coloca en una situación privilegiada para ejercer esta importante función de convertirse, como intelectual, en elemento de la conciencia crítica de la nación.

Pero también es cierto que un investigador cuando hace crítica casi nunca se limita a sólo fundamentar juicios positivos o, las más de las veces, negativos, de su objeto de análisis. Casi siempre la crítica es también propositiva. El investigador se preocupa porque su objeto de análisis, que en el caso de nuestro campo generalmente son programas, instituciones o sistemas educativos, tenga elementos para transformarse, para innovar de manera adecuada, y para -por tanto- mejorar la calidad de sus resultados o para reorientar su quehacer a partir de nuevos fundamentos. Y hay aquí, desde mi punto de vista, una interesante y quizás poco estudiada relación, también indirecta, entre la investigación educativa y la innovación.

Un investigador en educación realiza su crítica generalmente mediante la elaboración de ensayos en los que recoge los resultados de sus propias investigaciones y las de otros que se encuentran trabajando sobre el campo. Con mayor libertad que la que le exige el rigor propio de un proyecto de investigación, elabora ideas y propone cursos de política y de acción a partir de este conjunto de conocimientos y de su conocimiento de los contextos nacionales y locales.

### Grandes paradigmas de investigación educativa

Los paradigmas (Kuhn, 1975) son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Cada comunidad científica comparte un mismo paradigma y cuando lo replantea entra en crisis y es cuando se da la revolución científica. El ciclo repetitivo de ruptura y aceptación de nuevos paradigmas es lo que genera el conocimiento científico.

Contrario a Kuhn, Popper en *Búsqueda sin Término* (1994:178) explica el progreso de la ciencia no por rupturas sino por una continua supresión de errores y ulteriores ensayos; son los conceptos de falsación en el contexto darwiniano de la epistemología evolucionista del conoci-

miento. “Toda discusión científica comienza con un problema (P1) al que ofrecemos algún punto de solución tentativa -una teoría tentativa (TT)-; esta teoría es entonces sometida a crítica, en un intento de eliminación de error (EE); y, como en el caso de la dialéctica, este proceso se renueva a sí mismo: la teoría y su revisión crítica dan lugar a nuevos problemas (P2).

Lakatos (1975) sostiene que en la práctica coexisten paradigmas distintos sin producirse abandono ni muerte del paradigma anterior. Por ejemplo, el paradigma de la psicología cognitiva complementa el paradigma conductista. La física de Newton sobrevive para muchos propósitos junto con la de Einstein.

La literatura más reciente sobre investigación educativa coincide en señalar sólo tres paradigmas fundamentales: positivista, interpretativo y crítico-reflexivo. Dentro de cada paradigma, arriba mencionados se construyen tipos de diseño y formas en las que cada uno concibe la realidad mediata e inmediata. Cada uno de ellos presenta limitaciones.

“Esto ha provocado lo que podría ser la emergencia de uno nuevo al que algunos autores denominan *paradigma del cambio*. Se caracteriza por la utilización de los tres anteriores. Se asume la posibilidad de llegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos considerándolos no como opuestos sino complementarios. Propugna la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además debe introducir cambios encaminados a mejorar el sistema. Centra su objetivo en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad.” (Bisquerra, 1999).

Actualmente se reconoce la necesidad de explicitar formas de complementariedad e interdisciplinariedad, de diversas modalidades de investigación. Las posiciones mutuamente excluyentes, ya no reclaman ser la única vía hacia el conocimiento científico.

Cada vez más se aprecian acercamientos entre paradigmas y métodos. Si bien, cada uno de ellos ostenta fortalezas y debilidades, objetos y métodos propios, marcos conceptuales diversos, campos de acción específicos, técnicas de observación y análisis excluyentes, la síntesis multimetodológica aumenta credibilidad. Cook y Reichardt (2006), se anticipan a asegurar que la próxima generación de investigadores será beneficiada en todas las tradiciones. “estos investigadores podrán emplear la más amplia gama posible de métodos y sin cicaterías acomodarán las técnicas a los problemas de la investigación. Aprenderán nuevos modos de combinar los métodos y de reconciliar descubrimientos discrepantes sin rechazar arbitrariamente, un grupo a favor de otro”. La modestia en las afirmaciones será una característica de los investigadores. La desventaja de un método no será causa para abandonarlo sino un reto para superarlo.

La tarea no será fácil pero vale la pena asumirla. Kemmis y Mactaggart (1998) presentan una guía para que las propias comunidades educativas propongan cambios en el aula y en la escuela mediante la utilización de métodos de investigación acción. Las comunidades no sólo pueden mejorar aquello que hacen sino también su comprensión de lo que hacen. 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 sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. De esta manera, *la investigación acción educativa pretende crear teoría educativa generada por los mismos maestros en su cotidianidad a partir de la comprensión, la reflexión y la acción.*

La acción participativa de los sujetos se coincidiera como una praxis en la que teoría y práctica se unen en la acción para generar el cambio. La investigación-acción es una tradición que aplicada al aula y a la escuela puede ayudar a los maestros y demás actores a solucionar sus problemas. Tiene sustento metodológico porque busca explicaciones o causas de los hechos estudiados, para poder actuar sobre ellas.

La fundamentación de la investigación acción educativa y la concepción de profesor investigador en los estudios curriculares se debe en gran parte a Stenhouse (2003) y a sus alumnos Elliott y Ebutt (1999).

Ellos fundamentan la conveniencia de aplicar la investigación acción en educación y concretamente su proyección práctica en el aula como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores. Una



tendencia clara en la formación de docentes es procurar que ellos puedan reflexionar profundamente sobre la práctica de la educación a partir de la comprensión de los problemas que los rodean donde los alumnos también son participantes activos. La dinámica cambiante de la enseñanza actual, cruzada por innovaciones tecnológicas requiere el continuo desarrollo de teorías en la acción y para esto, la investigación-acción es un paradigma disponible.

Es aquí en donde personalmente considero que el docente (bien pagado o no), debe responsabilizarse de su quehacer didáctico frente a grupo, es aquí donde el profesor debe mostrar que está dispuesto a compartir la nada grata responsabilidad del estado actual de la educación, no sólo en su centro de trabajo, sino en el plano nacional, ya que lo que hago o dejo de hacer con mis alumnas y alumnos, esencialmente en el nivel básico de primaria, repercutirá para siempre, en la formación humana y profesional a la que todo individuo, por el hecho de serlo, tiene derecho.

Por esto, no solamente me debo conformar con saber el estado que guarda la educación en este momento, sino también debo tratar de contribuir con mis experiencias y decisión de ser un investigador incansable, desde luego a mi capacidad y a las limitaciones en cuanto a recursos didácticos, humanos y materiales, pueda disponer, sin importar que no sean grandes cantidades de obras escritas en grandes volúmenes, lo que yo pueda producir, sino tan simple como cumplir a diario ante mis alumnas y alumnos, ante los padres de familia, ante la sociedad en general y, principalmente, cumplir conmigo mismo, sentir que la labor cotidiana dejará huellas imborrables en estas y estos pequeños que algún día serán adultos y recordarán su paso por la primaria, y recordarán también, la atención brindada y el cuidado y esmero que sus maestras y maestros mostraron para hacer posible su crecimiento individual y académico, es decir, integral, puesto que, estubo en manos sabias, que le moldearon un carácter inquisitivo, propositivo, receptivo y atento a los cambios que la edad le demanda.

La Investigación en educación abarca toda investigación relacionada con el área; la investigación sobre educación es la investigación hecha desde las llamadas ciencias de la educación -sociología, economía, antropología, sicología, filosofía y educación comparada- y que de alguna manera abordan problemas del área; y la investigación educativa que tiene por objeto primordial la educación en sí, desde dentro de la disciplina. (Restrepo, 1999).

La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos. Los modos de abordar la producción de conocimiento educativo (acerca de la escuela, la enseñanza y la formación) son coherentes con los que desarrollan las diferentes tradiciones metodológicas propias de las disciplinas científicas que hasta empezar la década de los ochenta fueron ajenos a la pedagogía. Ary y otros (2000) afirman que “cuando el método científico se aplica al estudio de problemas pedagógicos el resultado es la investigación educativa. Por ésta se entiende un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo”. Travers (citado por Ary y otros) define la investigación educativa como: “Una actividad encaminada a la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo cuanto interesa a los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales o las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica”.

La investigación educativa vigente en las últimas décadas ha evolucionado a partir de grandes vertientes de acción. Cada una de ellas privilegia campos de acción, temas específicos de preocupación, formas de indagación y tratamiento de problemas con miras a definir y diferenciar su objeto y método propio. Ninguna otra disciplina tiene la capacidad de abordar y explicar los acontecimientos presentes en el acto de enseñar y de formar; éste es oficio de maestros. Lo pedagógico es el terreno propio de los maestros puesto que está estrechamente vinculada a las maneras de

enseñar y de formar. Siglos atrás, Comenio, Pestalozzi, Herbart y muchos otros grandes pedagogos habían dicho que el objeto central de la pedagogía es el método de enseñanza y formación, así como las estrategias, métodos, instituciones y sujetos relacionados con ellos.

Zuluaga (1998) rescata la experimentación al interior de los procesos educativos: “La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”. La investigación de los objetos de la pedagogía puede llevarse a cabo, teórica, experimental y tecnológicamente. (Restrepo, 1997:88-89) puntualiza que la pedagogía experimental “se focaliza en la comprobación experimental de los efectos de los métodos de enseñanza y formación. Especial atención ha dedicado en las dos últimas décadas a la enseñanza o enseñabilidad de las ciencias y de los saberes en general, construyendo teorías sustentadoras de los métodos y de la práctica pedagógica para llevarlos a efecto”.

La investigación pedagógica pone en práctica los constructos de la pedagogía teórica y de la psicología del aprendizaje. Restrepo continúa diciendo que “La investigación pedagógica experimental ensaya y valida propuestas teóricas y diseños de estrategias de intervenciones pedagógicas para determinar su efectividad en pos del mejoramiento de la educación.

Podría hablarse de investigación clásica rigurosa desde fuera y experimentación práctica o desde dentro, esto es, acompañada de comprensión hermenéutica para hacer explícito el conocimiento tácito de la práctica pedagógica efectiva.

A diferencia de la pedagogía experimental, la investigación teórica se puede estudiar al exponer y comprender la evolución de los métodos en su decurso histórico atendiendo a su fundamentación, meta, objetivos, evaluación, estructura y secuencia de pasos implementados en la práctica pedagógica. La investigación teórica también puede desarrollarse recuperando la práctica pedagógica en diversas etapas, épocas y momentos de la educación. Así mismo puede desarrollarse desde el punto de vista epistemológico.

La investigación del objeto tecnológico, orientado un poco más hacia la aplicación de los avances y resultados de la ciencia, se refiere al diseño, construcción y validación de prototipos de tecnología educativa y de objetos didácticos. Se refiere concretamente al campo de la investigación y desarrollo; es la construcción primera o mejoramiento de objetos, materiales, procedimientos y métodos educativos mediante la utilización sistemática de los resultados de la investigación previa, básica y aplicada.

A este tipo de investigación pertenece el desarrollo sofisticado de software educativo, laboratorios simulados, tecnologías especializadas para la enseñanza de conceptos complejos y últimamente el aprendizaje virtual, el ciberespacio y las redes electrónicas de información y comunicación. Tanto la investigación en pedagogía experimental como la teórica y la tecnológica cuentan con líneas de acción y proyectos específicos. De nuevo, Olga Lucía Zuluaga (1999) en su artículo sobre Investigación y Experiencia en las Escuelas Normales plantea estas instituciones como campos de experimentación pedagógica para integrar todas aquellas experiencias que están dispersas: “El mismo hecho de que existan las Normales es un factor a reconocer y a recoger para iluminar lo que va a ser, por primera vez, reconocido: Las Normales como un campo de experimentación pedagógica”. Vale la pena repetir que el proceso de reestructuración es concebido como un proyecto de experimentación.

El proyecto convoca a los maestros a escribir y reescribir, a vincular teoría y práctica por la vía de la experimentación, la investigación y la enseñanza. La producción de saber pedagógico se posibilita en la medida que se abran los espacios para la reflexión colectiva por parte de los sujetos. En este ejercicio, los sujetos objetivan su quehacer y toman distancia del mismo para dar paso al proceso de crítica y autocrítica, re-

quisitos sustantivos a la construcción de todo tipo de conocimiento en la comunidad científica. La escuela, el colegio, la universidad como instituciones privilegiadas del saber constituyen en sí mismas campos naturales de experimentación. Pero la palabra ‘experimentación’ ha tenido una larga historia en el lenguaje académico y científico. De acuerdo con el artículo de Zuluaga y complementado con los aportes de otros autores citados en este referente, especialmente Vasco (1999) y Escobedo (2006) se pueden extraer algunos criterios que nos ayudan a comprender qué es y que no es experimentación; qué permite y qué no permite, qué facilita y qué no facilita este trasegado tema.

En cuanto al no: La experimentación, en la perspectiva de la pedagogía actual, no se concibe en los términos lineales en donde A incide en B, ni como algo que un profesor tiene para ensayar artificialmente en el aula o con un grupo especial. Tampoco se pretende una visión empirista y ateorica, visión rígida, algorítmica, exacta e infalible. El “método científico” no se presenta como un conjunto de etapas a seguir mecánicamente.

No supone un tratamiento cuantitativo, control riguroso, olvidando todo lo que significa invención, creatividad, duda. No se trata de que los maestros tomen el rol de espectadores desinteresados frente a los proyectos ajenos en espera de los resultados. No se trata de un paradigma estable en el sentido expuesto por Kuhn donde hay una comunidad que apropia pasivamente un saber y lo legitima sin experimentarlo ni producir escritura, crítica y formas nuevas de recrear un conocimiento. La experimentación coherente con la epistemología piagetiana no puede ser ni tan diseñada ni tan controlada, ni tiene que desarrollarse necesariamente en el medio escolar. No se trata de preparar un experimento sin defectos para mostrarle al alumno que ‘la teoría es verdadera’.

En cuanto al sí: La experimentación conserva su carácter de instrumento de contrastación de teorías para construir conocimiento válido y aceptable por las comunidades científicas y académicas. La experimentación facilita la reconceptualización y la escritura de lo que se está haciendo, de la experiencia acumulada y reflexionada. La escritura es una práctica intelectual del maestro. En el campo de la experimentación, los docentes cumplen un ciclo que va desde observar, ensayar, analizar, interpretar, comprobar hipótesis y generar teorías.

Se trata de romper las barreras entre el observador y el observado, entre el investigador y el investigado, entre reformadores y reformados, entre investigar y enseñar, entre espectador pasivo y participante activo en relación con el saber. Sin experimentación se corre el riesgo de volvernos consumistas de modelos ajenos. La experimentación permite insertarse en el proceso de producción de conocimientos y de investigación.

### Conclusiones

Haciendo eco a la motivación que expresa: ...quisiera terminar con una reflexión para quienes tratamos de ser investigadores educativos: propongo que tenemos un compromiso por perseguir el impacto de las verdades descubiertas. Y con otra más para quienes están en la toma de decisiones o en la acción educativa cotidiana: conozcan los resultados de las investigaciones, lean los ensayos de los investigadores, búsqnenlos en sus comparencias públicas, dialoguen con ellos. Conviértanse en ávidos y críticos consumidores de la investigación educativa, para que ésta inspire, favorezca y fundamente la innovación necesaria.

El campo de la investigación educativa es un campo muy fértil para mi quehacer docente, ya que al estar en contacto con todos los elementos que intervienen en el hecho educativo, no me puedo sustraer a la realidad cotidiana de quienes intervenimos de manera directa e indirecta en la formación integral de las y los alumnos a nuestro cargo. Tan es así que como se ha visto en el desarrollo del ensayo, no es cierto que la investigación educativa esté muerta, puesto que, se ha demostrado que existe un gran número de personas dedicadas a este campo del saber.

Quizás lo difícil es el acercamiento al desarrollo actual y a los re-

sultados que se van alcanzando en esta actividad, o mejor aún, la apatía con que me desenvuelvo como profesora, ante una realidad que a diario pasa por mi vista, pero que, es mayor la atracción hacia otras actividades mucho más triviales y de menor valía que dedicar un tiempo hacia la observación, la creación de supuestos sobre los que cada día debería interesarme y encaminar mi práctica docente, sin embargo, no todo está perdido, al final de esta jornada he aprendido que yo soy la única persona que puede decidir el camino de que mi profesión demanda, la investigación en el campo educativo, quizás suene presuntuosa y hasta exagerada de mi parte, pero no se necesita un gran laboratorio y una lista enorme de materiales y sustancias imposibles siquiera de nombrar, no, la investigación educativa la debo realizar con y por mis alumnas y alumnos, en el aula, en el entorno escolar, en la colonia, en y con las familias de las que proceden las y los educandos. Así de sencillo puede ser el inicio y el desarrollo de alguna arista del proceso enseñanza – aprendizaje en el que a diario me desenvuelvo.

### Bibliografía

1. Alanís Huerta Antonio. *Estrategias Docentes y Estrategias de Aprendizaje*, en: Panorama Universitario, No. 55. septiembre de 2000, (3-6), México, 28 pp.
2. Ebbutt Dove y Elliott John. (1999). *¿Por qué deben investigar los profesores?* En: La Investigación Acción en Educación. Colecciones Pedagogía (manuales) Ediciones Morata.
3. Espinosa Proa Sergio. *El humanismo en el fin de la modernidad*. En: A Parte Rei. Revista de Filosofía, 10. Obtenido el 02-05-08 desde: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
4. Ferreiro, Emilia. *Diario La Voz del Interior* 26/04/2008. En <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/la-educadora-emilia-ferreiro-e.php>
5. Latapí Sarre, Pablo. (2000). *Un Concurso Multidisciplinario, la Investigación Educativa*. 31 de marzo de, Vol. 1 No. 0
6. Munévar Molina, (1999). Raúl A. Quintero Corzo, J.: *Investigación pedagógica y formación del profesorado*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación.
7. Bisquerra, Rafael. (1998). *Elementos de teoría científica*. En: Métodos de investigación educativa. Barcelona: Ediciones CEAC. Barcelona.
8. De Tezanos, Araceli. (1998). *Innovación e Investigación: algunas distinciones para conversar*. Seminario-Taller de Formación en Investigación Etnográfica. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP. Santafé de Bogotá. 18 al 22 de mayo de.
9. Habermas, J. (1978). *Teoría analítica de la ciencia y la Dialéctica*. En: Popper, K. La Lógica de las Ciencias sociales. México, Grijalbo.
10. Kemmis, Stephen, Mctaggart, Robin. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona, Laertes..
11. Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. México, 1975.
12. Popper, KARL R. *Búsqueda sin término*. Una autobiografía intelectual. Tecnos. Madrid, 2004.
13. Restrepo. G. Bernardo. (1997). *Investigación en Educación*. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ICFES-ASCUN. CORCAS editores. Santafé de Bogotá.
14. Zuluaga, Olga Lucía et.al. (1998). *Pedagogía, didáctica y enseñanza*. En: Educación y Cultura. No. 14. Bogotá, marzo.