



**¿PORQUÉ ES IMPORTANTE QUE EL PERSONAL DOCENTE  
INVESTIGUE? REFLEXIÓN A PARTIR DE DATOS DE UNA  
EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA**  
WHY IS IT IMPORTANT FOR FACULTY TO DO RESEARCH? A REFLECTION ON THE  
RESULTS OF AN ETHNOGRAPHIC RESEARCH

**Volumen 15, Número 3**  
Setiembre - Diciembre  
pp. 1-16

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21071>

Natalia Campos Saborío

*Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)*

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## ¿PORQUÉ ES IMPORTANTE QUE EL PERSONAL DOCENTE INVESTIGUE? REFLEXIÓN A PARTIR DE RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

### WHY IS IT IMPORTANT FOR FACULTY TO DO RESEARCH? A REFLECTION ON THE RESULTS OF AN ETHNOGRAPHIC RESEARCH

Natalia Campos Saborío<sup>1</sup>

**Resumen:** El propósito de este ensayo es analizar resultados de experiencias de investigadoras educativas, con el uso de la etnografía, realizadas en el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), hoy Instituto de Investigación en Educación (INIE), durante los años ochenta y noventa. En este periodo se llevaron a cabo tres proyectos pioneros de investigación etnográfica en educación los cuales versaron sobre interacción verbal, manejo de aula y cambio institucional. La naturaleza de los estudios respecto de construir la realidad educativa, interpretarla, conjuntamente con los sujetos observados, y las acciones educativas efectuadas a partir de los datos recolectados, invitan autora de este ensayo a reflexionar sobre la pregunta: ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? En él se destaca cómo los resultados de la investigación cualitativa, etnográfica, contribuyen con la docencia y la acción social en la formación de docentes y se enfatiza la necesidad de que se vivan, analicen, comprendan e interpreten los procesos de la realidad educativa concreta.

**Palabras clave:** DOCENTE INVESTIGADOR, INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA, ACCIÓN SOCIAL, FORMACIÓN DOCENTE.

**Abstract:** The purpose of this essay is to analyze experiences of educational researchers, using ethnography, which was carried out in the "Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, (IIMEC), nowadays "Instituto de Investigación en Educación", (INIE), during the eighties and nineties. Throughout this period of time, three ethnographic research projects were accomplished on verbal interaction, classroom management, institutional change. The foundation of these studies: construction of educational daily life, its interpretation with the participation of the observed, and actions taken, based on the data, invited the researcher, author of this essay to answer the question: ¿Why is it important that the teacher do research? It outlines how, qualitative research contributes to teaching and social extension, and it underlines the need that the real educative context can be experienced, analyzed, and understood in its environment.

**Key words:** RESEARCH TEACHER, ETHNOGRAPHIC RESEARCH, SOCIAL EXTENSION, TEACHER TRAINING

---

<sup>1</sup> Investigadora, Vicerrectoría de Investigación, Universidad Estatal a Distancia (UNED), Costa Rica. Doctora en Educación.

Dirección electrónica: [ncampos@uned.ac.cr](mailto:ncampos@uned.ac.cr)

**Ensayo recibido:** 19 de noviembre, 2014  
**Enviado a corrección:** 1° de diciembre, 2014  
**Aprobado:** 27 de agosto, 2015

*Es importante todo lo que soy: no solo un "currículum vitae", sino un ser protagonista de un devenir histórico; un ser humano con las incertidumbres, temores, sufrimientos que depara la vida, pero también con la esperanza y la fe en que la vida vale la pena vivirla. En el proyecto educativo, el personal docente investigador debe comprometerse con la educación, luchar por hacerla mejor cada día, como un David, tratando de darle el golpe estratégico al Goliat de la exclusión, del fracaso escolar, de la xenofobia, de la robotización del ser humano.*

## 1. Introducción

El propósito de este ensayo es analizar resultados de experiencias de investigación, con el uso de la etnografía, realizadas en el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), hoy Instituto de Investigación en Educación (INIE), durante la década de los años ochenta y noventa. Con base en los conocimientos adquiridos en tal vivencia, se exponen las razones que responden al por qué los docentes deben ser investigadores y conocer la realidad educativa en la cual se encuentran inmersos.

En este sentido, se plantea que quien se dedica a la docencia debe atreverse a conocer lo desconocido, lo que cree obvio o sin importancia, aquello que cuesta mirar porque no está contemplado en los planes y programas de estudio o simplemente porque no se aprendió a considerar la mirada profunda y crítica hacia sí mismo, la de sus estudiantes, sus colegas, los miembros de la comunidad y procurar que no se le nuble la claridad con que debe hacer la entrega de la docencia.

Marañón, citado por Campos (2007), señala que la virtud del personal docente es conocer al estudiantado, para comprenderlo y para amarlo. No debe haber crueldad en su corazón, crueldad que se refleja en el testimonio de un estudiante universitario costarricense cuando declara que "algunos docentes son arrogantes, no se les puede contradecir, se creen lo máximo" (Sequeira, 2002, p. 313), lo que impide una buena comunicación. Freire los llamaría docentes bancarios que ven en el estudiantado "una cosa, un depósito, una olla" Freire, citado por Mayo (1970 p. 7). Giroux citado por Pérez (2009) arengaría a los grupos estudiantiles reprimidos para que reflexionen ante el atropello a su capacidad intelectual, se organicen y denuncien la violencia psicológica de la que son objeto. McLaren y Huerta-Charles (2011) les diría que con conocimiento de lo que están diciendo y haciendo o sin este, reproducen la estructura verticalista de la sociedad.

En concreto, el ensayo se realizó a partir del análisis autobiográfico, cronológico y crítico de experiencias de investigación etnográfica con aportes a la Docencia y a la Acción

Social, realizadas por un equipo de investigadoras del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), actualmente Instituto de Investigación en Educación (INIE), mediante las cuales se demuestra la importancia del conocimiento de la realidad educativa y otros aspectos relacionados con la investigación, la docencia y acción social que han contribuido con la formación de docentes para el país. Para ello, se presenta la sistematización de las prácticas educativas en el orden cronológico como se llevaron a cabo, una discusión que muestra los procesos cognitivos y psicosociales de la investigación cualitativa: exploración, descripción, conocimiento, comprensión y transformación, y las conclusiones sobre la respuesta a la pregunta: ¿Por qué es importante que el cuerpo docente investigue?

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que la investigación es una herramienta que contribuye a formar docentes alertas de su mejoramiento personal, profesional, y que manifiestan compromiso con una oferta educativa de calidad y de sensibilidad para sus estudiantes, para la institución, para la sociedad.

## **2. Escudriñando la realidad educativa para conocerla, comprenderla y transformarla: El papel del personal docente investigador**

El proceso de formación del personal docente no ocurre en el aire, está inserto en un vientre cultural. En el caso de Costa Rica, el país tiene sus rasgos particulares en diferentes regiones del país, así que para hacer ciencia hay que descubrirla y decidir desde qué perspectiva paradigmática se va a estudiar. En la investigación educativa y, concretamente del personal docente investigador, se destaca que él o ella están formando un ser humano en situación en cada centro educativo. Este se encuentra ubicado geográficamente en un país, con una cultura que lo representa, en una comunidad, con rasgos culturales particulares de acuerdo con su ubicación geográfica, social, económica, política. Por esta razón, el docente tiene la responsabilidad moral y académica de conocerla para contextualizar la oferta curricular de los planes programas y proyectos que recibe del Ministerio de Educación Pública (MEP) o de las carreras universitarias, en los diferentes centros educativos del país, desde maternas hasta universitarios. La normativa se genera conjuntamente con la gestión del centro educativo en una cultura institucional, cultura de interconexiones entre miembros de comunidad educativa: autoridades ministeriales, administrativos, estudiantes, docentes, padres y madres de familia con la normativa existente, la cual se cristaliza en el aula.

Es una realidad educativa, dinámica, vivencial que se visualiza, desde diferentes percepciones, creencias, en las que subyacen significados comunes. Al respecto, Garay (1996) citado por García y Rojas (1998), conceptualiza las instituciones y particularmente las educativas como laberintos, en los que convergen formaciones sociales y culturas complejas en una multiplicidad de instancias, dimensiones, y registros. Por esto, la identidad de la escuela es el resultado de procesos, de interrelaciones, oposiciones, y transformaciones de fuerzas sociales.

De acuerdo con lo anterior, la herramienta para descubrir y conocer la realidad educativa es la investigación, la cual se debe concebir, desde la perspectiva de formar al docente dentro de una cultura de la investigación. De manera que la indagación sea parte de la docencia; que el docente sea un investigador de su propia práctica para descubrirla, pues está inserta en una serie de anillos de cultura: comunitaria, institucional y del aula, en donde se interconectan normativas ministeriales, experiencias, interacciones, creencias, percepciones... Es una realidad educativa compleja, la que no se debe limitar al aprendizaje de contenidos programáticos, sin contextualizar. Por lo tanto, el cuerpo docente investigador debe construir "teorías respetando el vientre cultural de donde provienen y hacer énfasis en que estas no se dan en un contexto neutral y aséptico" (Campos, 2003, pp. 231-232).

En consecuencia, quienes forman docentes tienen la responsabilidad de formar profesionales en educación capaces de investigar su quehacer y planificar la oferta académica, partiendo de lo básico del contenido de los planes y programas de estudio, de carreras universitarias, pero sin dejar de lado una realidad educativa viva, dinámica, simbólica que sufre transformaciones, diariamente, como la vida misma.

Se pretende con esta visión de formación de docentes ir erradicando la apatía que existe por el "sacrificio investigador" (Mejía, 2013). Ese espíritu investigador serio, comprometido, se tiende a eliminar de los trabajos finales de graduación (tesis de grado, proyectos, seminarios y trabajos de posgrado; proyectos y tesis de maestría y doctorales) con poca rigurosidad científica, pues se elaboran en poco tiempo, sin solidez científica, generados desde el plagio, el facilismo, todo por un afán del "título" del "mérito". Se deben formar docentes que exalten la profesión, donde se note la pasión y el honor por su trabajo. La pasión como una fuerza viva y vehemente hacia la formación de las demás personas: el estudiantado, el honor como cualidad moral que lleva al cumplimiento de los deberes con el estudiantado, con el docente mismo, con sus colegas y con la sociedad.

Una alternativa de formación de docentes es una oferta curricular, basada en el desarrollo de competencias investigativas: la competencia del saber, la de saber hacer y la de ser, que implica formación en el saber teórico, procedimental y social (García y Ladino, 2008). Estas competencias investigativas deben formar un eje en los planes y programas de carreras de formación de docentes, de tal manera que cada curso desarrolle estas competencias, en los trabajos que el personal docente propone y de manera que no se aglutine lo referente a la investigación en uno o dos cursos de la carrera. Rodríguez, considera que:

La investigación será la herramienta metodológica fundamental para formar docentes competentes, es decir, enseñantes que conocen y saben. Esta situación nos lleva a comprender que la competencia y el saber son recíprocos, por lo tanto, entraña un saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás dentro de un contexto determinado. (2011, Reflexión, párr. 1)

Referente a cómo lograr una formación en investigación en docentes, Bondarenko considera que:

... es necesario, antes que nada, transformar la cultura de las instituciones formadoras, por lo cual se recomienda a las universidades y a los institutos de formación lo siguiente:

1. Destinar tiempo, espacio y recursos para la formación investigativa;
2. Modernizar el currículum y actualizar los programas de formación, incorporando el componente investigativo de manera transversal en los mismos, como parte de la formación académica;
3. Promover las relaciones estrechas con los planteles, al igual que con los sectores empresariales y productivos del país, concretando apoyos a fin de elevar los niveles de investigación. (2009, p. 259)

### **3. Contribución de la investigación cualitativa al ejercicio de la docencia y de la acción social**

Parto de la experiencia de investigadoras de un equipo desde el año 1981, con un estudio de diagnóstico de la enseñanza de diferentes asignaturas del currículo costarricense de esa época, llevado a cabo por el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la

Educación Costarricense (IIMEC), hoy Instituto de Investigación en Educación (INIE), con el financiamiento de la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

En los resultados de las investigaciones sobre rendimiento académico, publicados de 1983 a 1986, una de las variables de este estudio, mostró una realidad educativa en donde existía una diferencia significativa en el rendimiento académico de estudiantes de las diferentes asignaturas del currículo costarricense entre los colegios privados y públicos, y aquellos de zonas urbanas, rurales y urbano marginales.

Las docentes investigadoras del diagnóstico en mención, cuestionaron el porqué de esas diferencias, ya que no existían datos sobre los procesos de aprendizaje que se llevaban a cabo en el aula, ni la función del docente en el aprendizaje de sus estudiantes (Brenes, Campos, García y Rojas, 1998). Este cuestionamiento despertó la curiosidad y apertura de las investigadoras para buscar respuestas, utilizando otros paradigmas de investigación.

Hubo un evento importante, que fue coyuntural para las investigadoras del diagnóstico, y fue cuando la Dra. Marta Montero investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard, ofreció un curso sobre la investigación cualitativa a diferentes educadores del país, entre ellos las investigadoras del IIMEC, hoy INIE. Un grupo de investigadoras del instituto asumió esta tarea, el cual fue conformado por: Margarita Brenes, psicóloga; Natalia Campos, educadora e investigadora educativa; Nidia García, educadora preescolar; Marta Rojas, filóloga y poeta y Emilia Campos, docente de Educación Primaria y participante en las investigaciones de aula quien se integró al equipo de investigación en el proceso. Cabe mencionar que el Dr. Juan Manuel Esquivel, director del instituto en ese entonces, promovió la gestación de esta área y del equipo en la investigación educativa con perspectiva cualitativa. Las profesionales en mención (entre las que me incluyo) encontramos que los estudios cualitativos podrían dar respuestas diferentes a las razones señaladas por estudios cuantitativos acerca del rendimiento académico de los estudiantes.

A raíz de lo anterior, se conformó un grupo multidisciplinario de investigadoras interesadas en la investigación cualitativa, quienes estudiamos fuentes sobre este tema que nos facilitaba la Dra. Montero y otras que las investigadoras buscamos. Cabe destacar aquí, cómo el interés en ahondar la realidad educativa que arrojó el diagnóstico permitió formar un equipo multidisciplinario de investigadoras, quienes trabajaron el paradigma cualitativo, y se adentró a estudiar esa realidad desde otra perspectiva paradigmática, buscando respuestas y soluciones a la problemática del rendimiento académico.

En esta búsqueda, las investigadoras realizaron el primer estudio etnográfico, sobre interacción verbal en el aula, el cual ofreció resultados importantes en relación con las interacciones verbales del docente con los estudiantes. Descubrimos un "espacio verbal de la clase acaparado por el maestro, centrado en el control de la conducta, reiterativo, con formulación de guías poco claras para el niño, favorecedor de la dependencia y ajeno al contexto socio-cultural" (García, Rojas y Brenes, 1992, p. 55). Estos resultados fueron un aporte para la educación del país, pues el rol controlador del docente era un aspecto propio del proceso alfabetizador y socializador de la escuela estudiado en los Estados Unidos, principalmente, en las comunidades educativas hispanicas, pero no en nuestro país.

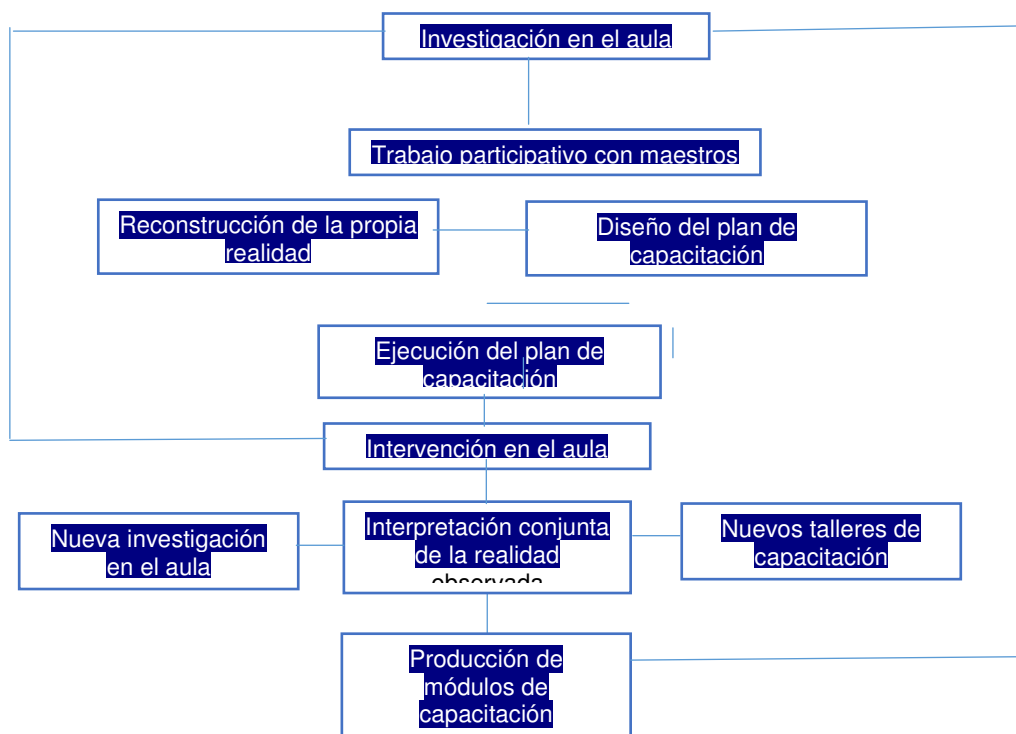
A la luz de los datos del estudio de interacción verbal, se analizó el estilo de enseñanza aprendizaje en el aula costarricense y se determinó que la función de la maestra, frecuentemente, fue centralizadora y controladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual constriñó a los niños y las niñas a recibir y repetir conocimientos. Existió dependencia de los grupos infantiles hacia la maestra en relación con las tareas asignadas en clase y otros trámites que se realizaron dentro del aula. En consecuencia, hubo una ausencia de interacción participativa, democrática entre maestras y estudiantado y de niños y niñas entre sí, lo cual impidió la construcción conjunta de reglas y de normas de respeto mutuo, de colaboración y de confianza. La creatividad y la reflexión se circunscribieron a pocas oportunidades de participación y esas pocas, en muchos casos, fueron consideradas como interferencia, por la maestra (Campos, 1991, pp. 39-47).

De los resultados del estudio anterior, las investigadoras estimaron la importancia de continuar con la investigación del aula escolar en profundidad, y realizaron el estudio etnográfico: *La eficiencia del proceso enseñanza –aprendizaje en el aula: Aportes para un modelo de capacitación de docentes* sobre el manejo de aula: uso del espacio y del tiempo en el aula y tratamiento de contenidos y comportamientos en el aula. Los hallazgos acerca de los significados que dan maestras y maestros a estos elementos fueron muy interesantes. Es relevante destacar que de la realidad reconstruida e interpretada del trabajo en conjunto de las investigadoras, docentes y estudiantes se construyó el currículo: un plan de capacitación para maestros y cuatro libros sobre los temas citados y otro sobre capacitación de docentes. La metodología de estos libros rescató el proceso vivido en la investigación: enfrentamiento con la realidad, auto cuestionamiento por parte del maestro y búsqueda de soluciones (García, Campos, Campos y Rojas, 2002). La construcción curricular del plan de capacitación y de cinco libros de la serie *Conocimiento, participación y cambio* originó



procesos participativos que se desarrollaron desde la sistematización de los datos cualitativos de investigación, a la elaboración de perfiles del aula, a la identificación de núcleos generadores, a la construcción de perfiles programáticos para el plan y las unidades de los libros de capacitación para docentes de primaria (Campos y Rojas, 1993, pp. 111). La figura 1 esquematiza el proceso citado.

**Figura 1. Fases de desarrollo del estudio**



**Fuente:** García y Rojas, 1998, p. 35

Para ilustrar se explicitan los núcleos generadores del contenido sobre el uso del espacio:

- Toma de conciencia del uso del espacio, comunicación y espacio con el contenido
- Actividades y materiales
- Organización del espacio para áreas específicas
- Desplazamiento de la maestra y de las niñas y los niños en el aula.

Igualmente, se construyeron núcleos generadores para el uso del tiempo, tratamiento de contenidos y de comportamientos en el aula. Además, con el fin de llevar a cabo la capacitación de maestros y maestras con el apoyo de los libros, se inscribió un proyecto en

la Vicerrectoría de Acción Social, el cual se coordinó con el Ministerio de Educación Pública y se capacitó al personal docente de Educación Primaria de todo el país. Este modelo de construcción curricular, a partir del dato cualitativo que se vinculó con la Acción Social, aproximó al personal docente a la comprensión de un perfil de personal docente autónomo, pensante, con una práctica rica en conocimientos, que se comprometió a construir un currículo pertinente a las características del estudiantado que atiende y al contexto cultural donde vive. Este proceso de reflexión y acción favoreció, en el personal docente, la crítica y la autocrítica, el planeamiento de estrategias para mejorar la práctica, y lo estimuló a investigar su propia aula y a tomar conciencia de que pueden asumir un rol protagónico, consciente, autónomo y creativo en sus labores de enseñanza (Campos y Rojas, 1993). Al respecto, Latorre (2005, p. 28), citado por Rodríguez, plantea:

La investigación-acción incluye una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo. Es realizada por el profesorado dentro de sus propias aulas y tiene fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. (2011, Desarrollo, párr. 8)

Las investigadoras, conscientes de que lo encontrado en la cultura del aula se debía proyectar a la cultura institucional de la escuela, llevó a cabo una tercera investigación sobre etnografía de la institución escolar que indagó sobre los significados que 40 docentes, la directora y 6 administrativos dieron a la gestión institucional y al cambio educativo.

Los resultados caracterizaron la gestión institucional de la escuela como compleja y contradictoria, llena de mitos, de activismo, de inmediatez, de imposición, de buenas intenciones, de amiguismo, chismes, agobio, individualista. Todo ello obstaculiza la gestión institucional, en detrimento del mejoramiento personal, profesional e institucional.

Los datos de este estudio permitieron descubrir la problemática institucional y tratarla, para ponerla al servicio de la docencia. También, se vincularon los resultados de esta investigación con la Acción Social, pues se realizaron talleres con directores y directoras de las escuelas acerca de dicha temática. Con los datos de este estudio, se escribió un libro: *La administración escolar, para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas*, que sirve de libro de texto o de referencia en cursos de carreras de Administración Educativa en las universidades públicas y privadas costarricenses y de Centro América. En la presentación de este libro, Hernández señaló:

La investigación se ha convertido en un proceso obligado para conocer los problemas educativos y la investigación cualitativa, como la que respalda al presente libro, en una estrategia para llegar a niveles más profundos de comprensión de estos problemas, con enfoque contextual y holístico. En el paradigma de la investigación cualitativa se focaliza una situación y se trata de conocer más allá de un simple diagnóstico. En una primera etapa las autoras se centraron en la investigación del aula escolar, lugar donde ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de conocerlos e interpretarlos mejor, ubicados en el contexto natural que les da significados específicos. Buscaban nuevas comprensiones del trabajo del docente y la docente y los estudiantes y las estudiantes, con la finalidad de encontrarlo construir opciones para mejorar el proceso educativo. (2003, p. 223)

No obstante las metas claras y los resultados positivos alcanzados, las investigadoras se encontraron ante una situación dialéctica: era insuficiente estudiar el ambiente del aula para generar cambios significativos en el ámbito escolar. El buen trabajo docentes impactaría en un grupo de estudiantes, pero de manera limitada, al año siguiente este maestro o maestra podría atender otro grupo y el proceso podría interrumpirse, además lo esperado es que se trabaje bien o se generen innovaciones solo en unos cuantos grupos. Lo importante era que toda la escuela tenga una labor destacada, la cual impulsaría cambios significativos.

Cabe subrayar, aquí, cómo el interés por ahondar en la realidad educativa que arrojó el diagnóstico, aunado a la apertura y curiosidad de un grupo de investigadoras permitió formar un equipo que se adentró a estudiar esa realidad, desde otra perspectiva paradigmática, buscando respuestas y soluciones a la problemática del rendimiento académico. Este proceso de cultura de la investigación permitió evidenciar cómo los resultados de investigaciones previas, iban abriendo camino a otras que ahondan sobre las problemáticas subyacentes en la realidad educativa a fin de encontrarles posibles soluciones, en aras de mejorar la docencia.

#### **4. La investigación etnográfica: experiencias del equipo de investigadoras del IIMEC**

##### **4.1 ¿Qué se escudriñó?**

Se indagó una realidad educativa compleja, dinámica que se captó desde diferentes aristas con el lente de la investigación cualitativa, en este caso la etnografía del aula y de la

institución escolar. Esta visión de realidad despertó la curiosidad y apertura de las investigadoras por utilizar otro paradigma: el cualitativo, naturalista o crítico, diferente al tradicional-hegemónico, cuantitativo que predominaba en los ochenta en la investigación educativa en Costa Rica. En este sentido, según Camacho y Pardo (1994), citados por Hannia Franceshi, editora de la Jornada de la Carrera de Trabajo Social (1995), la etnografía, en su aproximación cualitativa, se transformó en el camino a la autocrítica, a la reflexión y el cuestionamiento del discurso científico y de la legitimidad del dominio occidental. Asimismo, Franceshi (1995) hace referencia a Ferrarotti (1991, p. 111), quien afirma lo siguiente: "El saber no puede ya ponerse como un capital privado, acumulado privadamente, que sirve de soporte a la estructura del poder. Al fin y al cabo es sólo una frágil construcción".

En ese marco, se conformó un equipo de investigadoras, tesonero, comprometido con el cambio, que se atrevió a presentar las propuestas de investigación con formato diferente al que tradicionalmente utilizaba la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica (UCR) y que, pacientemente, contestó páginas de observaciones a la primera propuesta de investigación presentada, la cual se mejoró hasta que fue aceptada. De esta forma, se fue abriendo espacio para que otras investigaciones presentaran propuestas orientadas por el paradigma cualitativo, de corte humanista, inclusivo, plural, contrario al positivismo y centrado en las metas de estándares que homogenizan a las personas. Los procesos de investigación etnográfica la autora del presente ensayo los describió de la siguiente manera:

Una de sus misiones fue buscar al otro, entendiéndose el otro, de aquí en adelante como director, directora, docentes, niños y niñas y padres de familia de la escuela. A ellos y a ellas, los buscamos y las buscamos, seguimos y contemplamos. Ante nuestras primeras miradas, su actuar fue difuso y complejo, lejano y hasta extraño. Así también ellos y ellas: protagonistas en el estudio; requirieron de tolerancia y comprensión hacia quienes miramos y miramos su diario vivir en la escuela. Nuestra labor de la mirada hacia el otro fue ardua. Nos demandó en algunas oportunidades estar alertas; en silencio, perceptivas y en otros momentos preguntando, interrogando por todo lo que sucedió en la escuela, para así poder captar el texto vivo del aula; de la dirección; de los comedores, de las interacciones de sus protagonistas, de la cultura material y de su devenir histórico, en una palabra de su cultura institucional. De esta forma tratamos de llegar a su mundo interior y entonces iniciamos nuestro viaje hacia el mundo del otro. (Campos, 2003, pp. 231-232)

## 4.2 ¿Qué se conoció?

En términos de lo que se entendió, se destaca que existe una realidad educativa en donde el "espacio verbal de la clase es acaparado por el maestro... centrado en el control de la conducta, reiterativo, con formulación de guías poco claras para el niño y favorecedor de la dependencia y ajeno al contexto socio-cultural" (García et al., 1992). Cabrera (2003), en su estudio sobre discurso en el aula, confirma los resultados del estudio de interacción verbal en el aula, al decir que:

El profesorado tiene el poder de definir un discurso en cuanto a su relación comunicativa. En el rol de conducción, se produce una comunicación de carácter lineal con una tendencia conductista y se toma a cada estudiante como individuo que debe comprender los mensajes del profesorado, desarrollando así solo competencias lingüísticas. No obstante, en el rol de guía de aprendizajes, la comunicación es considerada como proceso circular con significados compartidos que generan participación, elemento clave, según el constructivismo, para desarrollar competencias comunicativas.

Como se mencionó anteriormente, dichos los resultados generan nueva investigación. Esta temática de la interacción verbal en el aula, concedió a la autora del artículo la oportunidad de seguir indagando los significados la violencia escolar que están encapsulados en los testimonios de la interacción verbal en el aula, y actualmente analizarla en la problemática del acoso escolar.

Así también, se toma conciencia cómo el tratamiento del uso del tiempo, espacio, contenidos y comportamientos en el aula, basados en la investigación del aula,"aproximaron a los maestros participantes a la comprensión de que el docente puede ser figura autónoma, pensante, con una práctica rica en conocimientos, lo cual permite construir currículo adecuado a las característica de los niños que atiende y al contexto cultural dónde viven" (Campos y Rojas, 1993). En este sentido, Díaz-Barriga (2010, p. 53) indica que "la formación docente debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula, sólo de esta manera se puede lograr la innovación".

Del contexto educativo de la institución, se indagó que la cultura institucional de la escuela es compleja, y contradictoria, llena de mitos, de activismo, de inmediatez, de imposición, de buenas intenciones, de amiguismo, chisme, agobio, individualista y que, a pesar de las debilidades encontradas, es abierta e interesada por el mejoramiento

profesional del personal docente y administrativo de la escuela (García, Rojas y Campos, 2010).

### 4.3 ¿Qué se comprendió?

Respecto de la comprensión del fenómeno educativo, se reconoció la riqueza de escudriñar la realidad educativa, desde diferentes ópticas paradigmáticas y de dar a conocer esta realidad al personal docente para despertar su interés por la auto reflexión hacia lo desconocido, pero que se asume como correcto en su práctica docente, así como, para incentivar la pasión del personal docente investigador por seguir descubriendo, reflexionando, construyendo, transformando. Fue de suma importancia para las investigadoras la toma de conciencia acerca de la necesidad de construir currículo, a partir del dato cualitativo, conjuntamente investigadoras y docentes, de manera que se contara con material escrito para capacitar a docentes sobre la temática. Entre el material construido se indican los siguientes:

- Un modelo para capacitar docentes, a partir de resultados de investigación
- Una serie de cinco módulos "Conocimiento, participación y cambio en el aula" para capacitar docentes
- La planificación de varios talleres de capacitación para personal asesor del MEP, personal administrativo y docente de escuelas del país y para docentes de las universidades que forman docentes (Programa de Acción Social)
- La presentación de ponencias, artículos en revistas, intercambio de experiencias con docentes de Centro América ,Canadá (Seminarios de verano), Inglaterra (Global Education)

Resulta relevante destacar cómo las investigadoras pasaron de los procesos de conocimiento de la realidad educativa, a su comprensión y a la producción de currículo para mejorar dicha realidad por medio de su conocimiento, de la participación y del cambio. Este proceso de reflexión y acción favoreció la crítica y la autocrítica y el planeamiento de estrategias para mejorar la práctica, estimuló a los docentes a ser investigadores de su propia aula y a tomar conciencia de que pueden ser protagonistas, autónomos y creativos en sus labores de enseñanza (Campos y Rojas, 1993) y de que, definitivamente, la relación entre la docencia-investigación y el aprendizaje ético no se dan por casualidad o mero azar (Esteban y Buxarrais, 2004).

#### 4.4 ¿Qué cambios se promovieron?

La mejor manera de responder a esta pregunta es lo escrito por la autora del artículo en la presentación del libro: *La administración escolar, para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas* (Campos, 2003) a saber:

Continuando nuestro caminar, las investigadoras encontramos: nuestras miradas con las de otro. Lo configurado, lo construido, lo desplegamos ante los ojos de los observados y las observadas y, en un acto de respeto y comprensión, ambos escudriñamos la realidad observada y entonces llegó el momento de la otra estación en nuestro viaje; la mirada en la mirada misma. Las investigadoras pasamos de percibir y describir la realidad, para construir, conjuntamente, con el otro, la identidad de la escuela #1. Así descubrimos con asombro, cómo nuestras verdades absolutas sobre la realidad de la escuela, no eran tales. Nos inundó la sensación de crisis; pero también la de esperanza. Observadoras y observados nos miramos y no éramos los mismos ni las mismas. Fue la gran oportunidad de dejar de ser para solo estar. Algunos lo entienden y su mundo cambia, otros son vencidos por el miedo y vuelven al pasado. (p. 231)

#### 5. La investigación una herramienta formativa en la docencia y en la acción social

Las conclusiones se orientan a contestar la pregunta: ¿Para qué sirve, entonces que el personal docente investigue? La respuesta a esta interrogante es simple: Es necesario que el personal docente investigue porque la realidad educativa es viva, dinámica y evolutiva; porque es su deber promover aprendizajes significativos que solo se logran a través de una educación constructivista basada en el estudiantado y, por lo tanto, es necesario adaptar los programas y proyectos del MEP a la realidad cultural, social, comunitaria, institucional y del aula en la que se encuentra inserto el educando.

Además, la investigación es una herramienta que genera una conciencia sobre el contexto sociocultural del estudiantado, los problemas educativos, lo que facilita a su vez el papel guía del personal docente y contribuye a su formación profesional en las competencias del saber y del saber hacer. Asimismo, le permite generar aprendizajes significativos a través de la creación de materiales y estrategias adaptadas a la realidad del aula (sus características culturales, sociales, económicas, políticas) que promuevan el pensamiento

crítico hacia una sociedad de soluciones, en donde el contenido pragmático y las estrategias se sustentan en resultados de investigación.

Por otro lado, los resultados de la investigación permiten el intercambio de experiencias en congresos, foros y seminarios a nivel nacional e internacional, así como la formación de equipos de investigación, los cuales generan líneas de pensamiento en el área educativa, razón por la cual, es necesario formar y capacitar al personal docente en la investigación para generar reflexión e impulsar el cambio educativo a través de la acción social.

## 6. Referencias

- Bondarenko Pisemskaya, Natalia. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 253-260. doi:10.4067/s0718-07052009000100015
- Brenes, Margarita, Campos, Natalia, García, Nidia y Rojas, Marta. (1998). The development of longitudinal model for teaching training. En Gary Anderson and Marta Montero-Sieburth (eds.), *Educational qualitative research in Latin America*. New York: Garland Pub.
- Cabrera Cuevas, Jessica. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios pedagógicos*, (29), 7-26. doi:10.4067/s0718-07052003000100001
- Campos Saborío, Natalia. (1991). Estilos de enseñanza-aprendizaje en aulas de escuelas ubicadas en zonas urbano-marginales. *Revista Educación*, 15(2), 39-47. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v15i2.15521>
- Campos, Natalia y Rojas, Marta. (1993). De la caracterización micro etnográfica del aula escolar al diseño de un plan de capacitación. *Revista Educación*, 17(2), 111-118.
- Campos Saborío, Natalia. (2003). Nuestra labor de mirar al otro. *Revista Educación*, 27(1), 231-232.
- Campos Saborío, Natalia. (diciembre, 2007). *La pasión y el honor de ser docente*. Discurso de apertura Acto de Graduación de estudiantes de las carreras de educación de la Universidad Estatal a Distancia. Mimeografiado, San José, Costa Rica.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Esteban, Francisco y Buxarrais, Rosa. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. *Teor. Educ*, 16, 91-108. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71927/1/El\\_aprendizaje\\_etico\\_y\\_la\\_formacion\\_univ.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71927/1/El_aprendizaje_etico_y_la_formacion_univ.pdf)



- Franceshi, Hannia. (1995). La investigación cualitativa y su aporte a la investigación social (Reflexiones teórico- metodológicas). Memoria Jornada de la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- García, German y Ladino, Yolanda. (2008) Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. *Studiositas*, 3(3), 7-16. Recuperado de [http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21\\_5908\\_competencias-cientificas.pdf](http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_5908_competencias-cientificas.pdf)
- García, Nidia, Rojas, Marta y Brenes, Margarita. (1992). Funciones del lenguaje en el aula. *Revista Educación*, 16(1), 45-56.
- García, Nidia y Rojas, Marta. (1998). La capacitación del maestro desde la perspectiva etnográfica. *Revista Educación*, 22(1), 33-43.
- García, Nidia, Campos, Natalia, Campos, Emilia y Rojas, Marta. (2002). *Conocimiento, participación y cambio. Espacio en el aula*. San José, C.R.: UCR.
- García, Nidia, Rojas, Marta, y Campos, Natalia. (2010). *La Administración escolar, para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas*. San José, C.R.: UCR.
- Hernández, Ana Cecilia. (2003). Presentación del libro Administración escolar para el cambio y mejoramiento de las instituciones educativas de Nidia García Lizano, Marta Rojas Porras y Natalia Campos Saborío. *Revista Educación*, 27(1), 223-229.
- Mayo, Peter. (1970). *Textos clásicos: no. 13. Indicadores para una pedagogía con conciencia política*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- McLaren, Peter y Huerta-Charles, Luis. (2011). Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria. *Innovación Educativa*, 11(57), 225-231. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350025>
- Mejía, Carlos. (2013). *Apuntes de un Investigador*. Colombia: Corporación Unificada Nacional.
- Pérez, César. (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (15), 311-353.
- Rodríguez Ebrard, Luz. (2011). Competencia docente, investigación educativa y calidad de la educación: ¿Cómo se relacionan? *Revista electrónica de pedagogía*, 8(16). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/04/competencia-docente-investigacion-educativa-calidad-educacion-como-se-rel>
- Sequeira, Alicia. (2002). *Las Implicaciones de la globalización y la tecnología en la teoría Curricular de la Educación Superior: El caso del Diplomado en Electrónica del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. (Tesis de Doctorado en Educación), Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.