

**La investigación-acción sistematizadora como
estrategia de intervención y formación del
docente en su rol de investigador**
*Systemized action research as an intervention
strategy in the training of teachers as researchers*

Gilberto ARANGUREN PERAZA¹

Universidad Nacional Experimental

«Simón Rodríguez»

gilberap@hotmail.com

Recibido: 09/2/2007

Aprobado: 24/4/2007

¹ Profesor en Ciencias Naturales, Especialidad en Química por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Experimental «Simón Rodríguez». Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación por esa misma universidad. Actualmente trabaja como profesor en la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Baralt, Caracas. Profesor de metodología de la investigación, facilitador de educación de adultos, investigador en áreas metodológicas cualitativas. Consultor de empresas, promotor de desarrollo comunitario y social, cooperativista. Realiza investigaciones en desarrollo de la inteligencia, talento y emociones, aprendizaje cooperativo.

RESUMEN

Este trabajo describe una propuesta de intervención que profundiza en la sistematización de la experiencia como estrategia generadora de conocimientos integrados a la formación crítico-reflexiva que permite que la persona aprenda mientras actúa en su rol profesional. Tiene como objetivo la evaluación y sistematización de un proceso de formación del docente como investigador, promovido a través de la práctica de la investigación-acción. La metodología aplicada es de tipo empírico, llevada a cabo mediante la estrategia de investigación-acción, dada por las fases de exploración, planificación, experimentación y sistematización de experiencias y conocimientos. Se sistematizan tres ciclos y se hace énfasis en los aportes de cada actor en el desarrollo colectivo de su formación. Como resultados significativos se mencionan los siguientes: una propuesta metodológica para sistematizar experiencias y conocimientos; un conjunto de trabajos paralelos desarrollados a partir de la reflexión de la práctica; y la conformación de un equipo de investigadores que basaron sus reflexiones a partir de la práctica cotidiana.

Palabras clave: Investigación-acción, formación docente, investigación educacional, docente investigador.

ABSTRACT

This work describes an interventionist proposal that stresses the systemization of experience as a strategy to generate knowledge, integrated to critical-reflexive training that would allow a person to learn while performing his or her professional role. The study aims to evaluate and systemize the process of training the teacher as researcher, through the practice of Action Research. The methodology applied is empirical in nature, conducted through the strategy of Action Research, marked by the phases of exploration, planning, experimentation and systemization of experience and knowledge. Particular stress is placed on the contribution of each participant toward his or her overall development. The most significant features of the study include the following: a methodological proposal to systemize experience and knowledge, a set of parallel studies developed on the basis of reflections on practice and the setting-up of research groups that base their reflections on everyday teaching practice.

Keywords: Action Research, teacher training, educational research, teacher as researcher.

1. INTRODUCCIÓN

Enseñar con eficacia es uno de los problemas más relevantes en educación. La calidad de la práctica docente depende de la capacidad del educador para investigar el aula. Las excesivas actividades de planificación y evaluación, la práctica permanente de transmisión de conocimientos, y el poco tiempo para desarrollar proyectos, evitan que el educador genere procesos de investigación y reflexión. La investigación aún no ha podido ser la herramienta para que el docente rompa con la práctica tradicional, siendo la rutina un medio que desvaloriza su acción en el aula de clases. Por lo general, las investigaciones no las realizan los docentes. Éstas son llevadas a cabo por grupos de personas que, en calidad de especialistas, analizan problemáticas específicas de la educación, elaboran diagnósticos y estudios, y finalizan con recomendaciones que a veces excluyen la vida cotidiana de los actores del aula, separando la investigación de la enseñanza y de la construcción del conocimiento y la asimilación de estos procesos (Stenhouse, 1991; Slavin, 1990; Woods, 1986).

La falta de motivación hacia la investigación como estrategia de enseñanza frena la creación y formación con sentido crítico. Existe la necesidad de experimentar procesos formativos, orientados por la investigación y el reconocimiento de los obstáculos que impiden una práctica eficaz y de calidad que valore los aprendizajes adquiridos producto de la acción. La investigación-acción surge para promover la evaluación de la práctica docente, identificándose las ventajas y limitaciones, proponiendo actividades para hacerle frente a las dificultades y contradicciones. Esta estrategia abre espacios para que los educadores reflexionen durante la ejecución de las acciones y modifiquen aquellas que no les satisfagan. El sistema de investigación-acción utilizado se sustenta en los aportes dados por Elliott (1993), Kemmis y MacTaggart (1992), Pérez Serrano (1994), Briceño (1994), Contreras (1994) y Cascante y Braga (1995), los cuales tienen su origen en la teoría planteada por Kurt Lewin en 1946 (Lewin, 1992). El sistema contempla cuatro fases: la *Exploración*, la *Planificación del Proceso*, la *Experimentación* y la *Sistematización*, que en el caso concreto de este estudio sustituye a la experiencia de Evaluación del Proceso.

2. ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO AL ASUNTO PROBLEMÁTICO

Quienes conocen cómo se desenvuelve la escuela en general sabrán que algunos procesos descritos en este trabajo representan los mismos que se suscitan, con diferentes sentidos y formas, en otras escuelas. Es por ello que se decide proteger la identidad de la localidad donde se realizó el estudio, definiéndose sólo algunas características que permitan establecer las condiciones reales en que se llevaron a cabo los procesos de intervención. La Escuela Básica en cuestión tiene su único acceso a través de transportes de doble tracción, el cual se hace desde el kilómetro 4 de la carretera de El Junquito, sector noroeste de la Gran Caracas, siendo los *jeeps* los únicos medios de transporte para acceder a las diferentes comunidades y barriadas de la zona. La escuela está bajo la administración de una institución sin fines de lucro y relacionada al sector eclesiástico, cuenta con áreas académicas y administrativas suficientes para ofrecer los servicios educativos de Preescolar, Primera, Segunda y Tercera Etapa de la Educación Básica.

Alrededor de la escuela se encuentra una barriada deprimida económicamente. Las calles poco o nada pavimentadas, las viviendas están semi-construidas, del tipo de ranchos de tablas, bloques, de uno o varios pisos, ubicadas en cerros o cercanas a quebradas. No existen zonas recreativas, los niños hacen uso de los sitios públicos, plazuelas, calles, avenidas, para jugar y recrearse. En las fichas de los niños se refleja que la mayor parte de los representantes sólo han logrado culminar la primaria y, escasamente, el bachillerato. La ocupación de los padres es considerada poco especializada: obreros, choferes de autobuses, motorizados, comerciantes, buhoneros, entre otros. Poseen hábitos de compra limitados, adquiriéndose sólo la denominada «cesta básica». Presentan, a su vez, núcleos familiares confusos, generalmente señalados por el abandono del padre o de la madre, o de ambos. La mayoría de los niños muestran actitudes agresivas y violentas, sumándose una marcada indisciplina a la influencia del entorno y las actitudes agresivas de los maestros:

Los niños se agreden física y verbalmente, nosotros los maestros muchas veces agredimos a los niños con palabras, con amenazas, y no creemos en la importancia que tiene el tratarlos bien, el de conversar, el sentir que somos herma-

nos... señalaba una maestra. La influencia de la comunidad pareciera determinante en la conducta de estos niños: ...ellos viven en una comunidad muy plagada de delincuencia, pero no saben qué hacer... cuando hay una pelea entre los muchachos del colegio, muchas veces se incluyen delincuentes amigos o familiares y la situación se complica... , afirmaba una educadora.

Los docentes señalaron enfrentar los siguientes problemas: necesidad de adquirir destrezas y herramientas teóricas y metodológicas para formular estrategias de intervención; necesidad de experimentar un proceso sustentado en valores, específicamente los de la democracia y la participación; baja o poca capacidad de lectura y escritura demostrada por los alumnos; falta de acuerdos para generar normas e instrucciones que faciliten la evolución de la enseñanza; necesidad de estrategias planificadas para satisfacer los procesos de enseñanza en el aula; la violencia y la indisciplina en las aulas. A esto se agrega la falta de herramientas para realizar planificaciones y evaluaciones que satisfagan un proceso innovador y de calidad. Por supuesto, esto impide la creación de situaciones creativas que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los maestros también señalaron no poseer conocimientos acerca de estrategias alternas que los ayudasen a generar otros procesos de enseñanza. Se evidenció la ausencia de espacios generadores de diálogos crítico-reflexivos que permitieran analizar y comprender las acciones, las estrategias utilizadas en las aulas, los valores implícitos y sus implicaciones en el desarrollo de la enseñanza.

Se evidenciaron varios problemas de importancia: la falta de un liderazgo orientador; la ausencia de una visión compartida, el «síndrome del logro de los objetivos» y la ausencia de herramientas pedagógicas que ayuden a enfrentar los obstáculos que impiden que los docentes descubran y analicen su acción y función en el aula. Para los maestros, diversas situaciones experimentadas en la escuela son catalogadas como decepcionantes. Para ellos la forma explícita y clara de la realidad misma valora y fortalece la violencia, sumándose la problemática general de índole económica y social observable en la comunidad.

Las reflexiones acerca de lo que se hacía y se experimentaba en las aulas llevó a que los docentes concluyeran que la base que mueve el currículo, las planificaciones, las evaluaciones y los contenidos eran los objetivos, repre-

sentando éstos el eje orientador de los procesos en el aula. Con frecuencia se dejaba escuchar frase tales como: «Lo más importante es lograr los objetivos», «Lo importante es que los niños se aprendan tales y tales contenidos», reflejándose una interpretación de la enseñanza y del aprendizaje en los términos, por una parte, de la transmisión y recepción de los contenidos y, por otra, de la importancia que tiene para el docente el «alcanzar los objetivos», ya que de algún modo esto simboliza «el cumplir con su obligación».

El objetivo principal del presente trabajo es describir el proceso de intervención y formación experimentado por un equipo de educadores mediante la práctica de la investigación-acción y la sistematización de la experiencia. Para esto es imprescindible la explicación de las fases y ciclos del proceso de investigación-acción y sistematización, la descripción de los hechos desarrollados en el proceso de formación de los docentes-investigadores y el análisis, a partir de los datos obtenidos, de los alcances y dificultades encontrados durante la experiencia de formación.

3. BASES TEÓRICAS

La sistematización: instrumento para la reconstrucción de la experiencia

Garcés (1988) considera que la sistematización es un proceso que organiza la información, construye experiencias, evalúa y propone acciones para el mejoramiento de la práctica. Mediante su desarrollo es posible problematizar e identificar conflictos y contradicciones individuales y grupales, jerarquizándose los fenómenos y emitiéndose juicios de valor a objeto de incidir en la realidad. Teóricamente, su tarea es la de representar la experiencia desde un nivel abstracto. Es un procedimiento heurístico que utiliza la reflexión para analizar discursos y acciones, a fin de descubrir situaciones que limitan las decisiones y las prácticas efectivas; a su vez, es un proceso consciente que captura los significados de la acción y sus consecuencias. Asimismo, es un sistema de investigación, por ser un método de análisis que recupera y genera el conocimiento social. Puede ser ofrecido para orientar experiencias, generalizar información, comunicación y difusión del saber. López de George

(1994) señala que la «investigación sistematizadora» reconstruye experiencias e ideas, es un medio para descubrir y teorizar el contenido implícito de sucesos e historias, haciendo uso de taxonomías y de la comprobación y elaboración de hipótesis explicativas.

El asumir la sistematización como medio de formación supone la confrontación de ideas, concepciones, conocimientos, experiencias y paradigmas, así como el reconocimiento y demostración de las debilidades presentes en las formas de actuar. Bernechea *et. al.* (1998) plantean que al integrarse los conocimientos previos con la práctica, los actores reformulan los conocimientos y los incorporan a los nuevos ya adquiridos en la acción. La sistematización «busca que el conocimiento producido en la práctica transite desde un saber aislado y privado a conocimientos organizados y socializables» (p. 8).

La sistematización es el resultado de un proceso colectivo de diálogo y reflexión que permite socializar conocimientos y experiencias, y validar, con la comunidad con la cual se es acompañado, los saberes aprendidos. Los espacios de sistematización colectiva aportan informaciones para evaluar procesos, permiten el análisis de situaciones, la construcción de nuevos conocimientos y valoran la cotidianidad de los contextos humanos. En conclusión, representan un aporte al sistema de investigación-acción, complementando las funciones que pueda tener la evaluación. En este sentido no sólo se convierte, metodológicamente, en una fortaleza de la investigación, sino también del investigador que hace uso de esta estrategia para la enseñanza. La sistematización contribuye a organizar y reconstruir eventos y experiencias, favoreciendo la creación de discursos producto de la reflexión, análisis y crítica del proceso. Los hechos ocurridos, la interacción entre los docentes, la organización, el protagonismo de la gente, el ambiente grupal, los cambios, entre otros fenómenos sociales dados en la escuela, son ejes de análisis y puntos de referencia sobre los cuales se basa la construcción del conocimiento desde la práctica.

4. EL DOCENTE - INVESTIGADOR

Entre las características y funciones más resaltantes del docente-investigador se mencionan las siguientes: es un sujeto en formación permanente que

explora los acontecimientos que se suscitan en el aula de clase a objeto de elaborar diagnósticos, seleccionando, planificando y organizando acciones acordes con las circunstancias. Propone proyectos de investigación e intervención, a fin de construir soluciones teóricas y prácticas en compañía con otros docentes. Hace uso de la práctica para adquirir el saber; desde las situaciones cotidianas construye nuevos conocimientos mediante la interpretación y comprensión de los contenidos implícitos de una práctica determinada. Esto supone una capacidad crítico-reflexiva de las acciones para detectar aquellas razones que limitan los procesos y sistemas que experimenta en la práctica diaria de la escuela. Aprehende los procesos, las metodologías de intervención, los instrumentos para recabar la información y la sistematización de las prácticas y de los conocimientos.

El proceso de sistematización-investigación-formación

A medida que se elaboran las teorías evolucionan, de manera integrada, la sistematización, la investigación y la formación docente, definiéndose dos niveles de sistematización: el de Sistematización Colectiva y el de Sistematización Individual.

La Sistematización Colectiva: está representada por los encuentros colectivos de los docentes con el investigador, interviniendo como elementos formativos y de sistematización la práctica, la teoría implícita en la acción y la metodología. Los encuentros se realizan para discutir y analizar los resultados de las experiencias de investigación e intervención vividas por los educadores, y a medida que se elaboran las sistematizaciones colectivas se agregan elementos en la formación de los docentes.

La Sistematización Individual: este nivel exige el aislamiento de la persona y alimentación de las ideas desde la reflexión y la autocrítica, tomando en cuenta los aportes del proceso colectivo. Se caracteriza por el trabajo individual e intelectual de cada uno de los miembros participantes del proyecto, orientado por la estructuración de las siguientes etapas: definición de objetivos de sistematización, ordenamiento y clasificación de experiencias, categorización de

ideas, interpretación de fenómenos, relación entre la práctica y la teoría, construcción de discurso (teorización) y validación del discurso, el cual se lleva a cabo durante la sistematización colectiva.

GRÁFICO N° 1
PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN-INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN.

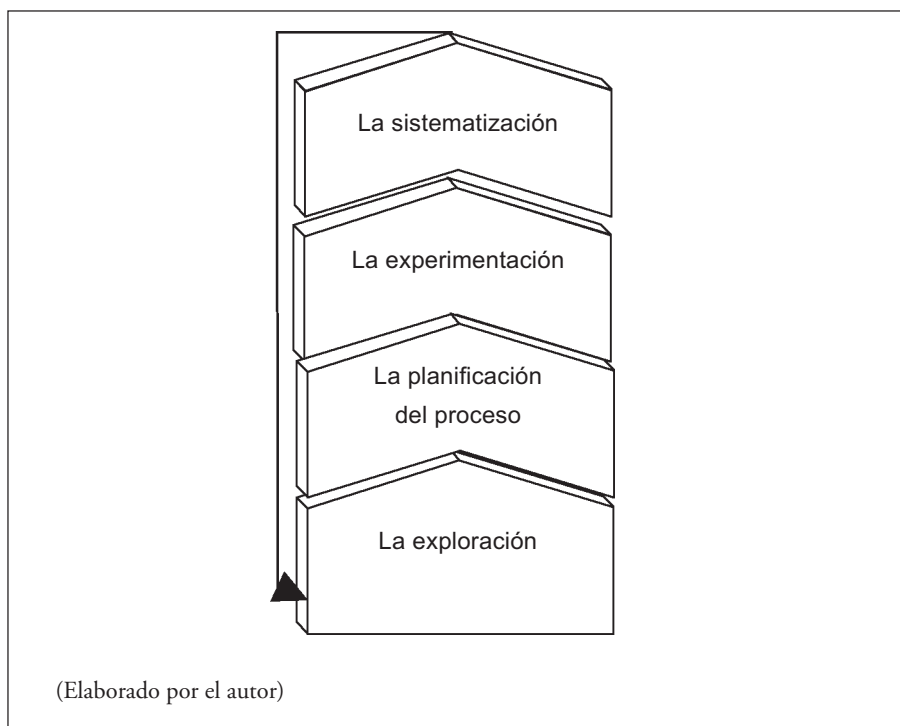


El gráfico anterior explica que la persona sistematiza su experiencia de formación e investigación socializando la práctica, la metodología y la teoría sobre la cual ha establecido su praxis. La sistematización individual está implícita en la colectiva, y la sistematización colectiva está sujeta a los productos originados de la acción individual.

5. METODOLOGÍA

El sistema diseñado de Investigación-Acción Sistematizadora involucra, en forma secuencial, cuatro fases: la exploración, la planificación, la experimentación y la sistematización del proceso.

GRÁFICO N° 2
PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SISTEMATIZADORA



La **fase de exploración** consiste en la observación de la realidad a objeto de identificar e interpretar los fenómenos o problemas. Se divide en tres partes: la observación, la descripción de fenómenos y la explicación de los mismos. Es importante definir lo que se desea cambiar de las situaciones referentes, intentando comprender la naturaleza del problema, aceptando que no se cono-

ce la realidad en profundidad y manteniendo la idea de que los problemas establecidos en el inicio no constituyen el área definitiva de la investigación (Contreras, 1995).

Con la observación se recogen los eventos, modos de relaciones entre los actores de la escuela, reuniones, instalaciones, acercamiento con los padres y representantes de los alumnos, entre otras situaciones. Los detalles de las observaciones se recogen en un Diario de Campo de manera descriptiva, para luego ser explicadas, relacionando los sistemas o hechos descubiertos en el contexto. Para ello se formulan interrogantes que orienten las explicaciones, tales como: ¿cómo surge(n) el problema o los problemas?, ¿cuáles son los momentos críticos del problema?, ¿qué efectos tienen los problemas en los estudiantes, en los profesores, en el personal administrativo y obrero, en la familia?, entre otras interrogantes.

La **fase de planificación del proceso** implica la clasificación y jerarquización de los problemas, la toma colectiva de decisiones, la precisión de las causas y consecuencias del o de los problemas, la formulación de objetivos y estrategias; el diseño de marcos lógicos de actividades y metas, descripción de la población objetivo, definición de los indicadores de éxito, descripción de los insumos y recursos, enunciación de riesgos posibles del proyecto, elaboración del calendario de acciones y la formulación de compromisos.

La **fase de experimentación** es la puesta en práctica de la planificación. Requiere el uso de técnicas de supervisión que contribuyan a evidenciar la calidad del curso de los eventos emprendidos, utilizándose estrategias para detectar los efectos derivados de la acción y revisar la realidad desde distintos puntos de vista. A medida que se implementan las actividades planificadas se revisan los cambios en la conducta de los actores y en los procesos, las propuestas se van modificando y el plan inicial va reestructurándose con la evolución de los eventos.

La **fase de Sistematización del Proceso y Experiencias** representa el momento de teorización sobre la base de la experiencia. Se inicia con la definición de objetivos, metas de sistematización y descripción de los eventos. Consiste en ordenar, clasificar y categorizar las ideas, experiencias, interpreta-

ciones y teorías implícitas en las acciones. Esta fase deberá permitir la construcción de conceptos, importación y descubrimiento de teorías y creación de nuevos conocimientos.

5.1. Técnicas utilizadas para constatar y precisar experiencias

Las técnicas utilizadas durante el desarrollo de estas experiencias fueron la observación participante y la entrevista. Para las sistematizaciones de la información, de la experiencia y del conocimiento se utilizaron dinámicas grupales, análisis de documentos, observaciones de expertos externos y análisis de videos, siendo todas estas actividades planificadas y dirigidas por el investigador-sistematizador.

5.2. Instrumentos utilizados durante el proceso de Investigación-Acción

Entre los instrumentos utilizados para registrar el proceso se señalan: el *Diario de Campo*, el *Memorandum* y la *Ficha técnica*. El *Diario de Campo* se utilizó para recoger detalles de conversaciones, cuestiones pendientes, observaciones sobre estrategias de enseñanza, reflexiones sobre asuntos de importancia, elementos para desarrollar planes, datos retrospectivos de las conductas de los docentes, descripciones de experiencias, narraciones de hechos y anécdotas, entre otros aspectos. Mediante el *Memorandum* se resumieron las interpretaciones de los fenómenos y eventos. Con las *Fichas técnicas* se ordenaron y clasificaron las experiencias, colocándose allí los contextos de trabajo, las descripciones de las experiencias, las teorías implícitas, los análisis globales de las experiencias, los resultados y perspectivas del trabajo, así como las conclusiones y aprendizajes.

5.3. Actores participantes del proceso y descripción de las sesiones

Los actores

Los actores más resaltantes de la experiencia fueron los niños, los docentes y el docente investigador-sistematizador. Los niños, provenientes de comunidades aledañas a la escuela, vivían en condiciones de humildad. Los docentes,

que en su totalidad fueron treinta y tres educadores, en su mayoría no poseían títulos de Licenciatura, estudiaban en pedagógicos e instituciones de orientación y preparación docente, vivían fuera del sector. El docente investigador-sistematizador fue el actor que interviene, orienta, coordina y sistematiza las actividades relativas al proceso de formación de los docentes. Participaron observadores externos provenientes de las organizaciones SOCSAL y Fundación Escuela de Gerencia Comunitaria, así como participantes y facilitadores de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Descripción de las sesiones de trabajo

Para el logro de los objetivos propuestos en la intervención se realizaron reuniones de un día cada mes, durante un período de tres años, aproximadamente. Es de destacar que durante la evolución de los encuentros se programaron dos convivencias en lugares retirados de la comunidad escolar, con el objeto de abordar diferentes temas concernientes al proceso de formación y de los problemas enfrentados por la escuela. La dinámica de trabajo estuvo caracterizada por la socialización de los eventos, estrategias, fenómenos ocurridos durante el mes, y la presentación y discusión de un tema específico, preparado, ya fuese por el facilitador del proceso o por un miembro del equipo investigador. Se iniciaron las actividades de encuentro con todo el equipo docente y directivo, a objeto de tomar decisiones en cuanto al proyecto base, así como la experimentación del proceso de convencimiento acerca del plan a seguir, en el mes de octubre del año escolar 1997. Ya para septiembre del año escolar 1998 se inician las primeras reuniones con el equipo investigador, y con ello comienza el desarrollo de los ciclos que vienen a finalizar en abril del año 2000.

6. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y SUS RESULTADOS

Los problemas iniciales sobre los cuales se fundamentaron los proyectos que se desarrollaron durante la práctica de la investigación-acción sistematizadora fueron los siguientes: a) la necesidad de adquirir destrezas, herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar estrategias y experimentar procesos

de planificación, formación y aprendizaje permanente; b) la necesidad de ensayar acciones sustentadas en valores, específicamente los de democracia y participación; c) la baja o poca capacidad lectora y escritora demostrada por los alumnos; d) la falta de acuerdos para desarrollar normas e instrucciones que facilitaran la enseñanza; e) la violencia y la indisciplina en la escuela; f) la deserción escolar; g) la falta de liderazgo orientador en la escuela; h) la ausencia de una visión compartida por parte de los docentes; i) el síndrome del logro de los objetivos, y j) los procesos rutinarios en el aula.

6.1. Los ciclos

Se experimentaron tres ciclos de trabajo. Cada uno de ellos implicó el desarrollo de proyectos o planes, ya sea de manera individual o grupal. Para mostrar, a modo de síntesis, las actividades llevadas a cabo en cada ciclo, se presentan las siguientes descripciones:

6.1.1. Descripción de los proyectos y sus resultados en el desarrollo del primer ciclo

Durante el desarrollo del primer ciclo se llevaron a cabo los siguientes proyectos:

Proyecto o Plan: Enlace Pre-Escolar-Primera Etapa Educación Básica. Consistió en la preparación de niños de preescolar para la adaptación en el primer grado de la Educación Básica. Su estrategia básica fue la de visitas guiadas de los niños a las aulas de primer grado y el diseño de estrategias para la lectura y la escritura basada en cantos, cuentos y juegos.

Plan Estratégico de Lectura y Escritura-Biblioteca. El servicio de biblioteca de la escuela dirigió estrategias de apoyo al docente a objeto de alcanzar las metas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, tomando en cuenta los valores promovidos en los estudios de los Derechos del Niño a través del proyecto de enlace Escuela-CECODAP. En las aulas los docentes se ocuparon de los planes internos por separado. Se propuso un horario de biblio-

teca para que cada docente se acercara a trabajar la lectura y la escritura con sus estudiantes. El personal de la biblioteca desarrolló actividades, previamente planificadas, relacionadas con los ejes temáticos de la paz y la no violencia.

Plan Estratégico de Orientación. Se consolidó un equipo para trabajar con el docente en lo concerniente a la toma de decisiones y medidas preventivas para enfrentar la violencia existente en la escuela, así como para contribuir al estudio y mejoramiento de la conducta de los estudiantes. El Plan Estratégico de Orientación se cristalizó con la creación del Departamento de Orientación Psicopedagógica.

Madres Voluntarias. Un equipo conformado por madres de niños de preescolar actuaron como asistentes de las maestras. Tal función consistía en la preparación de la merienda, en la colaboración en la implementación de estrategias y en la participación en la elaboración de recursos didácticos.

Plan Estratégico de Pastoral. El Plan Estratégico de Pastoral consistió en dos proyectos: la catequesis y la consolidación de un grupo juvenil, a objeto de armonizar las relaciones entre los estudiantes y minimizar las situaciones de violencia en la escuela.

Enlace Escuela-CECODAP. Este proyecto consistió en generar un enlace entre la escuela y CECODAP, a objeto de preparar a los alumnos y maestros en lo concerniente a los Derechos del Niño y la Ley de Protección del Niño y el Adolescente (LOPNA). Esto se realizó mediante talleres dirigidos a los docentes y a estudiantes, a fin de crear mecanismos para establecer centros de apoyo y denuncia.

Las discusiones dadas en este ciclo fueron orientadas hacia el análisis de las limitaciones organizativas y administrativas presentes en la escuela, siendo la participación el centro de discusión, haciéndose fuertes críticas al modo en que los representantes de la Dirección coordinaban las actividades en la escuela. Esto trajo como consecuencia que el cuerpo directivo, en conjunto con los docentes, reestructuraran los mecanismos para que se facilitaran los modos de participación. Se crearon equipos de trabajo que, sobre la base de las nece-

sidades internas en las aulas, consideraron la necesidad de que la escuela experimentara valores tales como la democracia, la participación y la reflexión. Otro aspecto importante a destacar en este ciclo es el diseño en conjunto de un Proyecto de Escuela con propuestas elaboradas por los mismos docentes y llevadas a cabo a partir de realidades específicas, donde cada proyecto debía experimentar el proceso de investigación-acción. No todos los proyectos lograron mantenerse en el tiempo, otros ni siquiera llegaron a ponerse en práctica, como en el caso de la apertura de la Escuela de Educación de Adultos y el Programa de Salud. Algunos proyectos fueron modificados en la marcha, dependiendo de las situaciones que los mismos docentes encontraban. Las reflexiones generadas durante este primer ciclo del proceso permitió señalar lo siguiente: a) se evidenció la necesidad de un proceso de formación y preparación profesional construido en equipo; b) se decidió constituir un equipo de docentes-investigadores; c) se asumió la crítica como metodología de análisis; d) se evidenció la necesidad de profundizar el valor de la paz y la no violencia; y e) los proyectos orientados a mejorar la práctica de la lectura y escritura no fueron suficientes para responder a las situaciones planteadas y observadas en las aulas.

6.1.2. Descripción de los proyectos y sus resultados en el desarrollo del segundo ciclo

Lectura y Escritura. Este proyecto consistió en la puesta en práctica de estrategias dirigidas a resolver los problemas de lectura y escritura, las cuales fueron evaluadas, en lo que respecta a su evolución y efectos, en el transcurso de su aplicación. Las estrategias fueron las siguientes: uso de carteleras, rincones de lectura con canciones, cuentos y poemas en el aula, a fin de invitar a los estudiantes a valorar la paz y la no violencia. Estas actividades no fueron suficientes, por lo que se hizo necesaria la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo, de modo que los estudiantes tuviesen la oportunidad de interactuar y aprender en conjunto. Se evidenció que los niños trabajaban muy bien en equipo y gustaban de ello. Mediante la práctica de las estrategias de aprendizaje cooperativo se mejoró la actuación académica de los estudiantes y aumentaron las relaciones interpersonales positivas entre ellos.

La Promoción del Valor de la Paz y la No Violencia. Las actividades orientadas al logro de esta meta fueron el Concurso de Cuentos y Poemas, elaboración de dibujos y murales relacionados con el valor de la paz, la promoción de un grupo juvenil como forma de canalizar los problemas de los estudiantes y la aplicación de dinámicas grupales en el aula a objeto de descubrir y canalizar las situaciones de rabia o furor de los estudiantes.

Formación Docente en el área de la Investigación. Los proyectos llevados a cabo en el contexto de la formación docente fueron los siguientes: Talleres de Crítica de la Acción Docente y aplicación de Procesos de Auto-Investigación. Durante este proyecto los docentes fueron sistematizando su proceso de investigación de la práctica, haciéndose un estudio de los valores mostrados en la acción. Se hizo énfasis en aquellas situaciones en las que se demostró que poseen una carga cultural de autoritarismo académico e irrespeto por la persona del niño y del docente. Durante el progreso de la experiencia se produjeron documentos referentes al desempeño docente en el aula y los alcances en el conocimiento.

En el equipo de investigadores se precisaron las siguientes consideraciones: la necesidad de propiciar un proceso de investigación en las aulas, estableciendo discusiones acerca de los problemas suscitados en ellas y formulando las ideas iniciales o problemáticas, las hipótesis o teorías que pudiesen ser comprobadas durante el proceso y el diseño estratégico para actuar. En este sentido, el equipo se ocupó en abordar los problemas de lectura y escritura, las conductas violentas manifestadas en el colegio y la formación misma del docente.

6.1.3. Descripción de los proyectos y sus resultados en el desarrollo del tercer ciclo

El aprendizaje cooperativo como estrategia de intervención en el aula. Se implementaron distintas estrategias de aprendizaje cooperativo, considerando los métodos propuestos por Slavin (1985), como Aprendiendo Juntos, Rompecabeza, Investigando en Grupos y Tutorías por Pares Iguales. Las metas implícitas en el adelanto de estas estrategias, en cuanto al proceso de lectura y escritura, fueron las siguientes: pronunciación correcta de las palabras escritas, la com-

prensión e interpretación de las lecturas, la expresión de lo leído y la escritura correcta de las palabras. La aplicación de estas estrategias contribuyó a mejorar la redacción y calidad de los trabajos presentados por los estudiantes, motivó a los alumnos a participar en las actividades de aula, mejorando sus niveles de comprensión lectora y haciendo que reconocieran sus limitaciones. El desenvolvimiento de estas estrategias favoreció la disminución de la agresividad y las peleas, creándose situaciones favorables para la discusión y el encuentro fraterno entre los estudiantes y el mejoramiento de la conducta de los niños en el aula.

Profundización en la reflexión y análisis de los valores y actitudes promotores de la paz y la no-violencia. Se organizaron encuentros estudiantiles por la paz, así como periódicos murales. El tema fue objeto de estudio permanente en las reuniones de profesores, como una necesidad a resolver. A objeto de integrar los valores con la práctica de la escritura y lectura se procedió a asumir el tema para desarrollar composiciones, discusiones y reflexión en las aulas de clase.

El encuentro de profesores. El análisis, reflexión y discusión de los procesos experimentados en la escuela como objetos de formación. Para el logro de este proyecto los docentes realizaron las siguientes actividades: reuniones todos los meses durante dos años consecutivos a objeto de analizar las incidencias en las aulas de clase. Hicieron uso de un diario para recoger los datos o las anécdotas importantes ocurridas en las aulas de clase. Realizaron cursos específicos para tratar los problemas relevantes en el aula. Entre los eventos preparados se mencionan los siguientes: la investigación-acción en el aula de clase, la enseñanza de la lectura y escritura basada en el Método Gestual, el diario de campo como instrumento para recoger datos en el aula de clase, las estrategias de aprendizaje cooperativo y su uso en el aula, el método Blecker para la enseñanza de la lectura y escritura. Se hicieron registros de los eventos realizados y se sistematizó la experiencia y los conocimientos logrados en el desarrollo de la práctica. Durante las reuniones los docentes leían sus diarios, el facilitador contribuía a formar categorías y a partir de las mismas se iniciaban las interpretaciones. A partir de las interpretaciones los docentes elaboraban documentos, los cuales eran socializados en equipo como una forma de validarlos.

La sistematización de la experiencia y del conocimiento. La sistematización de la experiencia y del conocimiento fue un proceso que se llevó a cabo en la medida en que se desarrollaban las reuniones mensuales. Hubo dos tipos de sistematización: la sistematización colectiva y la individual. Este proceso permitió la producción de documentos que explicaban los hechos y las situaciones experimentadas por los docentes. A su vez, cada docente desarrollaba un discurso particular acerca de su práctica y las teorías utilizadas para generar aprendizajes y conocimientos.

El ciclo demostró la necesidad de orientar las acciones hacia implementar estrategias que promuevan valores y acciones para enfrentar la violencia, con sus manifestaciones de injusticia, tanto en el aula como en la escuela en general.

6.2. Testimonios: Voces de los docentes-investigadores

a) Testimonio de un docente-investigador. Material recogido en una entrevista colectiva:

Se me ocurre pensar que de mí depende la formación de un grupo de jóvenes. Pienso que estos muchachos son personas, tal vez profesionales en el día de mañana, otros no, pero todos, individuos que valoran al ser humano, que aman y dan las cosas lindas que tienen. He aprendido en este proceso a darme cuenta: que los mejores instructores de un docente son sus alumnos; que las formas de actuar de las personas adultas pueden sufrir repentinamente cambios buenos, cambios positivos; que la reflexión es una herramienta que permite el autoaprendizaje; que mantener la objetividad y reflexionar para analizar una situación en el momento en el que ésta afecta significativamente los sentimientos no es fácil pero es sumamente importante. Seguramente hay muchas otras cosas que en este momento no puedo ver, pero estaré atento para tenerlas en cuenta. Sé que si mejoro y aprendo mis alumnos también mejorarán y serán mejores personas el día de mañana y creo que eso puede contribuir a que la atmósfera humana en la que vivimos sea mejor.

b) Testimonio tomado de una entrevista individual realizada a un docente-investigador (sólo fragmentos de la entrevista, debido a su extensión):

La experiencia ha sido bastante gratificante (...) es una experiencia renovadora, no solamente participa el profesor, sino que le da mucha cabida a que el

alumno participe (...) le da la oportunidad a que se transformen de un educando a un educando-educador, porque todos los conocimientos que logran aprender no se quedan en la escuela, sino que lo reflejan en su capacidad y en el liderazgo social que asumen. El proceso ha permitido que los niños no sólo conozcan los problemas, sino que los afronten y les den salidas factibles a cada una de las situaciones por muy difíciles que sean, sin aislarse unos de otros. Su nueva condición de líder los lleva a trabajar en grupo a su vez, a desarrollar y a manejar las situaciones, tanto en la escuela como en la familia (...). Por otra parte, mi trabajo se ha fundamentado en la necesidad de que los muchachos aprendan a respetarse y a valorarse, a decir «yo valgo, yo soy lo más importante de este planeta», con el objeto de aumentarle la autoestima. Estamos en una sociedad que reclama el educar a los padres, de tal forma que tomen conciencia de la función formadora de la escuela; la escuela no tiende a deformar sino a construir un bienestar para los hijos y si los niños están en la escuela es por algo, pero no porque es un escape. Los niños dicen que prefieren estar mil veces aquí en la escuela que es su isla, su refugio, que estar en la casa. A medida que uno aprende cosas nuevas uno va surgiendo, va creciendo, y en esa medida se va dando más, y así uno como docente y los alumnos van alcanzando niveles de excelencia, van siendo los mejores. Eso es lo que uno quiere: que la escuela sea lo mejor, los alumnos sean los mejores y uno como docente sea el mejor en este proceso de enseñanza. Nuestra escuela es un proyecto bastante funcional, porque en ella se descubren las condiciones de los jóvenes y niños de la zona. Se están formando líderes, que pueden desarrollar trabajos específicos en la comunidad, ya que son entes cambiantes en la familia y en la comunidad. Los niños sienten ahora mayor inquietud hacia sus estudios, inclusive les gusta ir al laboratorio, les gusta leer, siempre están haciendo preguntas, a veces hacemos las tareas en conjunto. Me siento super-contento con los avances de los estudiantes. Las conductas de los niños han mejorado, para mí eso es satisfactorio, el hecho de que ellos tomaran esa actitud y vieran que el venir a la escuela es para aprender. No ha sido necesario tomar una actitud de regaño sino de amistad y de conversar con ellos. En mi condición de investigador, al experimentar los proyectos de aula, los mismos surgieron desde la praxis; la acción y reflexión nos han permitido anotar, observar, comparar, describir; es algo difícil, porque no estamos trabajando con animales ni con sustancias, sino con individuos que son cambiantes. Todos tenemos una parte humana, no siempre hemos tenido el apoyo. Nosotros no estamos por casualidad en esta comunidad, sino quizás somos la mano activa de Dios, en pos de un trabajo, portadores de la buena voluntad de Dios hacia los hombres; somos entes portadores de esa humanidad. Pienso que el proyecto de formación nos ha hecho crecer como profesionales, nos ha creado una serie de expectativas; uno co-

mienza a buscar respuestas en nosotros mismos, pienso que las respuestas no están en otra parte sino en nosotros; es muy importante que uno se monte en proyectos de este tipo, de nada nos sirve ser un buen científico, un buen pedagogo, si no desarrollamos la parte humana. (...) Estoy trabajando con la metodología de Investigación-Acción, pienso que si investigamos y dejamos lo investigado en el «veremos» o lo dejamos en el papel, de nada nos sirve; tiene que existir una praxis, tiene que haber un estímulo al cambio. La Investigación-Acción permite que las metas propuestas en un inicio uno las vea realizadas. La Investigación-Acción es un camino al éxito.

7. CONCLUSIONES

La sistematización de las experiencias y del conocimiento permitió un acercamiento comprensivo a los diferentes puntos de vista y concepciones asumidos por los docentes, sin dejar a un lado la relativización de los discursos de acuerdo con las circunstancias y condiciones que limitan o definen los procesos. En la elaboración de discursos se integran la realidad, el proceso y el análisis. Este último es determinado y orientado por los sistemas de relaciones, funciones, pensamientos y acciones, donde cobra importancia la historia sobre la cual evolucionó la experiencia individual y colectiva de los docentes. De esta manera, los discursos elaborados no fueron considerados en un primer momento acabados, ya que son sensibles a la interpelación, a la crítica y al debate. El desarrollo de la estrategia de investigación-acción y sistematización activó los procesos de comunicación y socialización necesarios para que las actividades, reflexiones, situaciones y acontecimientos contribuyeran en la ampliación de los conocimientos e ideas, así como a generar retroalimentación. La formación sustentada en la investigación permite que los docentes comprendan las contradicciones que se dan en la cotidianidad profesional, y el uso de la investigación, como estrategia natural de trabajo, de acción e intervención, contribuye a interpretar las realidades existentes en las aulas.

Es necesario comprender que la sistematización es un proceso de investigación que orienta la construcción de conocimientos situacionales producto de los acontecimientos concretos que, no necesariamente, deban ser generalizados. A su vez, es un proceso de creación de teorías, donde se debe valorar la

condición de la libertad en la organización y elaboración del saber. Constituyó una metodología organizada con énfasis en los contenidos y significados, implícitos en las reflexiones, modos de pensar, hechos y situaciones experimentadas por los docentes. El alcance de la formación a través de la reflexión y la crítica de los contenidos implícitos en la práctica generó evaluaciones y toma de decisiones, a fin de cambiar el curso de los acontecimientos dados en el proceso. De este modo, la formación docente contribuyó a: a) a orientar y ordenar las acciones; b) integrar situaciones consideradas en la práctica cotidiana como dispersas, tales como la enseñanza, la investigación, la formación profesional, la planificación y la evaluación; c) estimular la crítica de la práctica profesional, promover la conversación reflexiva acerca de datos, conocer nuevas estrategias, desmitificar el concepto de la investigación, generar la búsqueda de información y diseñar, elaborar y utilizar innovadores instrumentos de recolección de datos; d) mejorar la acción del docente creando espacios para la discusión, reflexión y crítica de los datos, situaciones y experiencias, convirtiéndose la comunicación en el eje central de los procesos de cambio de la cultura profesional; e) generar herramientas de intervención en el aula; y f) destacar la formación de los docentes como investigadores. Para la consecución de estas metas fue preciso profundizar en los valores de solidaridad, respeto, amistad, verdad y fidelidad, en un contexto donde lo importante fue el desarrollo y crecimiento del adulto. Experiencias como éstas requieren que el investigador pase mayor tiempo en la comunidad intervenida. Este requerimiento se imposibilitó ya que factores como el transporte, lejanía de la escuela, el investigador-sistematizador como agente externo de la institución, entre otros, impidieron recabar mayor información y hacer un acercamiento de mayor profundidad con los alumnos, padres y vecinos.

REFERENCIAS

- Barnechea, M.M.; González, E. y Morgan, M. (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Fundación Universitaria Luis Amigó y el CEAAL. Medellín.
- Briceño, M. (1994). La Investigación-Acción: Teoría Crítica Educativa y la Formación del Andragogo. *Planiuc* (20) 241-249.
- Cascante, C. y Braga, G. (1995). Una guía práctica. *Cuadernos de Pedagogía* (224) 20-23.
- Contreras, J. (1994). La Investigación en la Acción: ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía* (224) 8-12.
- Elliott, J. (1993). *Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- Garcés, C. (1988). *Sistematización de experiencias de educación popular: Una propuesta metodológica*. Michoacán: CREFAL.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- Lewin, K. (1992). La Investigación-Acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M.C. (Coord.) *La Investigación-Acción Participativa: Inicios y Desarrollos* (13-25). Madrid: Editorial Popular.
- López de George, H. (1994). Investigación, sistematización y evaluación de las experiencias socioeducativas. *Revista de Educación y Ciencias Humanas* (2), 7-20.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes I: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Slavin, R.E. (1985). *La Enseñanza y el Método Cooperativo*. México: Edamex.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.