

LA EXPERIENCIA

La experiencia de investigar (se) en el aula: Una posibilidad de diversificación de la enseñanza⁵⁵

Jahel Ramírez Soto

Resumen

En este artículo se da cuenta de una experiencia de investigación-acción desarrollada por la autora, quien ejerce la profesión docente en el Segundo Ciclo de Educación Básica (la edad de sus alumnos fluctúa entre los 10 y 13 años).

El propósito de la investigación fue crear y aplicar estrategias de enseñanza que tendiesen al reconocimiento de la diversidad de estudiantes en las experiencias educativas, conjugando la teoría de las inteligencias múltiples con la enseñanza desde un enfoque de desarrollo de competencias.

En este trabajo se presenta inicialmente una breve descripción del proceso metodológico por medio del cual se construyó la pregunta y el objetivo; posteriormente se exponen los conceptos centrales del estudio, en diálogo con la experiencia de la profesional. Finalmente, concluye este artículo con una reflexión en torno a la necesidad de generar saber pedagógico por parte de los docentes y acerca de la investigación-acción como una posibilidad para construir este saber, reconociendo sus potencialidades y dificultades.

Palabras claves: investigación – acción – diversidad – teoría de las inteligencias múltiples – enseñanza desde un enfoque de competencias.

⁵⁵ Este artículo se enmarca en la Investigación-Acción: *Tránsito desde la homogeneización a la diversificación de la enseñanza en el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Desarrollada por la autora para la obtención del Postítulo de Mención en Estudio y Comprensión de la Sociedad, Facultad Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009.

Summary

In this article we show an experience of Action Research developed by the author, who exercises the teaching profession in a Second Cycle of Primary Education (the students' age, ranges between 10 and 13 years).

The purpose of this research was to design and implement teaching strategies that tended to recognition of diversity within students, in educational experiences, combining the theory of multiple intelligences with teaching from a competences development approach.

Initially, the paper begins with a brief description of the methodology by which the question was constructed as well as the objective; later, the core concepts of the study are presented, in dialogue with the professionals' experience. Finally, this article concludes with a reflection around the need of generating pedagogical knowledge from teachers and about Action Research, as a possibility for the construction of this knowledge, recognizing its potential and difficulties.

Keywords: Research – action – diversity – theory of multiple intelligences – education from a focus on skills.

Introducción

“La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente.
A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente”.

Paulo Freire
Cartas a quien pretende enseñar

La imagen que podría representar la complejidad del *oficio pedagógico* es un tornado, en el que los profesores penetran en marzo para escapar de él en diciembre. Así cada año, acumulando tensiones, frustraciones, preguntas, cansancio físico y emocional... Los momentos para evaluar(nos), criticar(nos), dialogar y proponer, son escasos y están supeditados a la Dirección del colegio, al equipo con el que se trabaje, al contexto del establecimiento, a las políticas educativas impulsadas, entre otros aspectos.

En consecuencia, existe una gran dificultad para desarrollar en los profesores y profesoras una actitud vigilante, autocrítica y creativa, que tienda a la germinación de un profesional que toma decisiones iluminadas por la propia reflexión, a su vez nutrida de la teoría, que en un círculo virtuoso el docente resignifica para generar un nuevo saber y un nuevo hacer. En ese complejo escenario, la investigación-acción es una opción para establecer puentes entre el saber teórico y el saber-hacer pedagógico.

1. Proceso metodológico de investigación-acción

La metodología de investigación-acción que se aplicó en el estudio anteriormente referido exigía un extenso proceso de autoregistro de clases y su

posterior análisis y reflexión (con toda la tensión afectiva que eso involucra). Conformaron esa mirada introspectiva diversos textos que dieron sustento a una inferencia desde la que se formuló la pregunta y el objetivo de investigación, nombrados en la secuencia en que fueron desarrollados: texto de campo, del investigador, interpretativo y final⁵⁶. Este fue un engranaje que implicó analizarse para movilizarse y reconstruir el propio rol pedagógico.

Los textos de campo estuvieron conformados por registros de clases en los que se describe la interacción de los diferentes actores y el espacio físico en que ella ocurre. Para esclarecer la descripción se señalaron textualidades, desplazamientos o ubicación de las personas. Luego, por cada párrafo de los textos de campo se nominaron categorías -ejes o grandes temas- que posteriormente fueron agrupados; de este modo se construyó el texto del investigador. En el texto interpretativo se agruparon los párrafos por categoría y a continuación se elaboraron inferencias de cada una. Para esa labor fue necesario tomar distancia, mirar las situaciones en *segunda persona*, de tal modo que fuera posible llegar a explicaciones de los actos descritos, para comprender la racionalidad o motivaciones de los mismos.

Con la elección de una categoría y su respectiva inferencia se desarrolló el texto final. Éstas le dieron forma al problema, que habría de representar una necesidad e inquietud para el o la investigadora. En el caso de la presente experiencia, la elección de una de las categorías y su inferencia, se respaldó en la sorpresa y frustración por descubrir una contradicción entre el discurso de la investigadora-profesora, lo que suponía de sí misma como pedagoga (rol deseado) y lo que realizaba en su práctica, dado que en las clases registradas ponderó el qué y/o cómo, por sobre el para qué o el para quiénes:

“Esta inferencia sobre el foco estructural de la clase en el ‘qué se hará’ -actividades- por sobre el ‘para qué se hará aquello o qué se pretende aprender por medio de la actividad’, se podría reafirmar al identificar en los textos de campo escasos momentos de interpretación, análisis de dichas interpretaciones, contraste de miradas, sistematización de conceptos y habilidades, asimismo de metacognición; en oposición con la variedad de actividades desarrolladas: redistribuir la posición del mobiliario en la sala, hacer trabajos grupales y realizar diversas tareas individualmente. Con lo dicho anteriormente no se promueve el divorcio entre estas esferas: las actividades están al servicio de lo que se desea desarrollar; ya sean habilidades interpretativas, procedimentales, metacognitivas. La tensión se genera, más bien, en el foco de las actividades, el que al parecer está puesto en el ‘hacer’, en la rutina, en la instrucción, en el recuerdo de lo hecho. Es importante señalar que si se comparan los tiempos destinados a lo instrumental y a la interpretación-sistematización-metacognición, la distribución es también desigual. No se quiere con esto dar menor importancia a la instrucción de la actividad o a la actividad misma, pero sí explicitar que no en todas las clases se observa una intención, por parte de la docente, orientada a racionalizar lo hecho, percibir lo aprendido, vincular aprendizajes (más allá del hacer)” (Ramírez, 2009: 65).

⁵⁶ Ramírez, 2009: 42- 66, anexos desde el número 1 al 12.

Con esta contradicción detectada en la práctica se construyó la pregunta: “¿Qué estrategias de enseñanza incorporar en las clases de Estudio y Comprensión de la Sociedad para que los 45 estudiantes del 5° básico de un colegio particular subvencionado desarrollen habilidades interpretativas, de acuerdo a sus características y capacidades?” (Ramírez, 2009: 10) y el objetivo de investigación: “Diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza para las clases de Estudio y Comprensión de la Sociedad, para que los 45 estudiantes del 5° básico de un colegio particular subvencionado desarrollen habilidades interpretativas, de acuerdo a sus características y capacidades” (Ramírez, 2009: 26).

El **plan general de acción** constituyó el desglose de todo aquello que se realizaría después de haber detectado el problema. En él se elaboró la matriz del plan de acción, que contemplaba el objetivo general y los específicos, las actividades, tiempos destinados para ello, recursos que se necesitarían, evaluación de cada objetivo, responsable de la actividad, resultados obtenidos y observaciones. Se agregó, además, una columna con *ajustes*, considerando la ductilidad de esta modalidad investigativa gracias a la posibilidad de hacer modificaciones en la ejecución del plan.

Con la pregunta elaborada fueron extraídos los tópicos conceptuales contenidos en ella. Teniendo claridad de los aspectos señalados, se inició el proceso de revisión bibliográfica con el que se construyó el **marco referencial teórico** que iluminaría las acciones y ayudaría a dar respuesta a la pregunta. En el caso de esta investigación, se llevó a cabo una revisión de dos modelos escolares: uniformador y personalizado (García Hoz, 1970 y 1991). Con posterioridad, se acudió al aporte de la teoría de las inteligencias múltiples como una posibilidad de diversificación de la enseñanza. Finalmente, y con el propósito de dar forma y sentido al accionar de la investigación en función del objetivo planteado, se analizó la didáctica de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, desde el enfoque de la enseñanza por competencias. Gracias al vínculo establecido entre la teoría de las inteligencias múltiples y la enseñanza desde un enfoque de promoción de competencias, fue completado el plan de acción con la planificación y ejecución de una unidad de aprendizaje.

Las **conclusiones** cierran el proceso investigativo. En ellas se expone la mirada del proceso desarrollado, reflexión nutrida con el marco referencial teórico, con la experiencia de la acción y con todo lo acumulado en el recorrido de este viaje: aprendizajes, sensaciones, temores, contradicciones, ideas, proyecciones, preguntas e inquietudes... A continuación se exponen algunas de ellas, concadenadas con el marco referencial teórico de la misma investigación.

2. Acerca del diálogo entre teoría y práctica

Esta sección consta de dos partes: En la primera se hace referencia a una visión acerca de la diversidad y de una posible forma de reconocerla por medio de la incorporación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula. A la luz de esta teoría se describe y analizan los resultados de una experiencia llamada

*estaciones de trabajo*⁵⁷. En la segunda parte, se exponen algunas tensiones de la enseñanza desde el enfoque de competencias y se evalúan sus posibilidades en el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad.

2. 1. Diversidad como normalidad: diagnóstico y análisis de una experiencia

Para transitar de una enseñanza uniformadora hacia una diversificadora, centrada en cada integrante y miembro del grupo, y en la colectividad generada de esas particularidades, se miró la propia concepción de persona, conocimiento, docente y educando. Así, fue planteada la posibilidad de indagar en nuevas vías de acceso al currículum, otorgar importancia a los grupos cooperativos de trabajo, generar nuevos espacios y experiencias y, por último, promover y construir puentes entre esas ideas y la realidad de la escuela.

La uniformización de los niños, niñas y jóvenes, que forman parte del sistema escolar chileno, es un rasgo cultural naturalizado y su esencia radica en *“la creencia de que todas las personas deben recibir el mismo trato: deben estudiar las mismas materias con los mismos métodos y se deben evaluar de la misma manera. A primera vista esto parece justo: nadie tiene una ventaja especial (...). La enseñanza uniforme se basa en la suposición de que todas las personas son iguales: en consecuencia, la enseñanza llega por igual y de manera equitativa a todo el mundo”* (Gardner, 1999: 156). Esa aparente justicia en el trato igualitario pone el acento en las modalidades de enseñanza y en el rol del docente en tanto ejecutante de esa labor. A partir de aquello, es posible señalar que *“la enseñanza colectiva implica la utilización de los mismos estímulos para todos los alumnos, dejando que éstos reaccionen individualmente. La acción del maestro consiste en enseñar o sugerir trabajos a todos los alumnos y en todo caso, comprobar después el rendimiento de éstos”* (García Hoz, 1970: 22). El procedimiento descrito es *la estrategia* utilizada cotidianamente por profesores de muchos centros educativos, a su vez, es *la estrategia* por medio de la cual son generalmente instruidos los jóvenes que se forman para ser docentes o utilizada en los procesos de capacitación de los profesores en servicio.

En oposición a la constatación anterior, y gracias al recorrido trazado y seguido por la investigadora-profesora, fue posible resignificar la concepción de diversidad, entendiéndola como parte de ser social y de su construcción cultural y no como algo ajeno y excepcional a considerar en el contexto escolar: *“La diversidad individual es la normalidad en la sociedad (...). Sólo desde una aceptación y valoración de las diferencias se puede llegar a una enseñanza centrada en el sujeto en formación”* (Oliver, 2003: 67)⁵⁸.

En las infinitas posibilidades por abordar la diversidad a partir de la noción planteada, se decidió seguir el sendero de las inteligencias múltiples de

⁵⁷ *“Cada estación de trabajo correspondió a un equipo, que a su vez fue ‘agrupado’ según la tendencia de la inteligencia diagnosticada. En ella debían enfrentar actividades diferenciadas para lograr un objetivo común a todas las estaciones en cuanto a contenido, pero con competencias específicas de cada inteligencia”*. Ramírez, 2009: 30.

⁵⁸ Entiéndase por sujeto en formación tanto a los niños, niñas y jóvenes, como a sus profesores y profesoras.

Howard Gardner (1983). Las primeras, sobre las que este autor planteó su teoría, fueron la lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal⁵⁹. Para cada una, el autor describe características o rasgos, además cierto saber asociado y ejemplo de profesiones u oficios en que éstos podrían estar presentes.

Con el objeto de tener una mayor comprensión de esta teoría, es importante explicitar la errada idea de que cada inteligencia, o alguna de ella, está relacionada con cierto órgano del cuerpo o sentido. El autor niega esa posibilidad debido a la consideración de que una persona podría carecer del supuesto sentido concordante con la inteligencia y pese a aquello contar con esas capacidades y habilidades. Al respecto, este teórico señala que *“así como la inteligencia lingüística no depende del todo de los canales audiovisuales y se puede desarrollar en un individuo privado de estos modos de comunicación, así también la inteligencia espacial se puede desarrollar (...) incluso en individuos ciegos y que por tanto no tienen acceso directo al mundo visual”* (Gardner, 1983: 217). Aunque esta afirmación se hace en función de determinada inteligencia, la idea fuerza se hace extensiva a todas las otras.

El autor destaca la interrelación entre las inteligencias, en caminos que se bifurcan y luego se encuentran. Plantea también que la evaluación de éstas no ha de tener una intención taxativa o concluyente, para evitar limitar o estereotipar a quienes son evaluados. Además se debe considerar la posibilidad de presencia y desarrollo de varias de ellas en cada sujeto.

Por lo anterior, es necesario relevar la complejidad de la persona y reconocer que la evaluación que se haga de ésta constituye una mirada parcial, que aunque no logra abordar dicha complejidad, sí la visibiliza.

Asimismo, el autor es contrario a la idea de evaluar la tendencia de las inteligencias por medio de métodos cuantitativos o estandarizados. Para tal tarea invita a la observación de cada niño y niña en situaciones específicas en que deba resolver problemas e interactuar: *“Creo que es mucho más acertado evaluar las inteligencias de un niño observándolo durante varias horas en un museo infantil que administrándole una batería de pruebas normalizadas”* (Gardner, 1999: 91).

En consecuencia, y tomando la sugerencia de Gardner, en la investigación realizada se decide crear escalas de apreciación para cada inteligencia, con indicadores inspirados en su teorización⁶⁰. Con éstas se pretendió diagnosticar la tendencia o fortaleza de inteligencia de cada miembro del curso en que se llevó a cabo la investigación.

Se estableció un vínculo entre inteligencia y asignatura, lo que implicó pedir apoyo a las respectivas profesoras para aplicar el instrumento por medio de la observación de cada niño y niña en el aula, en función de los indicadores previamente estipulados. De este modo, fue evidente la necesidad de cooperación no sólo en el acto investigativo, sino también en el pedagógico. Sumado a ello,

59 Para conocer e indagar respecto a las inteligencias planteadas con posterioridad (naturalista, espiritual, existencial, moral), revisar Gardner, Howard. *Las inteligencias reformuladas, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Ed. Paidós, 1999.

60 Y sintetizadas por Ramírez, 2009: 17-19, 20-22.

se consideró la complejidad de la persona y el prisma subjetivo y restrictivo de la mirada de una educadora.

Con la modalidad evaluativa descrita anteriormente, se elaboró el perfil de los participantes, conjugando las diversas evaluaciones de las docentes⁶¹. Por medio de la descripción detallada de cada sujeto se propuso una forma para agruparlos, con el factor común de las fortalezas o tendencias de inteligencia múltiple diagnosticada. En estos grupos enfrentaron una de las experiencias de la planificación: *Estaciones de trabajo (primera y segunda parada)*.

Cada estación correspondía a una inteligencia, motivo por el cual contaban con materiales, fuentes y actividades diferentes, con un objetivo del marco curricular común, pero con competencias disímiles. En la primera parada el trabajo fue orientado por la pregunta *¿cómo se interpretan las formas de representación de la Tierra?*, y la segunda *¿cuáles son las regiones físicas de América y cómo se compone y distribuye su población?*

Pese a que las estaciones de trabajo generaron bastante motivación, entusiasmo y expectativa en el curso, hubo un grupo de estudiantes que se manifestó poco entusiasta y desconcentrado. Esto no respondió a las expectativas de la investigadora, pues creía que estos alumnos se encantarían con la opción de las estaciones, por la novedad y variedad de las actividades. Sin embargo, ellos fueron los que respondieron con mayor dispersión y menor autocontrol. Tal situación podría explicarse por el formato de la guía: el orden de las tareas, la instrucción, el tipo de lenguaje y palabras usadas; por la configuración del grupo en que participaron y por el espacio físico en que fue desarrollada la actividad; o por todo ello, conjugado con su vínculo ya asentado, tanto con el aprendizaje como con la docente⁶².

Otra fue la reacción de dos grupos en la primera y segunda parada (estación dos: inteligencia lógico matemática; estación tres: inteligencia espacial). En ambas ocasiones fueron ellos los que terminaron primero, los que desarrollaron con bastante autonomía el trabajo, resolviendo y preguntando sólo luego de no haber comprendido, gestionando un tipo de organización grupal en que todos y todas aportaban al trabajo individual y al del equipo.

Tratando de explicar la diferencia de esta reacción respecto a la situación anteriormente descrita, tomó relevancia nuevamente la guía de trabajo, pues para los grupos del segundo caso, ésta tenía menos texto, lo que podría representar menor complejidad. La exigencia y agilidad que algunos de sus integrantes inyectaron al equipo fue otro aspecto a considerar, incluso apareció cierto instinto competitivo, reflejado en la necesidad de ganar y de ser los primeros. Esto último constituyó una especie de desajuste para la investigadora, pues en general, la competitividad promueve entre algunos estudiantes el denostar a sus compañeros con menores logros o con otros tiempos de trabajo, conducta que no se intentaba potenciar.

61 Para ver las escalas de apreciación usadas en cada asignatura, la tendencia de inteligencias múltiples por niño y niña, revisar en la investigación de Ramírez, 2009: 73 - 120, anexo número 14.

62 Las adecuaciones curriculares son una posibilidad para abordar esos aspectos particulares de los niños y niñas con dificultades, ya sean académicas y/o conductuales. Queda pendiente una revisión y sistematización de esta estrategia.

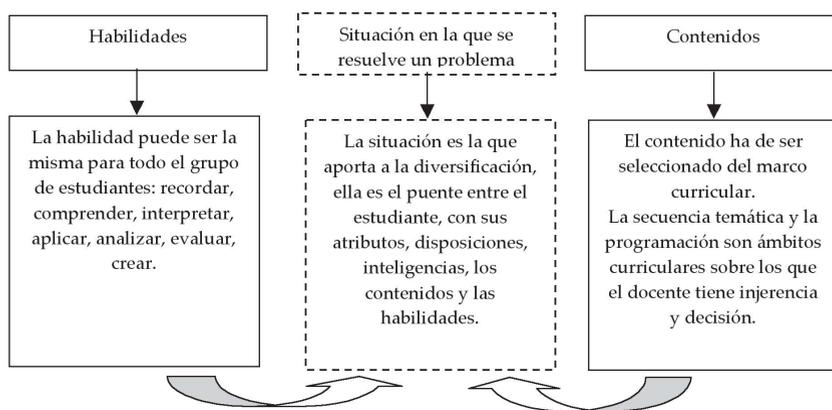
La preocupación expuesta podría parecer bastante contradictoria por la preponderancia otorgada a la enseñanza desde un enfoque de desarrollo de competencias. No obstante, es posible visualizar que este enfoque no se acerca a la definición clásica de competir, por el contrario éste *“se refiere a la capacidad de poner en práctica de forma integrada habilidades, conocimientos y actitudes para identificar y resolver problemas y todo tipo de situaciones a lo largo de la vida”* (Pagés, 2007: 30). Sumado a ello, y en concordancia con esa concepción de competencias, las experiencias que se promovieron en la investigación estuvieron orientadas a potenciar las capacidades de los participantes en situaciones específicas, sin la intención que se ubicasen jerárquicamente respecto a los demás (perdedores y ganadores).

Haber constatado la variedad de reacciones para enfrentar las estaciones de trabajo, evidenció que pese a tener conciencia sobre su diversidad, según las inteligencias múltiples, otros aspectos no fueron considerados, a saber: los ritmos tanto de lectura como de comprensión y ejecución de la actividad, asociado con las capacidades de cada individuo para abordar la tarea con mayor o menor profundidad.

De la experiencia desarrollada se concluye que la diversificación de la enseñanza requiere un exhaustivo proceso de preparación que podría ser explicado en dos direcciones. La primera, vertical, particularizando las actividades de las estaciones de trabajo a partir de las tendencias de inteligencia múltiples (u otra manera de distinguir estilos, intereses y potencialidades de los sujetos involucrados). La segunda, horizontal, con una secuencia de actividades que permitiera salidas intermedias; para esto, se debería seleccionar previamente lo fundamental del currículum y de la planificación, en perspectiva de aquellos niños y niñas que no cuentan con todo el capital que exige enfrentar la complejidad de la tarea, de la misma forma y en los mismos tiempos que los demás. En la modalidad de salidas intermedias sería posible ofrecer actividades desafiantes y a la vez abordables, asimismo potenciar la seguridad y confianza en aquellas personas con trayectorias académicas debilitadas, evitando la frustración que en ellos y ellas provoca no comprender lo que se debe realizar o inmovilizarse por la envergadura de la tarea.

2. 2. Enseñanza desde un enfoque de desarrollo de competencias

Según la opción didáctica a la que se adscribió la experiencia de investigación que se presenta, la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales debe situarse en la promoción de habilidades, proceso en el que el contenido es un medio y la situación es el contexto en el que se genera la experiencia. Idea representada en el siguiente esquema:



La opción didáctica declarada anteriormente se relaciona, a su vez, con los debates y discusiones en torno a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales como una asignatura que posee ciertas particularidades, no sólo por la construcción de su conocimiento, que se expresa en el contenido seleccionado y transmitido en las escuelas, sino también por las motivaciones ideológicas, políticas y sociales de esa selección y transmisión. A este respecto, Ayala y Osandón señalan: *“En consonancia con los objetivos de la educación democrática, las aproximaciones disciplinarias, como el caso del estudio de la historia, debieran abordar desde temprano en el escenario escolar la posibilidad de la presentación a los estudiantes de esquemas explicativos diversos. Esto, en el entendido que los ciudadanos del mundo contemporáneo requieren una aproximación más sensible y comprensiva con su propia realidad y con el conocimiento científico en su diversidad. Sólo de esta manera el conocimiento tratado en el espacio escolar se puede transformar en un conocimiento social que permita a los estudiantes contar con verdaderas herramientas de interpretación del presente en clave histórica”* (Ayala y Osandón, 2007: 75). En consecuencia, poner el acento en la competencia implica otorgar relevancia tanto a las habilidades como a los contenidos y a las situaciones, en el complejo marco de la sociedad actual, conjugada con el contexto de una identidad individual y colectiva, en que confluyen diversos discursos y relatos históricos sobre un hecho, algunos oficiales y otros alternativos o divergentes.

Pese a la adhesión con la enseñanza desde el enfoque planteado -dado que permite encajar los engranajes que componen el acto educativo-, al leer el texto *Educación basada en competencias* (Argudín, 2005), las primeras sospechas y desconfianzas aparecieron, sobre todo, tras la lectura de los capítulos “¿Por qué competencias?” y “Competencias laborales derivan en competencias educativas”. Esto, debido a que allí se instrumentalizaba la educación, ubicándola, sin reflexiones ni aprensiones, al servicio del mercado laboral, lo que provocó distancia entre este enfoque de la enseñanza con las concepciones que posee la investigadora-profesora acerca de la educación, del rol del docente e incluso de la Historia y su enseñanza. Pues en esa idea, la diversificación de las personas que se sostuvo como concepto central en la investigación, se diluía, tomando relevancia otros aspectos como el mercado laboral, la oferta y la demanda.

Esta disputa interna tuvo mayor sentido y claridad al leer a Joan Pagés en su monografía *“Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos”*, donde se trasparenta la *tensión personal* de la investigadora. Este autor plantea: *“El predominio de políticas educativas neoconservadoras y la racionalidad neopositivistas que las impregna explica, por ejemplo, el uso de un concepto como competencia de probada eficacia en el mundo laboral y empresarial, pero de poca tradición en educación. Y explica la necesidad de determinarlas con precisión –para poder controlar su puesta en práctica y su posterior evaluación–, secuenciarlas por nivel de complejidad, ordenarlas en cursos y etapas educativas y ubicarlas en un lugar mucho más privilegiado que el que ocupan los contenidos”* (Pagés, 2007: 30).

Lo último citado concuerda, en cierto sentido, con la orientación de los mapas de progreso y con los ajustes curriculares, aplicados desde el presente año en los cursos que van entre 5° básico y 1° medio.

Por su parte, Osandón y Ayala trasladan la discusión a los contenidos, sacando el foco de las competencias, pero manteniéndolo en la idea fecundadora de la investigación, desde la que surge el relato de la diversidad. Sobre la definición de competencias señalan: *“sí, aparecen dificultades cuando se observa que la construcción de logros tienden a homogeneizar los modos de transitar a su obtención y a ocultar el modo en que el contenido/conocimiento puede influir en el desempeño (...). El mensaje entonces es que una enseñanza que opte por el enfoque en competencias habrá de tener cuidado con diversificar antes que estandarizar los desempeños de los estudiantes”* (Ayala y Osandón, 2007: 79-80). Surge entonces una nueva complejidad y arista de la esquiwa *diversidad*, respecto a las competencias y la posible estandarización de desempeños que decantaría en una jerarquización de los y las estudiantes, llegando, por tanto, a un punto muerto en lo referente a buscar nuevas formas de educar. Tal vez, este problema se resuelve teóricamente, en la constatación de que *“los contenidos históricos al contribuir de manera directa en la construcción de una conciencia histórico-política son seleccionados con criterios también políticos, razón por la cual el aprendizaje obtenido por el adolescente debe ser visto no sólo como destreza en el dominio de la información, sino como capacidad de discernimiento, dando cabida a múltiples enfoques interpretativos”* (Ayala y Osandón, 2007: 80).

En definitiva, la enseñanza desde un enfoque de desarrollo de competencias, despertó en la investigadora resquemores y desconfianzas, confrontados en la etapa final de la investigación. Sin embargo, el análisis crítico que hacen de este tema algunos investigadores contribuyó a calmar esa sensación, aunque no ha sido atenuada del todo. La constatación expuesta no impide reconocer en esa herramienta pedagógica su posibilidad de aplicabilidad, gracias a sus variados encajes que se amoldan a las necesidades del docente, en este caso, en torno a la diversidad.

Por otra parte, el desarrollo de esta experiencia ha movilizad o nuevas formas de mirar y problematizar el oficio de ser docente. Al tomar distancia y reconocer cómo en la propia práctica se situaba conciente e intencionadamente

la enseñanza basada en competencias, se logró evidenciar que hubo otras implicadas, que podrían ser denominadas *competencias pedagógicas*. Sin embargo, para que sea una competencia habrá que continuar reforzando los aprendizajes ya iniciados, de tal modo que se afiancen y se incorporen como prácticas habituales, no situacionales. En palabras de Joan Pagés, “*Fomentar la capacidad creativa del profesorado y dar más vida a sus enseñantes a fin de que utilice su libertad y su responsabilidad y sean más audaces en la elección de sus prácticas y de los contenidos*” (Pagés, 2007: 37). Sentirse parte de este proceso creativo vitaliza, contribuye a la confianza en la factibilidad de innovación pedagógica y de cambio no jerárquico-ministerial; supone una construcción *desde abajo*, concibiendo este oficio como una aventura o un viaje.

3. Palabras al cierre: la investigación-acción como medio de reflexión y construcción de saber pedagógico

Actualmente existe acuerdo respecto de la necesidad de formar profesores y profesoras vigilantes de sus prácticas, con capacidad creativa y disposición analítica. En este sentido, las habilidades que se potencian y activan en la investigación-acción tienden hacia la promoción de esa actitud para asumir el rol docente.

Asimismo, es palpable la urgencia de construir y difundir un tipo de conocimiento pedagógico que nazca de uno de los protagonistas del acto educativo: los y las docentes. La decisión profesional de exponerse por medio de los escritos producidos, contribuiría a la germinación de una comunidad pedagógica que debate, reflexiona y problematiza en torno a ideas imbricadas con la realidad del aula.

La experiencia expuesta en este artículo avala las ideas planteadas anteriormente, pues en ella es posible distinguir cómo se articulan nuevas claves conceptuales –diversidad, inteligencias múltiples, enseñanza desde un enfoque de competencias–, con ciertas habilidades indagatorias en una situación específica (colegio, curso, asignatura); experiencia que moviliza a su protagonista y activa, a su vez, nuevas preguntas que derivarán en otros caminos.

Este tipo de investigación es una herramienta que permite potenciar cambios e intervenciones en las prácticas desde y para el docente. De esa constatación surge el deseo de explicitar algunos obstáculos con los que podría encontrarse quien se aventure en su exploración. Uno de éstos es el conocimiento previo que se exige para la etapa de definición del problema, específicamente en lo referido a la elaboración de los textos (de campo, del investigador, interpretativo y final), pues para efectuarlos de manera eficaz es necesario haber tenido la experiencia de observar y registrar clases, cuya habilidad no siempre está instalada en los procesos de formación docente. Esta traba se ubica en un momento determinante de la investigación –definición del problema–, por lo que enfrentarla de manera acabada o superficial, determinará la calidad de la investigación.

Como una forma emergente de remediar la ausencia de aprendizajes en la observación y registro, algunos docentes parten investigando con la pregunta construida y la justifican posteriormente creando textos que concuerden con ella. Sin embargo, con esto se pierde el potente e intenso proceso de analizarse y de detectar debilidades o contradicciones no evidentes a simple vista.

El problema expuesto anteriormente revela, también, el obstáculo de la sistematicidad en el ejercicio de la profesión docente. Éste deriva principalmente de las múltiples exigencias y de la complejidad intrínseca de la labor pedagógica. El *tornado* de la profesión que sirvió de analogía al inicio de este trabajo, no facilita ni promueve espacios de análisis o de escritura en torno a sensaciones, emociones, frustraciones, proyecciones, ideas, preguntas... Mecanizándonos. La mecanización aludida podría ser interpretada como un elemento motivante para aventurarse en la experiencia de investigar(se) y romper de este modo con el propio constreñimiento.

A fin de convocar a otros profesores y profesoras a generar saber pedagógico, se expone que la principal fortaleza de esta metodología es la claridad en la trayectoria a seguir (descrita en incisos anteriores), lo que contribuye a planificar, orientar y perfilar el proceso. Además, el impacto que busca provocar se remite al docente y a determinado curso, sin mayor pretensión que el osado desafío de mirarse con ojo indagatorio y de promover una actitud alerta y receptiva ante los hallazgos.

Concluye esta invitación con palabras de Marc Bloch, quien dice que “*el espectáculo de la investigación, con sus éxitos y fracasos, no es casi nunca aburrido*” (Bloch, 1949: 73).

Referencias

Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México: Ed. Trillas.

Ayala, Estela, Osandón, Luis (2007). ¿Cumplen algún papel los contenidos de la historia en el aprendizaje por competencias?, Monografía. En *Revista Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, “Educar por competencias: inicio del debate”. España: Ed. Graó.

Bloch, Marc (1949). *Introducción a la historia*. Francia: Ed. Fondo de Cultura Económica.

García Hoz, Víctor (1970). *Educación Personalizada*. España: Ed. Rialp.

García Hoz, Víctor (1991). *Tratado de Educación Personalizada*. España: Ed. Rialp.

Gardner, Howard (1983). *Estructura de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, Howard (1999). *Las inteligencias reformuladas, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Ed. Paidós.

Oliver, María del Carmen (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad, Dilemas del profesorado*, España: Ed. Octaedro.

Pagés, Joan (2007). "Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos". En revista *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, "Educar por competencias: inicio del debate". España: Ed. Graó.

Ramírez, Jahel (2009). *Investigación – Acción: Tránsito desde la homogeneización a la diversificación de la enseñanza en el subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Seminario de investigación para obtener el Postítulo de Mención en Estudio y Comprensión de la Sociedad, Facultad Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Inédito.