

pie

35134

IDEG-LIB

35134

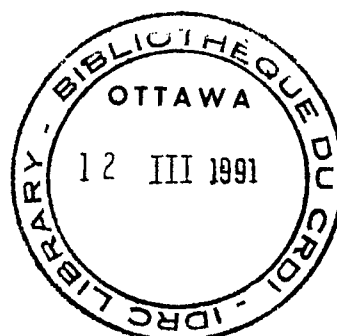
Project related publication
3-P-85-0141-S1

SEP 29 1988

ESCRITOS SOBRE INVESTIGACION Y PERFECCIONAMIENTO EN
TALLERES DE EDUCADORES

METODOLOGIA DE INVESTIGACION DEL PREJUICIO

Documento preparado por
RODRIGO VERA GODOY



SANTIAGO DE CHILE
Junio de 1988

ARCHIV
371.1 (83)
V4

INDICE

Introducción

La lógica de investigación del prejuicio.

1.-Las etapas del método de investigación el prejuicio.

A.- La problematización.

B.- Hipótesis de trabajo: el prejuicio

C.- Estrategia de comprobación del prejuicio.

D.- La recolección de la información.

E.- Análisis de la información.

F.- La contrastación de la hipótesis.

G.- Generación de nuevas hipótesis explicativas.

H.- Alternativas de acción que se derivan de las nuevas hipótesis.

2.-La investigación del prejuicio al servicio de la modificación de las prácticas docentes.

3.-El grupo como instrumento al servicio de la investigación del prejuicio.

4.-El apoyo del equipo de coordinación

4.1.- En los momentos informativos.

4.2.- En los momentos de trabajo grupal.

4.3.- En los momentos de evaluación.

5.-El trabajo interno del equipo de coordinación

6.-La investigación del prejuicio y los otros tipos de investigación docente.

7.- Reseñas de Investigaciones del Prejuicio

7.1.- Presentación

7.2.- Primera reseña.

7.3.- Segunda reseña.

METODOLOGIA DE INVESTIGACION DEL PREJUICIO

Introducción:

Esta metodología de investigación docente ha sido elaborada en experiencias llevadas a cabo en Talleres de Educadores(1). Ella ha tenido distintas formulaciones (y se espera que así siga siendo hacia adelante) a medida que ha sido utilizada y recreada por participantes y equipos de coordinadores-investigadores de Talleres de Educadores.

Esta metodología, al igual que las demás metodologías de investigación docente, deben ser comprendidas al interior de la teoría de capacitación y de investigación acumulada por la línea de trabajo en Talleres de Educadores. Cabe recordar que los Talleres constituyen una modalidad de capacitación y un instrumento de investigación de los condicionamientos culturales del cambio de las prácticas docentes. Como modalidad de capacitación ellos se definen por asumir la investigación docente como tarea central, adoptar formas grupales de trabajo y operar con modos de aprender de carácter autónomo. Como instrumento de investigación ellos se inscriben entre las metodologías de investigación cualitativa que operan sobre una experiencia de capacitación entendida ésta como "provocación cultural". (Ver "Marco Global de los Talleres de Educadores" Rodrigo Vera G. PIIE, 1987).

La lógica del método de investigación del prejuicio.

Este método, al igual que los demás métodos de investigación docente (2), es fruto del estudio de las formas de conocer que los educadores emplean habitualmente para enfrentar los problemas pedagógicos de su práctica docente. Se trata de un método que ha sido elaborado mediante la observación y sistematización de los itinerarios seguidos por grupos de docentes al ser invitados a conocer sus propias prácticas. La gestación del método procura ser coherente con la función que esta llamado a desempeñar en procesos de reflexión crítica de la propia práctica. El método de investigación docente esta destinado a apoyar dichos procesos de manera tal que los docentes rescaten y potencien su sentido común imprimiendo superiores niveles de sistematicidad y rigurosidad en la generación de los nuevos conocimientos.

En el marco de las investigaciones sobre los procesos de conocimiento de los docentes se ha podido observar que cada profesor/a posee explicaciones para cada uno de los problemas que enfrenta, las imprimen racionalidad a las acciones

con las cuales pretenden abordarlos desde su rol docente. En el método que presentaremos, las explicaciones- que serán denominadas para estos efectos "prejuicios"- constituyen el eje sobre el cual se centra el proceso de conocimiento. De aquí el nombre del método: investigación del prejuicio.

El concepto de prejuicio será empleado para designar tanto las "representaciones" como "explicaciones" que los docentes hacen respecto a los particulares problemas pedagógicos que enfrentan en su práctica docente. Se trata de representaciones y de explicaciones que no han sido comprobadas mediante un proceso sistemático y riguroso de conocimiento. No se trata de un término que anticipe juicios ni de valor ni de verdad respecto a las representaciones o explicaciones que contiene. Sólo enfatiza el carácter de "explicación no comprobada y suceptible de serla, mediante procesos sistemáticos y rigurosos de conocimiento".

El concepto de prejuicio no postula la falsedad "a priori" del sentido común. Muy por el contrario, procura rescatar el sentido común poniéndolo en situación de ser comprobado o invalidado por un proceso de investigación docente.

Con el propósito de crear condiciones para que los actores puedan develar los prejuicios de la propia práctica, comprobar su validez e interpretar su génesis se elabora la metodología de investigación del prejuicio. El itinerario de investigación propone tomar un prejuicio- una vez seleccionado un problema de investigación- como hilo conductor del proceso de conocimiento. Este proceso consistirá fundamentalmente en la contrastación del prejuicio con datos extraídos de la realidad a la cual el sujeto lo está refiriendo. Mediante la discriminación de operaciones intelectuales, la introducción de distinciones conceptuales para el ordenamiento de los datos se irá avanzando en la comprensión y resignificación del problema investigado. El método culmina con la comprobación o no del prejuicio y el develamiento de nuevos prejuicios suceptibles de ser investigados en torno al mismo problema. En la medida que se puedan visualizar nuevas maneras de comprender el mismo problema los sujetos se encontraran en mejores condiciones de plantearse alternativas de acción, ampliando sus posibilidades de incidir positivamente en la solución del problema en cuestión.

1.- LAS ETAPAS DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN DEL PREJUICIO.

Las etapas procuran discriminar distintas actividades intelectuales al mismo tiempo que integrarlas como "momentos" o "pasos" de un mismo proceso de producción de conocimientos. Recordamos (Ver: Talleres de Educadores como instrumento de investigación) que la discriminación de estos pasos ha sido hecha sobre la base de una sistematización del sentido común que se pone de manifiesto en los docentes al reflexionar sobre los problemas que se producen en su práctica pedagógica. Por tanto, una etapa y su articulación lógica con las demás, constituyen "formalizaciones" de un sentido común que se pone de manifiesto en los docentes al intentar reflexionar sistemáticamente sus propias prácticas. (Ver: Justificación de un grupo prolongado con fines de experimentación-investigación en "Talleres de Educadores como instrumento de investigación.") En función del origen de la metodología de investigación del prejuicio, sus etapas debieran fácilmente llegar a ser percibidas como coincidentes con el sentido común de los sujetos participantes. Es probable que ellas puedan aparecer como excesivas en un primer momento pudiendo resultar inhibitorias para una reflexión espontáneamente asumida. En tal caso -como se verá a motivo el apoyo de la coordinación- el proceso deberá sintetizarse en sus actividades intelectuales principales para luego, a medida que el proceso de conocimiento vaya exigiendo mayor profundidad y discriminación, pasar a niveles de mayor complejidad. Es fundamental entender que ninguna de las etapas y todas en su conjunto de ninguna manera pueden ser "aplicadas" contra o al margen del sentido común de los actores que las utilizan. En caso de haber discrepancias con ellas o incompresiones corresponderá detenerse para que se examinen los planteamientos alternativos que se pueden estar generando. Se trata de estar -durante la utilización de estas etapas- muy sensibles a un posible aporte para la investigación docente y a la detección de posibles obstáculos o resistencias que se están poniendo de manifiesto frente un proceso riguroso de investigación docente. (Ver: Obstáculos frente al proceso de reflexión crítica de la propia práctica: El Pensamiento Aprisionado. R.V.G., PIIE, 1987)

De esto se desprende que es necesario distinguir aquellas situaciones en la cuales un grupo está iniciándose en investigación docente de aquellas en que los participantes se encuentran capacitados- por experiencias anteriores- para llevar a cabo estas investigaciones. Esto quiere decir, que explicitaremos el método de cómo lo utilizaría un grupo de educadores abezados en este tipo de metodologías. Además, los grupos ya capacitados podrán aplicarlo con mayor flexibilidad,

preservando el carácter espiralado de un proceso de producción de conocimientos.

Igualmente, la fluidez en la utilización de estas etapas como "guías de una reflexión sistemática" dependerá en gran medida de la "calidad" y "características" del grupo que asuma la tarea. (Ver. El grupo como instrumento de investigación docente.) Es decir, será distinta la utilización de estas etapas si el grupo se encuentra o no conformado, o si ha llegado o no adquirir un compromiso con la modificación de las prácticas de sus actores para contribuir a un cambio educacional. En la medida que los participantes están capacitados para trabajar en grupos y han conformado un grupo, podrán utilizar más fácilmente el método y enfrentar las dificultades propias de un proceso de investigación.

Es lógico suponer que a menor capacitación de los participantes en trabajo grupal, en investigación docente y en la utilización de modos autónomos de aprendizaje mayor será la importancia del equipo de coordinación en el apoyar el funcionamiento de los Talleres de Educadores.

En este marco, se concibe que los participantes a medida que utilicen el método de investigación del prejuicio estarán progresivamente en mejores condiciones de rescatar y potenciar su sentido común hacia formas cada vez más rigurosas y sistemáticas de conocimiento.

Con el propósito de introducir a los lectores en el método de investigación del prejuicio privilegiaremos la visión global y la presentación sintética de su lógica. Se omiten aspectos no considerados esenciales y aquellos estrictamente operativos que suponen de una experiencia de investigación docente para integrarlos desde las necesidades de un proceso de investigación.

Las etapas del método de investigación del prejuicio proponen el siguiente itinerario de conocimiento:

- A.- La problematización
- B.- Hipótesis de trabajo: el prejuicio.
- C.- Estrategia de comprobación del prejuicio.
- D.- Recolección de la información
- E.- Análisis de la información
- F.- Contrastación de las hipótesis
- G.- Generación de nuevas hipótesis explicativas

H.- Alternativas de acción que se derivan de las nuevas hipótesis.

A.-La problematización

En esta etapa el grupo llega a formular "un problema de investigación" a partir de la selección de un problema acción o problema docente.

Una de las características del problema de investigación será que éste se deriva de la selección y definición de un problema de acción, reconocido oralmente por los docentes participantes en el Taller. El problema de investigación se representa mediante una pregunta por conocimientos requeridos, ya sea para insistir en un mismo tipo de solución o ya sea para elaborar alternativas para enfrentar un mismo tipo de problema.

Si bien la formulación de un problema de investigación supone una elaboración intelectual esto no implica que se trate ni de un proceso de invención ni de un proceso de abstracción. Nos inclinamos, más bien, a denominarla "problematización" queriendo enfatizar que se parte de lo concreto introduciendo simplemente "dudas" sobre su percepción y comprensión.

En este marco se pueden distinguir, dentro de esta misma etapa, diversos momentos o pasos donde se discriminan actividades intelectuales específicas.

A.1.- La confección de una lista de problemas percibidos por los participantes al interior de la esfera de sus responsabilidades como docentes.

Aquí se trata de iniciar un proceso de reflexión colectiva intercambiando problemas docentes entre el conjunto de participantes de un mismo grupo. Esto, por una parte, permitirá a los participantes comenzar a reconocerse a partir de sus respectivas realidades. Por otra, a contrastar sus códigos lingüísticos para iniciar un proceso de conceptualización que les permita comunicarse al interior de un común proceso de investigación. La sola nominación de los problemas marca el inicio de un proceso colectivo de reflexión.

A.2.- La explicitación del nombre dado de cada uno de los problemas ilustrándolo mediante referencias de la propia práctica.

Una de las características de las investigaciones docentes es que ellas son procesos de reflexión a partir de lo concreto. La explicitación de las maneras de denominar ciertos problemas, haciendo referencia a situaciones concretas, constituye un inicio de este tipo de reflexión y la conformación de bases para las futuras conceptualizaciones y comprensiones de los problemas a abordar.

A.3.- Argumentación sobre la relevancia de los problemas incluidos en la lista.

La argumentación sobre la importancia que se le atribuye a un problema en particular conduce a los participantes a ponerse en contacto y empezar a develar los respectivos marcos de referencia desde los cuales operan. Las investigaciones docentes que operan especialmente en el terreno de la subjetividad encuentran en la actividad de argumentación un terreno muy fértil para su desarrollo. En el caso de este método, la necesidad de dar razones sobre la importancia de un problema conduce a los participantes a reconocer y reconocerse en las significaciones que están atribuyendo a los problemas que cotidianamente enfrentan a motivo de su práctica docente.

A.4.- Ordenamiento por categorías de problemas.

Una vez que los participantes han llegado a compartir el sentido que atribuyen a cada uno de los problemas de la lista corresponde realizar un ordenamiento de los mismos de manera tal que los problemas de mayor generalidad puedan incluir a los otros de mayor especificidad. Se recomienda que sean los problemas de mayor especificidad los que sean posteriormente seleccionados teniendo en cuenta el tipo de problema a los cuales ellos están adscritos.

A.5.- Acuerdos para seleccionar un problema mediante un consenso grupal.

En este paso los participantes del grupo llegan a ponerse de acuerdo sobre los criterios que permitirán seleccionar un problema docente susceptible de ser investigado. Estos criterios podrán referirse a su recurrencia, a su importancia para mejorar el servicio educacional, a la urgencia de encontrar soluciones, a su funcionalidad para aprender un método de investigación, etc.

A.6.- Selección por consenso de un problema docente.

La selección del problema docente por consenso

constituye la culminación de un proceso de discusión entre los participantes del Taller. El proceso de construcción de un consenso grupal posee importancia por varias razones. Por una parte, permite a los participantes comprometerse con cierto tipo de problematización de la realidad educativa concreta en la cual se está interactuando. Por otra parte, permite a los participantes comprometerse vitalmente con la necesidad de llevar adelante un proceso de investigación. Por último, percibir conflictos y disyuntivas que requieren resolverse de manera fundamentada, tanto teórica como técnicamente. Es decir, el trabajo colectivo por sí mismo opera como exigencia colectiva de superiores niveles de rigurosidad conceptual a medida que avanza el proceso de investigación.

A.7.- Listado de preguntas de conocimiento sobre el problema seleccionado.

Una vez seleccionado un problema docente, el grupo pasa preguntarse por la "veracidad" de los conocimientos que sustentan las actuales respuestas, por la consistencia empírica que tiene la comprensión que se está haciendo del problema. Esto lo hace mediante preguntas de conocimiento que poniendo en duda las explicaciones que se están dando del problema pudieran contribuir a vereficiarlas o modificar su comprensión.

A.8.- Ordenamiento categorizando los tipos de preguntas.

Las preguntas de investigación en relación a un mismo problema docente pueden ser, evidentemente, múltiples. Su ordenamiento permite a los docentes poseer un visión de los cursos posibles que podría tomar su investigación, asumiéndose explícitamente que se está haciendo un opción entre diversos tipos de explicaciones posibles de un mismo fenómeno. Esto no implica que el fenómeno será parcialmente mirado perdiendo de vista su unidad, especificidad y complejidad. No implica que el fenómeno observado pretenderá ser comprendido mediante "variables discretas" que permiten comparar una parte de un fenómeno con igual parte de otro fenómeno no considerando que ambos fenómenos tienen lugar en mundos de significaciones diversos. En otras palabras, no se pretende comprender o explicar un fenómeno homogenizándolo ni sacándolo del contexto de significaciones del cual forma parte. Por el contrario, se cifra la posibilidad de comprender un fenómeno por el develamiento de sus relaciones internas y por el develamiento de las relaciones que el mismo entabla con un contexto histórico particular determinado. El empobrecimiento del objeto observado o su división en partes no constitutivas del mismo es considerado- desde una perspectiva de investigación cualitativa-

como un renunciamento al conocimiento de lo concreto.

Esto posee especial importancia en la medida que se trabaje distinguiendo fenómeno y problema. La investigación procura plantearse la comprensión de un problema que implica recurrir a la observación y comprensión de ciertos y determinados fenómenos, los cuales se encuentran en el origen del surgimiento del problema.

A.9.- Acuerdos sobre criterios para seleccionar una pregunta por consenso para concentrar la posterior producción de conocimientos.

La necesidad de tomar una decisión por consenso sobre el problema de investigación requerirá que el grupo se ponga previamente de acuerdo sobre los criterios o razones que se tendrán en cuenta para priorizar una u otra pregunta de investigación. Estos criterios podrán ser de diverso tipo según sean los intereses y necesidades de acción de y conocimiento que pongan de manifiesto los diversos participantes del Taller. La fundamentación de las decisiones grupales beneficia directamente el acrecentamiento de los niveles de rigurosidad y de profundidad de la reflexión que se está llevando a cabo.

A.11.- Elaboración de la pregunta de manera que sea factible de ser respondida tomando en consideración el tiempo, la información disponible y la complejidad del problema.

Una vez seleccionado el problema de investigación o pregunta de investigación corresponde afinarla conceptualmente de manera tal que ella queda perfectamente delimitada.

En síntesis, el método se inicia al igual que cualquier proceso de investigación social mediante la definición de un problema de investigación que precisa un objeto de estudio. Le peculiar que posee, en este caso, la investigación docente es que no recurre a ni a una "construcción o explicitación de un contexto teórico: estado del problema en la literatura como fruto de una revisión bibliográfica"; ni a una "explicitación del contexto social: estado de la situación social, diagnóstico y análisis del contexto". Por el contrario, se parte de los problemas "percibidos" o "sentidos", susceptibles de ser expresados oralmente al interior de un grupo, por los propios sujetos que asumen el desarrollo de la investigación.

Esto quiere decir que este tipo de investigación docente tendrá permanentemente como referencia el problema docente que le dio origen el cual operará - junto al prejuicio

correspondiente- como hilo conductor el itinerario de producción de conocimientos para responder a la pregunta de investigación seleccionada. Se puede estimar que tanto el "contexto teórico como el contexto social" esta incluido en los marcos de referencia de los propios docentes y que será develado a medida que el proceso de investigación se desarrolle. En este sentido, el punto de partida de esta investigación docente se asimila más a una "investigación cualitativa" que a una investigación cuantitativa en el campo de la investigación social.

Esta etapa, tratándose de una actividad no usualmente asumida por los docentes, se inicia generando una actitud interrogativa o dubitativa sobre la "efectividad" de las prácticas docentes que los sujetos estan llevando a cabo. Es decir, la etapa requiere cierta disposición de apertura del sujeto frente a sí mismo y frente a los problemas docentes del resto de los participantes del grupo. Es importante tener presente la coincidencia de esta etapa con el período de conformación de los participantes como grupo. (Ver: "El grupo como instrumento de investigación" y "El apoyo de la coordinación" que se hace posteriormente en la explicitación de este mismo método). Esto justifica, tomando en cuenta el entrenamiento de los participantes y el desarrollo grupal, que se comience a veces compartiendo espontáneamente problemas percibidos para luego culminar con una lista y selección de uno de ellos.

Se presenta una lista de problemas con el propósito de ilustrar este paso:

- " La indisciplina de los alumnos."
- " El rechazo a la lectura que presentan los alumnos";
- " La desmotivación de los alumnos frente al estudio";
- " El bajo rendimiento escolar de algunos alumnos";
- " La agresividad de los alumnos entre si";
- " La timidez de ciertos alumnos";
- " Los liderazgos destructivos que ejercen algunos alumnos sobre otros";
- " Las "pruebas con notas" como la única actividad que motiva a los alumnos a estudiar";

Como se puede apreciar estos problemas se refieren exclusivamente a los alumnos en relación a sus comportamientos o/y rendimientos escolares. Se señalan usualmente tambien problemas percibidos en relación a otros actores del ámbito

escolar:

"la inasistencia de los padres a las reuniones que se los citan";

" Las críticas injustas que los padres hacen a los profesores a motivo del comportamiento o rendimientos de sus propios hijos";

" El control formal que ejerce la dirección del respectivo establecimiento sobre las actividades de los docentes".

Algunos ejemplos de preguntas de investigación:

"¿ Qué factores propios de la propuesta educativa impulsa a los alumnos a generar situaciones de indisciplina ?"

" Qué elementos influyen o han influido en los alumnos para que rechacen la lectura que se le pide hacer.?"

" ¿ Qué factores influyen positiva y negativamente en la desmotivación o motivación de los alumnos ?".

"¿ Qué factores influyen en el bajo rendimiento de algunos alumnos?"

La etapa de problematización puede ser realizada en una o más reuniones según sea el grado de rigurosidad que el grupo se vaya autoexigiendo. Es importante tener presente que esta duración dependerá de la "auto-exigencia" más que una exigencia de rigurosidad "impuesta" o exigida desde afuera. A medida que los docentes vayan adquiriendo una mayor capacitación para investigar sus exigencias irán siendo naturalmente mayores.

Por último, es importante entender que a medida que los docentes van intentando investigar se va produciendo una capacitación en actividades intelectuales ligadas con este quehacer. Por ejemplo, al intentar construir un consenso para seleccionar un problema los participantes elaboran conceptos y argumentos para defender aquello que en un principio "podría haberles parecido como evidente; elaborar criterios de selección recurriendo, por ejemplo, a argumentos de simplicidad, significación, amplitud, urgencia, etc. A la discusión grupal, que este método de investigación docente favorece, se le atribuye un alto valor formativo en actividades tales como la discriminación conceptual y la asociación de argumentos entre sí. Todo esto sin perjuicio del aprender a trabajar democráticamente como consecuencia del trabajo auto-gestionado

que se esta favoreciendo en los Talleres de Educadores.

B.- La formulación de una hipótesis explicativa: El rescate de los "prejuicios".

En esta etapa se convierten las explicaciones que los actores están utilizando para actuar en hipótesis de trabajo. Esto se hace a partir del análisis de situaciones concretas en las cuales los actores reconocen que el problema seleccionado se pone de manifiesto. Por una parte, explicitan las representaciones que tienen del problema seleccionado. Por otra parte, explicitan las explicaciones que le están dando al problema en coherencia a las cuales se encuentran enfrentándolo. En decir, es un trabajo de reconstrucción de los convencimientos que los actores poseen para actuar. A estos convencimientos, para estos efectos, los denominamos "prejuicios" en la medida que ellos no han sido comprobados sistemáticamente y los actores los reconocen como factibles de ser comprobados.

En otras palabras, en esta etapa se formulan posibles respuestas a la pregunta de investigación, para seleccionar una y proseguir en el proceso de conocimiento a comprobarla o reemplazarla. A la respuesta cuya veracidad se tratará de comprobar se la denomina, para estos efectos, "hipótesis". Se trata de una hipótesis "explicativa" por cuanto esta pretendiendo "explicar" o "interpretar" los factores que están incidiendo en la generación de un fenómeno o problema.

La construcción de hipótesis explicativas mediante el rescate de los prejuicios con los cuales los actores habitualmente actúan constituye la particularidad de este método, dando origen a su denominación: investigación del prejuicio. Es importante tener presente, que el concepto de prejuicio no está siendo empleado con connotaciones negativas. El rasgo que los caracteriza es el hecho que forman parte de la esfera de los convencimientos de los actores y el reconocimiento que ellos son susceptibles de ser comprobados. Esto quiere decir, que los prejuicios han sido contruidos por los sujetos a lo largo de sus experiencias personales mediante la construcción de evidencias empíricamente fundadas para cada uno de ellos.

En términos operativos se pueden distinguir distintos pasos dentro de esta misma etapa:

B.1.- Descripción de situaciones en las cuales los sujetos han enfrentado concretamente el problema docente seleccionado.

La característica central de los problemas

docentes esta constituida por el hecho que los educadores pueden hacer referencia a situaciones concretas en las cuales el problema se pone de manifiesto. En este paso se trata que los participantes describan situaciones vividas por ellos en las cuales ven que el problema docente seleccionado se pone de manifiesto.

La descripción de situaciones concretas o reconstrucción externa implica que los participantes se ubiquen como espectadores de sus propias prácticas. La consigna es que intenten describir una situación de la manera como una persona ajena a la misma pudiera hacerlo. Esto supone que los participantes omitan juicios de valor o elementos de su subjetividad que serán objeto del paso siguiente.

La descripción realizada en un ámbito grupal estimula al protagonista de la situación a ser objetivo y a explicitar aquellos elementos que permitan a personas, que no han estado presente cuando han ocurrido los hechos, llegar a disponer de una ajustada representación. Los interlocutores con sus sola presencia apoyan la realización de esta descripción. Además la apoyan mediante la realización de preguntas aclaratorias sobre la situación que se esta describiendo a medida que estiman que requieren de una mayor información.

Especial importancia posee en esta descripción la textualidad de las descripciones que el protagonista hace de la situación como de las expresiones verbales que utiliza. Esto en la perspectiva que el grupo ayude al actor a explicitar los prejuicios con los cuales él se encuentra operando.

Llegar a describir una situación de manera fidedigna no constituye una tarea fácil para quienes no poseen entrenamiento y para quienes se han encontrado directamente involucrados en la situación que se trata de reconstruir. En esta materia especial importancia tiene el resto de los participantes del grupo para que en conjunto se vayan alcanzando mayores niveles de rigurosidad en el cumplimiento de esta tarea.

B.2.- Reconstrucción de la subjetividad comprometida por el actor en la situación descrita.

En este paso se trata de continuar la descripción de la misma situación pero ahora adentrándose a reconstruir la subjetividad comprometida por el sujeto. Para hacer esto se invita al participante a discriminar sus representaciones, sus emociones y sus explicaciones al hecho enfrentado.

En materia de representaciones se trata de el protagonista relate el juicio de realidad que hace del hecho que ha descrito. Por ejemplo, "los alumnos estaban haciendo

docentes esta constituida por el hecho que los educadores pueden hacer referencia a situaciones concretas en las cuales el problema se pone de manifiesto. En este paso se trata que los participantes describan situaciones vividas por ellos en las cuales ven que el problema docente seleccionado se pone de manifiesto.

La descripción de situaciones concretas o reconstrucción externa implica que los participantes se ubiquen como espectadores de sus propias prácticas. La consigna es que intenten describir una situación de la manera como una persona ajena a la misma pudiera hacerlo. Esto supone que los participantes omitan juicios de valor o elementos de su subjetividad que serán objeto del paso siguiente.

La descripción realizada en un ámbito grupal estimula al protagonista de la situación a ser objetivo y a explicitar aquellos elementos que permitan a personas, que no han estado presente cuando han ocurrido los hechos, llegar a disponer de una ajustada representación. Los interlocutores con sus sola presencia apoyan la realización de esta descripción. Además la apoyan mediante la realización de preguntas aclaratorias sobre la situación que se esta describiendo a medida que estiman que requieren de una mayor información.

Especial importancia posee en esta descripción la textualidad de las descripciones que el protagonista hace de la situación como de las expresiones verbales que utiliza. Esto en la perspectiva que el grupo ayude al actor a explicitar los prejuicios con los cuales él se encuentra operando.

Llegar a describir una situación de manera fidedigna no constituye una tarea fácil para quienes no poseen entrenamiento y para quienes se han encontrado directamente involucrados en la situación que se trata de reconstruir. En esta materia especial importancia tiene el resto de los participantes del grupo para que en conjunto se vayan alcanzando mayores niveles de rigurosidad en el cumplimiento de esta tarea.

B.2.- Reconstrucción de la subjetividad comprometida por el actor en la situación descrita.

En este paso se trata de continuar la descripción de la misma situación pero ahora adentrándose a reconstruir la subjetividad comprometida por el sujeto. Para hacer esto se invita al participante a discriminar sus representaciones, sus emociones y sus explicaciones al hecho enfrentado.

En materia de representaciones se trata de el protagonista relate el juicio de realidad que hace del hecho que ha descrito. Por ejemplo, "los alumnos estaban haciendo

desorden"; " Juan trataba de llamar la atención del resto de sus compañeros para boicotear la clase", esto sobre la base que el problema docente seleccionado haya sido la indisciplina de los alumnos.

En materia de emociones se trata que el protagonista recuerde sus sentimientos durante la ocurrencia de los hechos. Por ejemplo, "sentía enorme rabia", "me sentía frustrada".

En materia de explicaciones se trata que el protagonista reconstruya la explicaciones que dió a sus representaciones que lo llevaron a actuar de una determinada manera. Por ejemplo, "los alumnos hacían desorden porque no le interesaba la materia y preferían jugar"; " Juan boicotea la clase porque no entiende la materia que yo paso". " Gabriela sacó malas notas porque prefirió ver televisión en vez de estudiar".

También, en materia de explicaciones, puede ser importante que el protagonista explicita las razones por las cuales el mismo cree que tuvo las emociones que tuvo. Por ejemplo, "me dió rabia porque no era la primera vez que los hacía callar y sentía que no querían obedecerme".

B.3.- Formulación de hipótesis de trabajo.

A partir de las representaciones y explicaciones, consideradas como unidad, los participantes formulan aquellas razones que reconocen como recurrentes que les permiten explicar las diversas situaciones que anteriormente han sido descritas. A estas razones recurrentes las denominamos prejuicios los que serán traducidos como hipótesis explicativa y de trabajo para proseguir con el proceso de investigación.

Ejemplos de prejuicios susceptibles de ser convertidos en hipótesis de trabajo:

" Los alumnos son indisciplinados porque tienen problemas en sus casas."

" Los alumnos son flojos porque no tienen ninguna motivación para estudiar, ellos saben que no tienen muchas expectativas de conseguir trabajo cuando egresen de la escuela."

" Los padres no vienen a reuniones porque tienen miedo que se le solicite dinero."

B.4.- Selección de una hipótesis de trabajo.

o pasos que iremos ilustrando con la misma investigación del prejuicio que hemos utilizado para ilustrar las etapas anteriores.

C.1.-Criterios para comprobar la hipótesis.

Se estimó que la hipótesis se podría validar o invalidar si cada profesor seleccionaba de un curso a los cinco "peores alumnos" y a los cinco "mejores alumnos" para indagar sobre su contexto familiar. Al tratarse de un Taller de quince docentes se llegaría a disponer de 45 situaciones familiares de peores alumnos y 45 situaciones familiares de mejores alumnos. La cantidad de 90 situaciones familiares se consideró suficiente para emitir juicios sobre la validez o invalidez de la hipótesis. En el caso que la mayor parte de los peores alumnos se viera asociado a una "situación de conflictividad familiar" la hipótesis se comprobaría. Además esta validez se vería reforzada si entre los mejores alumnos se apreciaba una alta asociación con un "contexto familiar armónico".

Se definieron las categorías de peores alumnos y de mejores alumnos aplicando un criterio ligado directamente a los promedios de notas con exclusión de los ramos deportivos o de técnicas especiales.

Se definieron categorías de "contexto familiar conflictivo" y "contexto familiar armónico" recurriendo a una información "objetiva" susceptible de proporcionar por los propios miembros de la familia.

C.2.- Selección de la técnica de recolección de información.

En este paso se toman decisiones coherentes con la información que se ha estimado como necesaria para comprobar o no el "prejuicio". Entre las técnicas entre las cuales se hace la selección se incluyen entre las llamadas "Técnicas de Observación" (Ver: Maurice Duverger, "Métodos de las Ciencias Sociales") Se distinguen técnicas de observación "indirecta" tales como análisis de documentos o de objetos, de las técnicas de observación "directa" tales como cuestionarios, entrevistas, observación "in situ", etc. La distinción entre observación "extensiva" e "intensiva" según se privilegie la extensión o la profundidad de la información constituye, igualmente, otro de los aspectos sobre los cuales se hace necesario optar.

En el caso que estamos ilustrando se adoptó la técnica de "entrevista semi-estructurada" tanto para "conversar" con los alumnos como con sus familias. Se la consideró "semi-estructurada" en consideración a que sólo se daban por definidos algunos aspectos sobre los cuales se

recabaría información dejando abierta la posibilidad que aparecieran otros aspectos significativos para considerar a una familia como "armónica" o "conflictiva".

C.3.- Acuerdos sobre procedimiento de aplicación.

En la medida que la investigación docente se desarrolla simultáneamente como un proceso de capacitación en tareas de investigación es usual que estos acuerdos se vayan adoptando e implementando a medida que los participantes empiezan a recabar información.

En el caso que estamos teniendo como referencia para ilustrar el método el entrenamiento de los sujetos y el afinamiento de los criterios de aplicación se fue logrando mediante una supervisión colectiva de "entrevistas de prueba y de entrenamiento". Con esto se procuró asegurar que la información que se reuniera cumpliera con el máximo requisitos de confiabilidad y de comparabilidad.

D.-Recolección de la información

En esta etapa se procura recoger materialmente la información.

En los Talleres de Investigación del Prejuicio se ha hecho coincidir esta etapa tanto con el entrenamiento en la técnica de recolección como con el análisis paulatino de la información que se esta recogiendo. Es decir, se combina esta etapa con elementos tanto de la anterior como de las siguientes. Es importante recordar que este método esta siendo asumido al interior de un proceso grupal que va permitiendo introducir rectificaciones tanto con fines de la producción de conocimientos como para los propósito de capacitación de los participantes en investigación docente.

Algunos momentos que se pueden distinguir en esta etapa:

D.1.- Período de prueba y afinamiento del instrumento

D.2.- Período propiamente de "aplicación" del instrumento donde por razones de tiempo el instrumento no sufre modificaciones.

D.3.- Construcción del informe de recolección donde se consignan las observaciones que se estiman que pueden ser significativas tanto para etapas posteriores del método como para posibles limitaciones que se hayan puesto de manifiesto de las

etapas anteriores.

E.-Análisis de la información

En esta etapa se trata de ordenar la información en categorías que permitan un futuro pronunciamiento sobre la validez de la hipótesis que se está intentando comprobar.

En el caso seleccionado como ejemplo, se ordenó la información distinguiendo familias con alumnos de bajos rendimientos y familias con alumnos de alto rendimiento; distinguiendo, a su vez, los distintos establecimientos en los cuales se ha concentrado la investigación. Con estos criterios se construyó una "matriz de datos" que fuera permitiendo discriminar el máximo de particularidades de cada familia.

F.-Confrontación entre información e hipótesis

En esta etapa el grupo procura, con la información disponible ordenada en un cuadro resumen, ir pronunciándose sobre la validez o no de la hipótesis.

En el caso que comentamos se realizó esta operación colegio por colegio llegando a conclusiones individuales para luego llegar a conclusiones por establecimientos. La hipótesis se dio por "cuestionada" en la medida que no existía una asociación significativa entre situaciones familiares y rendimientos escolares, ni entre los alumnos de bajo rendimiento ni entre los alumnos de alto rendimiento.

G.- Reformulación o/y formulación de nuevas hipótesis.

En esta etapa se trata de reformular la hipótesis o de profundizarla como fruto de la información recogida, de su análisis e interpretaciones realizadas en las etapas anteriores. A su vez, se trata de formular nuevas hipótesis susceptibles de ser investigadas dejando abierto el problema de investigación.

En la investigación docente que utilizamos para ilustrar el método se profundizó la hipótesis de trabajo seleccionada y se formularon nuevas. Lo más interesante fue el hecho de haber complejizado el "prejuicio" llegando a invalidarlo por la no consideración otros factores que se encuentran simultáneamente influyendo en el rendimiento escolar de un alumno. Por ejemplo, se estableció:

"Los problemas de rendimiento de un alumno no pueden ser atribuibles sólo a una causa o factor. Por el contrario, el

alumno forma parte de una trama compleja de factores relacionados entre sí que están influyendo en su bajo rendimiento".

"Las formas de enseñanzas uniformes no están asegurando un trato igualitario a los alumnos considerados individualmente. Para algunos alumnos les resulta familiar el tipo de compulsión escolar y a otros le provoca rechazo y rebeldía. Es más adecuado pensar que existe una relación entre escuela y familia sin pronunciarse prematuramente que dicha familia es "armónica" o "conflictiva" y que influye en el alumno de determinada manera."

" Hipótesis alternativa:

Los "bajos rendimientos" no constituyen un fenómeno uniforme susceptible de ser explicado ni por una sola causa ni con explicaciones homogéneas. Por el contrario, son fenómenos "individuales" que requieren ser comprendidos en un marco de "pluricausalidad" caso por caso. En esta medida se podrán dar respuestas diversificadas a problemas distintos en el marco de una misma situación de aprendizaje."

H.-Elaboración de alternativas de acción que se deriven de las nuevas hipótesis.

En esta etapa se trata de formular consecuencias para la acción docente que se deriven de las nuevas comprensiones del problema. Estas consecuencias se pueden traducir tanto en criterios de acción como en actividades a realizar para abordar la solución del problema.

En el caso que venimos rescatando se desprendió como criterio de acción: "el abordar caso por caso sin caer en "homogenizaciones" o "standarizaciones" que nos impiden realmente conocer a los alumnos de manera tal de poder apoyarlo a solucionar sus problemas." "El sólo hecho de poder rescatar la individualidad de cada alumno va permitir al docente establecer relaciones distintas con los alumnos contribuyendo a que ellos mismos se perciban considerados como persona y no como objetos."

Las conclusiones de esta etapa pueden dar origen a otro tipo de investigación docente: "Experimentación pedagógica-docente" mediante la cual se "prueban" nuevas alternativas de solución a los problemas investigados.

EN SÍNTESIS: Hemos presentado sucintamente el método de investigación de prejuicio. En los apartados siguientes

explicitaran algunos otros aspectos que acompañan el desarrollo de este método que dicen relación al contexto en el cual éste es utilizado: Los Talleres de Educadores.

2.-LA INVESTIGACIÓN DE LOS PREJUICIOS AL SERVICIO DE LA MODIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES.

La articulación entre investigación docente y un perfeccionamiento destinado a crear condiciones en los educadores para modificar la propia práctica, constituye la lógica de capacitación postulada por los Taller de Educadores. Esta modalidad de capacitación postula la reflexión de la propia práctica docente como lógica de capacitación sobre la base de la consideración de la metodología de investigación como estrategia de aprendizaje. Es precisamente por esto que resulta pertinente preguntarse por la relación de la investigación docente con los procesos de modificación de las prácticas pedagógicas institucionalizadas en el sistema escolar.

La lógica de conocimiento del método de

investigación del prejuicio es considerada como lógica de aprendizaje en la medida que va permitiendo que un prejuicio se modifique o reafirme conscientemente. La distinción de ambos procesos- investigación y aprendizaje- abren la posibilidad de que un proceso de conocimiento se convierta, aunque no automáticamente- en una creación de condiciones de aprendizaje. Es decir, que un proceso de develamiento y comprensión crítica de los propios marcos de referencia pueda incidir en la modificación de los mismos, llevando a los sujetos a modificar sus prácticas docentes.

La investigación del prejuicio procura generar condiciones para que los propios actores revisen las representaciones e interpretaciones que están sustentando la racionalidad que están imprimiendo a su acción. Se parte de la base que todo sujeto opera desde sus propios "prejuicios" y que seguirá operando de la misma manera hasta que no logre "convencerse" de su falsedad o insuficiencia. La investigación del prejuicio procura facilitar que los educadores revisen "lo evidente", lo obvio, sus "convencimientos" en la medida que ellos perciban que no están dando solución a los problemas que enfrentan en su cotidianidad. En la medida que se produzca un cuestionamiento de los prejuicios se estima que el docente estará en mejores condiciones de modificar su práctica como fruto de nuevas explicaciones y percepciones. En este sentido, consideramos la investigación docente como una propuesta de capacitación al servicio de procesos de modificación de las prácticas pedagógicas asumidos por los propios actores.

La producción de conocimientos, por tanto, está directamente destinada a influir en los propios sujetos que contribuyen a generarlo. Pero, esta igualmente destinada, a influir más allá de los propios participantes en la medida que abordan "prejuicios" compartidos con una enorme cantidad de otros docentes. En este sentido, se considera que si bien los prejuicios abordados se realiza a nivel individual y de grupo ellos están formando parte de una "práctica social". Es decir, se trata de una "cultura docente" que inspira la actuación del rol docente que en la medida que ella va siendo reformulada puede inspirar su ruptura paulatina y su reemplazo por otra.

En esta segunda dimensión, la producción de conocimientos, está destinada también a influir en la modificación de las prácticas docentes como fruto de su apropiación por otros educadores que no necesariamente han participado en un Taller. Es decir, la influencia de la conocimientos generados en una investigación docente no se limita a sus propios gestores en la medida que los conocimientos generados logren identificar a otros docentes con sus problemas y prejuicios.

Por último, es necesario tener en cuenta que si

bien los aprendizajes no son automáticos ellos podrán disponer de mejores condiciones en la medida que la investigación docente sea realizada con mayor sistematicidad y rigurosidad. Los Talleres de Educadores operan sobre la base que a mayor "cientificidad" o vericimilitud de los conocimientos generados serán mejores las condiciones de aprendizaje generadas como fruto de una investigación docente.

3.- EL PEQUEÑO GRUPO COMO INSTRUMENTO AL SERVICIO DE LA INVESTIGACIÓN DEL PREJUICIO.

El Taller de Educadores se conforma con un reducido número de docentes que reúnen a investigar sus propias prácticas con el propósito de modificarlas hacia formas más eficientes y democráticas de aprendizaje. Aquí queremos responder a la pregunta: ¿En qué medida el grupo ayuda a que la investigación de los prejuicios se desarrolle? ¿En qué medida no sería mejor o indiferente que ella fuera realizada en forma individual? ¿En qué medida ella pudiera ser hecha por investigadores externos en mejor forma que los propios actores? Estas preguntas las responderemos explicitando algunos elementos de la "funcionalidad del pequeño grupo" en relación al desarrollo de investigaciones docentes.

1.- Como continente afectivo de una revisión crítica de la propia práctica.

El grupo está llamado a crear condiciones emocionales entre los participantes para que puedan reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas. Esto sobre la base que el pensar, como el aprender, requieren de continente afectivos para su desarrollo. Una emocionalidad adecuada es considerada como condición necesaria, aunque no suficiente, para generar nuevos conocimientos sobre la propia práctica.

El aporte del grupo en este sentido cobra especial importancia dada la tradición docente a este respecto. El docente habitualmente no reflexiona críticamente sobre su práctica. Se parte de la base que el sentirse acompañado por otros en similar situación laboral incita a hacerlo y a encontrar un sentido especial por el sólo hecho de realizarse como partes de un colectivo.

Es evidente que para que el grupo llegue a constituirse en continente afectivo de sus participantes, sin perjuicio del apoyo que pueda estar brindando el equipo de coordinación a este respecto, constituye una construcción grupal que supone un proceso desde la conformación como grupo hasta el logro de una desarrollo grupal auto sostenido. Es decir, al

iniciarse el grupo, es probable que tienda a inhibir a sus miembros para luego pasar en relaciones de solidaridad y afecto entre sus participantes y la coordinación.

El grupo procura generar condiciones para los tres placeres básicos que esta llamado a estimular el Taller de Educadores: el placer del conocer, el placer de trabajar en compañía, el placer de aprender, sobre la base que ellos se estimulan mutuamente creando las bases emocionales para llevar conjunta y productivamente la tarea de investigar.

2.- La necesidad de ir construyendo un lenguaje común para ir acrecentando la calidad de la comunicación al interior del grupo.

El trabajo de investigación requiere niveles siempre crecientes de precisión conceptual. La dinámica de conformación y desarrollo grupal estimula naturalmente dicho proceso por cuanto el mismo se va convirtiendo en una exigencia permanente para mejorar y potenciar los niveles de comunicación al interior del grupo. A medida que el grupo se desarrolla como tal sus miembros pasan a ser muy sensibles a los códigos lingüísticos y comunicativos que se emplean en los procesos de reflexión colectiva.

3.- Las "identificaciones" (El salón de los espejos)

El proceso de reflexión se ve fuertemente estimulado por los auto-reconocimientos que los participantes hacen en las situaciones y vivencias del resto de los participantes de un mismo grupo.

4.- La vigilancia epistemológica (El salón de inter-jueces).

La pertenencia a una misma profesión hace que los participantes entre sí vigilen mutuamente la objetividad de los relatos que realizan al interior del grupo. El grupo se convierte naturalmente en un "detector de mentiras".

5.- Distribución de múltiples responsabilidades.

Los procesos de conocimientos implican compatibilizar una serie de tareas en forma simultánea. Por ejemplo, la realización de síntesis, el hacer comparaciones, el traer a colación lo acumulado, relacionar una experiencia con otras, etc. Estas tareas pueden ser asumidas por distintos

miembros del grupo de investigación favoreciendo una mayor productividad y rigurosidad en el trabajo.

6.- El apoyo mutuo. (Dimensiones de la solidaridad grupal)

Los procesos de investigación docente, por centrarse en la comprensión crítica de las propias experiencias, son propensas a generar resistencias de conocimiento en quienes son sus protagonistas. El resto de los participantes entendiendo esta situación por cuanto todos están directamente comprometidos en su desarrollo pueden entrar a colaborar en la superación de dichas resistencias.

7.- Constrastación de percepciones individuales con las de un colectivo.

La constrastación de percepciones diversas sobre los mismos hechos conforma condición muy favorable al progreso de un proceso de conocimiento. El sólo hecho que un participante pueda conocer una visión distinta a la suya lo motiva a emplear superiores niveles de rigurosidad en su observación.

8.- Visión simultánea de distintas realidades.

La posibilidad de reflexionar teniendo presente a un conjunto de protagonistas de situaciones similares a la propia permite ir identificando las singularidades y semejanzas de una misma situación vivida en diferentes contextos.

9.- La construcción de verosimilitudes.

Por último, el colectivo genera condiciones para que los sujetos construyan "verdad" sobre la base de una pluralidad de miradas y desde una pluralidad de enfoque. En la medida que el grupo procede manera rigurosa en la generación de nuevos conocimientos y genera convencimientos en forma consensual se puede sostener que sus juicios gozarán de verosimilitud.

4.- EL APOYO DEL EQUIPO DE COORDINACIÓN

El equipo de coordinación tiene por misión apoyar a los participantes a llevar a cabo un proceso de investigación tendiente a comprobar o invalidar un prejuicio sobre la base de producción de conocimientos sobre la realidad a la cual el mismo se refiere. A la vez que el equipo de coordinación apoya el

desarrollo del proceso de investigación apoya el desarrollo del proceso grupal y de los procesos de aprendizaje que los participantes viven en el Taller. Sin perjuicio que se trate de un apoyo integral a las tres dimensiones constitutivas del Taller de Educadores, nos concentraremos a explicitar este apoyo en términos de investigación del prejuicio.

Por una parte la misión del equipo de coordinación es apoyar a los participantes para que vayan asumiendo por sí mismos la coordinación grupal. Es decir, para que los participantes adquirieran una capacidad de organización interna autogestionada en torno a las tareas que constituyen la razón de ser del grupo. En esta perspectiva el equipo de coordinación al apoya la conformación y desarrollo del proceso grupal esta contribuyendo a que el grupo se convierta en un instrumento funcional al desarrollo de la investigación.

Por otra parte, la misión del equipo de coordinación es apoyar que los participantes internalicen un modo de aprender autónomo de manera tal que puedan ir convirtiendo las propias experiencias en ocasiones de aprendizaje. Este apoyo esta destinado a repercutir fuertemente en el desarrollo de la capacidad de investigación de los participantes en la medida que puedan ir aprendiendo a investigar investigando. Es decir, aprender a partir de los problemas específicos que la propia investigación les plantea.

Por último, en relación al apoyo directo del equipo de coordinación al desarrollo de las investigaciones docentes su misión es apoyar el rescate del sentido común de los participantes y su potenciación a niveles superiores de sistematicidad y rigor. Esta potenciación, el equipo de coordinación procura facilitarla, mediante la conexión de los participantes con el saber acumulado en materia de producción de conocimientos sobre los objetos de estudio que específicamente esten investigando.

Esto quiere decir que la misión del equipo de coordinación no es ni dirigir ni asumir por sí mismo la coordinación grupal. Todos sus apoyos estarán orientados a que los participantes vayan adquiriendo superiores niveles de autonomía estableciendo con el equipo de coordinación relaciones claras de "interdependencia" y no de subordinación ni dependencia. Todo esto en la perspectiva que los procesos de investigación docente efectivamente rescaten y potencien las capacidad de reflexión crítica de los propios actores.

El equipo de coordinación dispone fundamentalmente de tres momentos para apoyar directamente a los participantes durante una reunión habitual de un Taller de Educadores.

4.1.- El apoyo durante los momentos informativos.

Estos momentos pueden tener distintas duraciones. Por regla general, duran de 30' a 45' al inicio de la sesión. Se denominan informativos por no constituir una instancia de discusión sobre la información recibida. La discusión de la información y su utilización corresponde ser hecho durante el momento de trabajo grupal.

En estos momentos corresponde al equipo de coordinación proporcionar información al grupo para satisfacer las necesidades teóricas y técnicas que esté poniendo de manifiesto el proceso de investigación docente. Esto supone que el equipo de coordinación vaya determinando dichas necesidades entre reunión y reunión y procure la información que llegue a estimar que puede ser pertinente para satisfacerlas. (Esto es realizado en el funcionamiento interno del equipo de coordinación. Ver párrafo n 5) La información es proporcionada para que los participantes se apropien críticamente de ella durante el proceso de investigación que se encuentran llevando a cabo. Se trata de una información destinada a complementar los procesos de reflexión del propio grupo potenciando su autonomía de trabajo.

La información puede ser entregada personalmente por algún miembro del equipo de coordinación, por un participante del propio grupo o por una persona invitada para estos efectos. Puede también ser entregada mediante un texto o una selección de textos que los participantes puedan directamente consultar. El ideal que en cualquier caso los participantes reciban la información proporcionada oralmente, por escrito de manera de facilitar su posterior estudio y discusión. Estos escritos que reúnen el contenido de los momentos informativos se denominan "Apuntes del Taller de Educadores".

Las necesidades de información o de conexión con el saber acumulado que el grupo presente puede referirse a diversos aspectos del proceso de investigación. Por una parte, las necesidades pueden referirse a aspectos relacionados con la metodología de investigación relativos a sus opciones epistemológicas, de métodos y de técnicas. Por otra parte, las necesidades se pueden referir al tema o problema específico sobre el cual se centra el proceso de investigación. En ambos casos cabe que el equipo de coordinación brinde un apoyo teórico y técnico "retroalimentando" el Taller a medida que las necesidades se vayan poniendo de manifiesto, según los distintos momentos del proceso de investigación.

Es posible y aconsejable que sean los propios participantes los que vayan haciendo demandas de información al

equipo de coordinación y vayan igualmente por sí mismos procuraándose nueva información. Esto no excluye la conveniencia que el equipo de coordinación mediante la observación del proceso pueda descubrir demandas que no sean percibidas espontáneamente por los participantes. En este sentido, este apoyo supone un cierto depósito de confianza en el equipo de coordinación que desde su posición de descentramiento respecto al grupo y que desde su formación académica estará en buenas posiciones para detectar necesidades y proporcionar una información pertinente y adecuada.

Un ejemplo de este tipo de apoyo puede ser una exposición sobre "técnicas de observación utilizadas por las ciencias sociales" en los precisos momentos en que los participantes estén por definir la utilización de este tipo de técnica. Esta exposición podría, igualmente, complementarse con sugerencias para el entrenamiento y condiciones de utilización de una técnica determinada.

4.2.-El apoyo en los momentos de trabajo grupal.

Estos son los momentos en los cuales los participantes avanzan en el proceso de investigación resolviendo sus problemas específicos y tomando acuerdos sobre los trabajos que realizarán individualmente fuera del grupo, entre reunión y reunión.

El apoyo de la coordinación durante estos momentos puede referirse a distinto tipos de necesidades procurando aportar elementos para que ellas puedan ser satisfechas por el propio grupo. Entre las posibles necesidades que la coordinación puede apoyar se encuentran:

- + La necesidad que el grupo trabaje teniendo constantemente presente el diseño o plan global de investigación ya sea para adherirse a él o para que lo vaya reformulando a medida que el proceso se desarrolle.

- + La necesidad de ir removiendo los obstáculos "epistemológicos" y "epistemofílicos" que dificultan el avance del proceso de investigación.

- + La necesidad de ir constantemente haciendo síntesis sobre la producción de conocimientos e ir tomando acuerdos sobre la organización grupal y los siguientes pasos a seguir en cada momento.

- + La necesidad de ir tomando acuerdo sobre el uso de ciertos conceptos de manera tal de facilitar la comunicación en el grupo e imprimir mayor rigurosidad a los procesos de

reflexión colectiva.

+ La necesidad que cada reunión cuente con la definición de una tarea específica en coherencia con lo avanzado en las reuniones anteriores y con el plan de investigación trasado previamente por el propio grupo.

Los apoyos de la coordinación durante estos momentos se realiza desde una posición de "descentramiento". Es decir, ella no interviene como participante sino que disponiendo una visión del conjunto del proceso que se esta desarrollando. Por regla general no es pertinente que proporcione información ni emita juicios sobre la corrección o incorrección del trabajo que los participantes se encuentran realizando. Su labor fundamentalmente es hacer señalamientos de los obstáculos que observa a objeto que el grupo los reconozca y los asuma. Eventualmente puede ser pertinente que la coordinación aporte interpretaciones sobre su génesis y algunas discriminaciones conceptuales que pueden ayudar su comprensión y superación. Se parte de la base que en la medida que los obstáculos no sean removidos el grupo pierde energías y rigurosidad para avanzar. La misión de la coordinación no es resolver los problemas ni dar formulas para su solución. Su misión se limita a señalar los obstáculos y eventualmente interpretarlos y aportar discriminaciones conceptuales que a su juicio pueden ayudar a su comprensión.

Es importante tener presente que este tipo de apoyo de la coordinación guarda coherencia y se complementa con el resto de las dimensiones en las cuales la coordinación opera: grupo y aprendizaje. Al mismo tiempo se complementa con el apoyo que la coordinación aporta en los otros dos momentos: informativo y momento de evaluación.

4.3.- El apoyo en los momentos de evaluación.

En estos momentos, período final de cada reunión habitualmente de 30' de duración, los participantes hacen una mirada retrospectiva de su productividad en términos de avance del proceso de investigación. Esto se complementa mediante una reflexión de las razones que favorecieron la productividad como de los factores que la dificultaron tomando acuerdos de como poder enfrentar la próxima reunión de mejor forma.

En la perspectiva de apoyar la labor de evaluación de los participantes, la coordinación puede aportar una reconstrucción de los diferentes momentos del trabajo grupal, puede aportar comentarios sobre aspectos que le pueden parecer importantes de ser evaluados, puede hacer comentarios sobre la evaluación realizada marcando sus insuficiencias u

obstáculos que ella puede estar poniendo de manifiesto.

La evaluación de los participantes aborda además de la productividad una mirada retrospectiva y prospectiva sobre el proceso grupal, sobre los procesos de aprendizaje y sobre las emociones con las cuales se ha vivido el Taller. Al encontrarse todas estas dimensiones profundamente interconectadas y constituyendo la investigación la tarea fundamental del Taller todos los aspectos de la evaluación tendrán que tener como referencia la manera como el grupo se encuentra enfrentando el proceso de investigación y la manera como el mismo está siendo programado y realizado. El hecho de que se trate de una investigación docente grupalmente asumida dota a la investigación de características específicas que la coordinación y los participantes tendrán siempre que considerar.

5.- El trabajo interno del equipo de coordinación.

El trabajo interno del equipo de coordinación está destinado, en términos inmediatos a preparar el apoyo al grupo tanto en términos de investigación, de proceso grupal y procesos de aprendizajes. En términos mediatos su misión es investigar los fenómenos que el grupo se encuentra viviendo de manera tal de perfeccionar el método de investigación utilizado y de acumular saber sobre los factores que obstaculizan y facilitan su desarrollo.

En otras palabras, el trabajo interno, es un trabajo de "investigación experiencial" destinado a generar conocimientos sobre los procesos de conocimiento generados por los propios actores sobre su práctica y de un saber para potenciarlos tanto desde la calidad de participante como de coordinador/a. Especial preocupación existe en este tipo de investigación por la sistematización del sentido común de los actores en relación a sus formas de conocer, de trabajar en grupo y de aprender.

Este trabajo se realiza fundamentalmente sobre registros de las reuniones donde se han documentado las discusiones del trabajo grupal. El registro ha sido realizado por miembros del equipo de coordinación que han actuado como observadores durante las reuniones.

En relación al apoyo inmediato, el equipo de coordinación tiene un intenso trabajo de preparación para estar en condiciones de apoyar idóneamente al grupo en su próxima reunión. Esta labor implica trabajar en tres tipos de cosas:

- + Ampliación de los registros de manera tal que se conviertan en un material fidedigno de trabajo.

+ Revisión crítica de los aportes de la coordinación determinando su pertinencia y su utilidad.

+ Determinación de las necesidades puestas de manifiesto por el grupo y selección de aquellas sobre las cuales se concentrará el futuro apoyo de la coordinación.

+ Definición de la estrategia de apoyo y preparación del equipo de coordinación para llevarla a cabo según los distintos momentos del trabajo grupal. Especial dedicación le implicará la preparación del informativo donde deberá sintetizar diversas conexiones del grupo con el saber acumulado.

Como se podrá apreciar el trabajo interno del equipo de coordinación- coordinador y observadores- posee una enorme importancia para la calidad del apoyo brindado y para la comprensión que este equipo vaya teniendo sobre la marcha del Taller. El equipo de coordinación, al igual que el grupo, tiene la posibilidad de crecer como equipo y de ir convirtiendo sus experiencias en ocasiones de aprendizaje. Esto mediante el desarrollo de investigaciones experienciales sistemáticas y rigurosas sobre el proceso del Taller que se encuentra apoyando.

6.- EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN DEL PREJUICIO Y LOS OTROS TIPOS DE INVESTIGACIÓN DOCENTE.

Los métodos de investigación docente son "itinerarios aconsejables"- teórica y empíricamente sustentados- destinados a facilitar los procesos de conocimiento de los educadores sobre los problemas de su propia práctica. Estos métodos son el resultado de investigaciones, elaborados a partir de la observación y sistematización de experiencias de conocimiento llevadas a cabo por docentes. Ellas han contado con la presencia de un equipo que simultáneamente asumió el rol de coordinación del Taller de Educadores y asumió las labores de una "investigación experiencial".

Los objetos de estudio de las investigaciones docentes derivan de los "problemas docentes", es decir, de problemas pedagógicos que enfrenta un educador en el ámbito de su rol docente. Los métodos de investigación docente han ido siendo elaborados a medida que se ha ido percibiendo que un mismo problema docente es susceptible de ser comprendido desde distintas perspectivas o dar origen a distintos objetos de estudio. En este sentido, los métodos de investigación docente están destinados a complementarse entre sí sobre la base que cada uno de ellos permiten comprender un mismo problema docente

desde una de sus dimensiones.

Por tanto, los métodos de investigación docente se distinguen entre sí por el tipo de objeto de estudio que le han dado origen. Por una parte se encuentran los métodos de investigación docente que operan sobre la subjetividad del docente donde podemos distinguir las "representaciones"; las "racionalidades" y las "emociones". El método de investigación del prejuicio se centra en el conocimiento de las representaciones e interpretaciones que el propio educador utiliza para enfrentar un problema docente. El método de investigación protagónica se centra en el conocimiento de las racionalidades o concepciones psico-socio-pedagógicas e institucionales que el educador utiliza al enfrentar un problema docente. El método de investigación de psico-higiene docente (que se encuentra en elaboración) se centra en el conocimiento de la emocionalidad o afectividad que se encuentra comprometida por el educador al enfrentar un problema docente. Estos tres métodos están destinados a integrarse, a utilizarse en forma simultánea o sucesiva, en los momentos en que un grupo de docentes se decide a explorar la subjetividad que se encuentra comprometida en su práctica pedagógica.

Por otra parte, están los métodos de investigación docente que versan sobre los condicionamientos objetivos o transubjetivos de los problemas docentes. Es decir, versan sobre aquellos aspectos comprometidos en la génesis de los problemas docentes donde no se encuentra comprometida necesariamente la propia subjetividad. En este tipo de métodos de investigación docente se trata de poner entre paréntesis la subjetividad comprometida en el problema docente. Los objetos de estudio de tipo de investigación están compuestos por el "contexto institucional", por el "contexto social" inmediato y mediato donde acontece el problema docente. El método "análisis institucional de casos" se centra en el conocimiento de los factores institucionales que influyen en la generación de un problema docente. El método de "análisis de contexto social de casos" se centra en el conocimiento de los factores sociales que se encuentran influyendo en la génesis de los problemas docentes.

Existen otros métodos de investigación docente donde se integran o articulan diversos de los métodos antes mencionados. En esta categoría se encuentra el método de investigación de "experimentación pedagógica docente". En este método los docentes introduciendo innovaciones pedagógicas en su práctica procuran profundizar la comprensión del problema que se trata de solucionar mediante la respectiva innovación.

Por último, es posible incluir un tipo de investigación docente que no parta de problemas docentes propiamente tal. Es decir, que no se concentra sólo en el

análisis de problemas vividos por los docentes participantes en un Taller sino que se abre a estudiar problemas educativos donde ellos no estén directamente involucrados. En este tipo encontramos "las investigaciones de diagnóstico" de problemas sociales de la comunidad que responden a las necesidades de información que tiene el docente de conocer a los alumnos y del contexto familiar y social del cual provienen.

Un grupo de docentes puede conformarse a realizar investigaciones educativas en un amplio espectro, ya sea amplio como todos los campos de estudios abordados por la investigación educativa. Por ejemplo, un grupo de docentes puede disponerse a estudiar el analfabetismo en su localidad, región o país; los niveles de deserción-retención escolar de la localidad, región o país, etc. Con esto queremos señalar que la denominación de "investigación docente" no sólo posee como una de sus características el hecho de ser realizada por docente sino que también se concentra en el estudio de "problemas docentes": problemas enfrentados por educadores en el ejercicio su rol docente.

De la diferenciación de los métodos de investigación docente por sus objetos de estudio se deriva la diversidad de itinerarios de investigación elaborados. Sin perjuicio de dicha diversidad existen rasgos comunes a todos los itinerarios:

- + Se inician con la definición del problema de investigación el cual deriva de la delimitación de un problema docente.

- + Contemplan etapas de objetivación o de recolección de información estimada pertinente al problema de investigación seleccionado.

- + Contemplan etapas de interpretación diferenciadas e interconectadas con las etapas anteriores.

- + Contemplan etapas de validación de las hipótesis explicativas para profundizarlas o reformularlas sobre la base de nuevos antecedentes teóricos y empíricos.

- + Contemplan etapas de elaboración de nuevas significaciones y de alternativas de acción frente al problema docente, que ha dado origen a la investigación, a partir de los conocimientos anteriormente generados. Esta etapa se incluye en los itinerarios de las investigaciones docentes sin perjuicio que no forme parte de un proceso de conocimientos propiamente tal, por dos razones. La primera de orden epistemológico: la traducción de nuevos conocimientos en propuestas de acción opera como exigencia que dichos conocimientos sean efectivamente comprensiones de lo concreto, de la particularidad. La segunda

de orden operativo: la producción de conocimientos ha tenido origen en un problema práctico que ha motivado la producción de conocimientos en torno a un problema docente. La finalidad operativa de la investigación docente si bien no puede segar la producción de conocimientos forma parte de su misma definición.

En términos generales las investigaciones docentes que versan sobre la subjetividad de los actores, entre las cuales se encuentra la investigación del prejuicio, se las define como investigación cualitativa en función a las siguientes características:

- + Son estudios de casos a partir de la particularidad o singularidad de los hechos investigados.

- + Son estudios sobre las significaciones que los actores atribuyen a su acción.

- + Son estudios que suponen la construcción de un objeto estudio distinguiéndose de sus campos de observación.

- + Son estudios que tienen como misión la construcción de teorías o de marcos interpretativos de la realidad estudiada.

- + Son estudios que procuran conocer la diversidad de los hechos estudiados sin emitir juicios de realidad de aplicación general u homogenizadores de la población estudiada.

- + Son investigaciones que procuran mantener y comprender la unidad del fenómeno estudiado sin romperlo o desmenuzarlo en variables o categorías desligadas entre sí.

- + Son investigaciones que integran metodologías y técnicas de la investigación etnográfica.

- + Son investigaciones que estudian fenómenos educativos considerados estos como fenómenos culturales.

Sin perjuicio que las investigaciones docentes aludidas, reúnen características comunes a los enfoques de la investigación cualitativa ellas se nutren, según las necesidades de conocimientos y características de los objetos de estudio, del saber acumulado en materia de investigación por las ciencias sociales. La sociología, la antropología, la ciencia política, la psicología constituyen vertientes importantes a este respecto.

Otra característica importante y común a todas las investigaciones docentes es el hecho que se plantean

en cada caso la validez del conocimiento que se encuentran generando. En este sentido no adoptan posiciones de las investigaciones denominadas "duras" en la medida que hacen fe en la bondad del método de investigación utilizado. Por el contrario ellas podrían ser denominadas de "blandas" en la medida que el método requiere ser fundamentado mediante criterios teóricos y metodológicos explícitos.

7.- RESEÑAS DE INVESTIGACION DEL PREJUICIO

7.1.- Presentación.

Los informes, que serán reseñados a continuación, fueron fruto de dos Talleres de Educadores conformados con objetivos de capacitación y de "investigación experiencial". Es decir, estos informes son el resultado de una instancia que- en forma simultánea- ha sido una ocasión de perfeccionamiento para sus participantes y de la utilización de una metodología de investigación destinada a observar, rescatar e interpretar los modos de conocer que habitualmente emplean los docentes.

Los Talleres de Educadores estuvieron conformados por grupos de quince docentes cada uno. En uno participaron profesores/as provenientes de la zona Oeste (Pudahuel- Quinta Normal) y otro de la zona Oriente (Ñuñoa- Providencia- La Reina- Las Condes) de Santiago. Los Talleres reunieron deliberadamente conjuntos heterogéneos de docentes provenientes de básica y media, de distintos establecimientos, con distintas historias de formación y perfeccionamiento, de distintas edades y experiencias profesionales, trabajando con alumnos/as provenientes de diferentes estratos socio- económico.

Cada Taller realizó 24 reuniones, una por semana, de tres horas de duración, fuera del horario de trabajo de los participantes (19 a 22 hrs.). Cada grupo fue acompañado por un equipo de coordinación compuesto por dos investigadores del PIIE prestando apoyos diferenciados a cada grupo acorde a sus necesidades. Este equipo junto con apoyar los procesos grupales y de aprendizaje, tuvo la misión apoyar el proceso de investigación docente. Esto procurando, simultáneamente, rescatar y potenciar el sentido común de los participantes al enfrentar un proceso de reflexión sobre las explicaciones desde las cuales operan para enfrentar los problemas que enfrentan en su práctica.

En la definición del rol del equipo de coordinación, especial énfasis se puso de no "trasladar" un método de investigación de las ciencias sociales para que fuera simplemente "aplicado" por los docentes. Por el contrario, su misión consistió apoyar la autonomía de reflexión de los participantes con conceptos y referencias provenientes del saber acumulado en las ciencias sociales. De ninguna manera la misión de los equipos de coordinación fue reemplazar el sentido común de los docentes sino potenciarlo hacia niveles superiores de

rigurosidad y sistematicidad. El origen de las metodologías de investigación docente ha sido, precisamente, la necesidad de que los docentes dispongan de condiciones teóricas y técnicas para reflexionar críticamente sus propias prácticas pedagógicas rescatando y potenciando el sentido común desde el cual operan.

De estos dos Talleres de Educadores surgió la primera formulación de la metodología de investigación del prejuicio. En ambas experiencias se pudo apreciar que los docentes al plantearse un problema pedagógico disponían simultáneamente de una explicación y de una solución, sin desconocer, por esto, que el problema continuaba siendo vigente. El equipo de coordinación rescató este hecho y propuso tomarlo como punto de partida de un proceso de producción de conocimientos asumido por los propios actores. En este marco surge el concepto de "prejuicio" como aquello que constituye una explicación pero que no ha sido comprobado mediante un proceso riguroso y sistemático de conocimiento. El concepto fue siendo paulatinamente elaborado haciéndose especial incapié que no se trataba de postular que un prejuicio fuera malo o bueno, o fuera verdadero o falso. Por el contrario se le definió como "una representación de la realidad suceptible de ser validada o invalidada mediante un proceso de producción de conocimientos riguroso y sistemático". Al mismo tiempo, se señaló que un prejuicio constituía una representación acotada en el tiempo y en el espacio que permitía delimitar la relación de un sujeto con un objeto de estudio o con un problema suceptible de ser investigado. "La representación que denominaremos prejuicio no es de aquellas que pueden incluir un juicio global sobre una población o sus interacciones, por ejemplo, los alumnos son flojos. " " Lo que denominamos prejuicio, para los efectos de una investigación docente, constituye una explicación que el actor posee sobre un problema determinado que se encuentra personalmente enfrentando en su práctica pedagógica".

La síntesis de los informes de investigación que aquí presentamos constituyen una muestra del tipo de investigación del prejuicio que un grupo de docentes puede hacer careciendo de experiencia o entrenamiento previo en investigación docente, en 24 reuniones. Estas reseñas son presentadas con el sólo objeto de ilustrar los pasos de este método de investigación docente. En función de esto hemos "recortado" el informe de investigación con el cual los docentes aprobaron el Taller, hemos omitido las alternativas de acción pedagógica que ellos elaboraron luego de haber finalizado la investigación, y no hemos incluido referencias al proceso grupal ni a los procesos de aprendizaje que acompañaron a los respectivos procesos de investigación. (Ver: Vera, R.; Hevia, R.; Madgenzo, Salomón " Los Talleres de Educadores. Una modalidad de capacitación y de investigación". PIIE 1993.)

7.2.- Primera reseña

Nombre de la investigación:

" Incidencia del uso del tiempo libre en el rendimiento escolar del alumno".

A) Problematicación.

La etapa de problematización en Talleres de Educadores, cuando coincide con el inicio del Taller, abarca no sólo dimensiones relacionadas con la investigación docente sino que también se encuentra relacionada con la creación de una actitud de aprendizaje a partir de la experiencia de investigación grupal que se llevará a cabo. Esta reseña se referirá exclusivamente a la dimensión investigativa, delimitando el problema docente y el problema de investigación seleccionado.

- El problema docente.

"En cada curso tenemos alumnos que tienen bajos rendimientos escolares junto a otros tienen mejores o francamente buenos rendimientos".

Para estos efectos, entendemos por "problema docente" todos aquellos problemas que el profesor/a enfrenta durante el desempeño de su labor pedagógica y frente a los cuales le corresponde actuar. Se trata de problemas que se inscriben en la esfera de responsabilidades del educador, delimitada ésta por el rol docente institucionalmente asignado por el sistema escolar.

En estos términos se selecciona, como problema docente o problema de acción:

el bajo rendimiento escolar de ciertos alumnos al interior de un mismo curso.

La paradoja que presenta este problema es el hecho que mientras algunos alumnos tienen bajos rendimientos el resto de los alumnos- en similares circunstancias- tienen mejores rendimientos. El problema docente, en este caso, no se refiere al bajo rendimiento generalizado que pueden tener todos o la gran mayoría de alumnos de un mismo establecimiento. El

problema esta referido sólo a aquellos alumnos que en términos comparativos con el resto de los alumnos de un mismo curso tienen bajos rendimientos. Nos referimos a los alumnos que habitualmente se les denomina "flojos" al interior de un mismo curso, tanto por los propios alumnos como por los profesores/as.

- El problema de investigación:

¿Qué factores inciden en aquellos alumnos que tienen bajos rendimientos en cursos donde existen alumnos que tienen mejores rendimientos?

Se formula, mediante una pregunta, el requerimiento de explicación o la necesidad de producción de conocimientos que deriva del problema docente antes seleccionado. Se parte de la base que el problema de la práctica docente no se identifica con el problema de investigación sin perjuicio que la finalidad de los nuevos conocimientos y explicaciones sea resolver el problema docente que le ha dado origen a la investigación.

Algunas precisiones al problema de investigación:

Para estos efectos, se entiende por "bajo rendimiento" el promedio de notas obtenido por un alumno que resulta ser inferior al promedio general de notas de su respectivo curso.

Todos aquellos alumnos cuyos bajos rendimientos se encuentran claramente asociados con problemas de su desarrollo intelectual, (CI) serán excluidos de esta investigación.

Se estima que todos los alumnos de un mismo curso poseen un similar origen socio-económico. Se descartan de este estudio aquellos alumnos que presenten un origen socio-económico de tal precariedad en relación al resto de su curso que haría pensar que las razones de su bajo rendimiento se encuentran evidentemente asociadas a su pobreza extrema.

En aquellos casos en que un bajo promedio de notas se debe a los malos comportamientos del alumno serán descartados de la investigación. Existen casos en que se usa la nota para castigar la mala conducta y no para medir los niveles de aprendizaje.

Por tratarse de una investigación docente donde los problemas de bajos rendimientos poseen nombres y apellidos

se ha tratado que cada participante del Taller de investigación docente no pierda de vista esos rostros en función a una "cientificidad" entendida como explicaciones de carácter general. En la delimitación del problema se expresa la necesidad que tiene el docente de conocer y explicarse mejor las razones que pueden incidir en el bajo rendimiento de cada uno de sus alumnos. En función a comprender el caso particular el docente en el Taller procura disponer de conocimientos sobre factores que pueden estar influyendo sobre una población mayor de alumnos provenientes de su mismo establecimiento educacional o de establecimientos cercanos al cual se desempeña como docente.

B) Hipótesis de trabajo: El prejuicio

El grupo intercambia respuestas que habitualmente da a la pregunta de investigación anteriormente formulada. A estas respuestas implícitas o explícitas se las denomina "prejuicios" en la medida que se trata de explicaciones que no han sido comprobadas de manera sistemática y rigurosa mediante datos extraídos de la realidad pero que se los estima susceptibles de ser comprobados empíricamente.

Si bien se estima que la pregunta admite una pluralidad de respuestas se considera que una de ellas se presenta como la fundamental. A la respuesta que se estima con mayor gravitación el grupo la selecciona como hipótesis de trabajo para los efectos de llevar adelante la investigación docente.

" Los alumnos con bajos rendimientos son aquellos que utilizan su tiempo libre en actividades que están reñidas con las exigencias del estudio. Entre estas actividades reñidas con el estudio y que ejercen la mayor influencia negativa se encuentra el ver televisión, el trabajar en la calle, el pertenecer a pandillas de amigos/as de barrio."

La misma hipótesis se puede formular de la siguiente manera: " Los alumnos con buenos rendimientos exhiben una mejor distribución de su tiempo libre; los alumnos de bajo rendimiento tienen una mala distribución de su tiempo libre".

Se deja constancia que esta hipótesis de trabajo o prejuicio seleccionado se estima fundamentado en el conocimiento que los profesores/as del Taller poseen de sus alumnos, a través de conversaciones con ellos y con sus apoderados. Es decir, se trata de un "prejuicio fundado" aunque no comprobado de manera rigurosa ni sistemática.

C) Estrategia de comprobación del prejuicio.

Para comprobar o dar por invalidada la hipótesis de trabajo se acordó aplicar la siguiente estrategia:

1.- Cada profesor/a participante en el Taller seleccionará 5 alumnos de los mas bajos rendimientos y 5 alumnos de los mejores rendimientos de aquél curso donde se desempeñe como profesor/a jefe.

2.- A cada alumno se le entregará una bitácora donde señalará la manera como a utilizado su tiempo libre en el día anterior.

3.- Los resultados obtenidos en relación a los malos alumnos serán comparados con los obtenidos con los buenos alumnos, tanto al interior de cada uno de los cursos como de la población total de los alumnos encuestados.

4.- La hipótesis de trabajo o prejuicio se considerará comprobada o invalidada según los índices de correlación obtenidos aplicando para estos efectos la formula de contingencia del χ^2 .

D) Recolección de la información.

1.- Se aplicó un cuestionario abierto preguntando por el uso del tiempo libre de cada uno de los alumnos de un mismo curso.

2.- A partir de la codificación del cuestionario se confeccionó una bitácora señalando distintas alternativas de respuestas. Esta bitácora fue entregada a los mismos alumnos con el propósito de recoger la información que en definitiva sería trabajada para los efectos de la comprobación del prejuicio.

La bitácora quedó conformada por los siguientes items:

- tiempo dedicado a la movilización hacia y desde la escuela.
- tiempo dedicado a ver televisión
- tiempo dedicado a la alimentación
- tiempo dedicado a actividades recreativas
- tiempo dedicado a juego de Flippers
- tiempo dedicado a dialogar con sus padres y familiares.

- tiempo dedicado a actividades de amistad
- tiempo dedicado a labores domésticas.
- tiempo dedicado a actividades culturales.
- tiempo dedicado a estudiar (incluidas tareas).
- tiempo dedicado a trabajo remunerado.
- tiempo dedicado al aseo personal.
- tiempo a actividades extra- escolares.
- tiempo dedicado a dormir.
- tiempo dedicado a otras actividades.

3.- Se encuestó a 279 alumnos de Educación Básica de las Escuelas Francisco de Borja Echeverría, José Antonio Lecaros, María Reina y Escuela D N- 412. Los alumnos, en términos generales, son provenientes de niveles socio-económico medio-bajo y bajo. .

E) Análisis de la información.

1.- La información recogida fue ordenada en gráficos de doble entrada de manera de poder comparar los niveles de rendimiento con las formas de utilización del tiempo libre.

Se construyeron tres categorías para los niveles de rendimiento y tres categorías para el empleo del tiempo libre. Las categorías de rendimiento fueron construidas según los promedios de notas de los alumnos discriminando "buen rendimiento" - "regular rendimiento" y "mal rendimiento". A su vez los rendimientos fueron analizados distinguiendo rendimiento general o promedio general de notas del alumno y promedio de notas en las materias científico - humanista.

Las categorías para el análisis de las formas de empleo del tiempo libre fueron construidas tomando en cuenta la relación de la funcionalidad de cada actividad en términos de generar aprendizajes en los alumnos tendientes a obtener buenas calificaciones en el ámbito escolar. Se distinguió así la categoría de "buena distribución del tiempo libre", "regular distribución del tiempo libre" y " mala distribución del tiempo libre". En la primera categoría se incluyeron aquellas respuestas donde la mayor parte del tiempo libre era absorbido por actividades funcionales a un buen rendimiento, por ejemplo,

estudio, lecturas, expresiones culturales, diálogo con los padres, sueño, etc. En la segunda categoría se incluyeron aquellas respuestas donde no se reconocían tendencias claras ni hacia actividades positivas o negativas para la obtención de buenos o malos rendimientos escolares. En la tercera categoría se incluyeron aquellos alumnos cuya distribución del tiempo libre se encontraba absorbida por actividades consideradas perturbadoras para el logro de un éxito escolar, por ejemplo, el exceso de T.V. Cada alumno encuestado, luego de un análisis de sus respuestas, fue catalogado en una de estas tres categorías.

2.- Sobre la base de las tablas de doble entrada, distinguiendo rendimiento general y rendimiento en materias científico-humanistas se procedió a comparar los niveles de asociación entre ambos tipos de variables seleccionadas. Para tener una mejor visión de los niveles de asociación se aplicó el índice de contingencia del X².

3.- Cuadro N° 1 : Distribución del tiempo libre y rendimiento general.

U		T				
R. General		L				
		T 1	T 2	T 3		
		10.6		9.8		
B 1		19	73	10	102	(36.5)
R		16	75	8	99	(35.4)
		12.8		15.3		
M		10 22.2	56	40	12	78(7.9)
		45	204	30	279	
		(16.1)	(73.1)	(10.7)		

T1= buena distribución
T2= regular distribución

B= buen rendimiento
R= regular rendimiento

T3= mala distribución

M= mal rendimiento

4.- Cuadro 2: Utilización del tiempo libre y rendimiento medido en las materias científico-humanistas.

UTL

Rendimiento
Científico
Humanista

	T1	T2	T3	
B	19 45.2	62	7 21.8	88 (32.7)
M	11 26.2	51	10 31.2	72 (26.7)
	42 (15.6)	195	32 (11.8)	269

F) Contrastación de los datos y de hipótesis.
Resultados

El análisis de los datos NO MUESTRA una relación directa entre distribución del tiempo libre y bajos rendimientos escolares de ciertos alumnos por oposición a los que obtienen buenos rendimientos. Los datos muestran una enorme similitud de usos de tiempo libre entre los buenos y malos alumnos.

En el análisis caso por caso fue posible encontrar que en algunos de ellos se podría comprobar el

prejuicio como en otros podía invalidarse, tanto en el caso de buenos como de malos alumnos.

De ambos tipos de análisis se pudo concluir:

" Nuestra hipótesis de trabajo o prejuicio no tiene validez general como tampoco ella debe ser excluida de las posibles explicaciones de los bajos rendimientos". De esto se desprende que los bajos rendimientos de los alumnos requieren ser analizados caso por caso donde uno de los factores a considerar tendrá que ser el uso del tiempo libre que hacen los alumnos. Es decir, se requiere partir de una base distinta : las causas de los bajos rendimientos pueden ser múltiples y diversas entre alumno y alumno.

G) Nuevas hipótesis de trabajo.

El método de investigación del prejuicio al mismo tiempo de tratar de comprobar una hipótesis procura por el mismo proceso llegar a estar en condiciones de formular nuevas hipótesis de trabajo susceptibles de ser empleadas en nuevas investigaciones del prejuicio.

La generación de nuevas hipótesis, a su vez, esta destinado a que los docentes puedan ir construyendo y explicitando el marco conceptual que utilizan para comprender los problemas presentados por los alumnos, en este caso, de bajo rendimiento.

En el análisis caso por caso que requiere el bajo rendimiento de algunos alumnos, el docente podrá tener en cuenta las hipótesis con el propósito de llegar a comprender las razones de un bajo rendimiento. Además, estas hipótesis pueden tenerse presente no sólo para comprender a los alumnos flojos sino que para entender porqué en ciertas ocasiones unos alumnos poseen mejor o peor rendimiento entre sí.

+ Dificultad presentada por los alumnos para comprender el lenguaje del profesor/a.

+ Sentimiento de parte del alumno de no ser considerado por el profesor/a como capaz de ser un buen alumno.

+ Dificultades de integración presentadas por los alumnos al interior de su grupo curso. (Rechazo sufrido por el alumno de parte de sus compañeros de curso)

+ Desinterés por la materias escolares.

+ Contexto familiar que no estimula el estudio o que por el contrario lo desvaloriza.

+ Razgos de personalidad tales como inseguridad o timidez.

+ Carencias afectivas que el alumno no logra satisfacer en su relación con el profesor/a o con sus compañeros.

+ Ritmo de aprendizaje individual más lento que la mayoría de los alumnos de su curso.

+ Mecanismo de defensa utilizado por algunos alumnos destinado a lograr la atención de parte del profesor/a.

H) Alternativas de acción que se derivan de la nuevas hipótesis.

Se parte de la base que el docente abrirá el espectro de alternativas de acción sobre la base de disponer de nuevas comprensiones del problema docente que ha dado origen a la investigación. En este caso, el problema docente seleccionado ha sido: el bajo rendimiento de ciertos alumnos al interior de un mismo curso donde existen alumnos con mejores rendimientos.

Sobre la base que las conclusiones indican que la comprensión de los bajos rendimientos de los alumnos requieren de análisis caso por caso ES NECESARIO DESTRUIR LA ILUSIÓN DE TENER UNA MISMA SOLUCIÓN PARA TODOS LOS ALUMNOS CON BAJOS RENDIMIENTOS.

Otra consecuencia que se desprende de la investigación es la NECESIDAD DE MIRAR EN NUESTRA PRACTICA DOCENTE POSIBLES RAZONES DEL BAJO RENDIMIENTO DE CIERTOS ALUMNOS SIN PERJUCIO QUE EXISTAN OTROS QUE TIENEN EXITO EN LAS MISMAS CIRCUNSTANCIAS.

De la investigación surge el convencimiento que es fundamental para el docente REVISAR LOS PREJUCIOS CON LOS CUALES ESTA OPERANDO FRENTE A LOS alumnos CON BAJOS RENDIMIENTOS ESCOLARES. Se desprende la necesidad que los docentes conozcan mayormente a los alumnos de manera tal que sobre la base de dicho conocimiento puedan incidir en el mejoramiento de su niveles de estudio y de rendimiento. Los prejuicios, en la medida que no esten comprobados, pueden estar contribuyendo a agudizar el problema en vez de resolverlo. El prejuicio puede estar operando para

descomprometer al profesor/a de su responsabilidad frente a los problemas de rendimiento presentados por sus alumnos. Esto se puede producir, en la medida que colóque las causas de los problemas fuera de la esfera de sus responsabilidades.

Además de que el profesor/a se comprometa con los problemas de rendimiento se derivan de esta investigación algunas posibilidades o vetas de acción para el docente. Por ejemplo, invitar a los alumnos de bajos rendimientos a reflexionar en grupo sobre las causas de sus bajos rendimientos; invitar a los alumnos de buenos rendimientos a colaborar con los alumnos de bajos rendimientos sobre la base que las causas que provocan el problema se puedan resolver con un acompañamiento con éste; invitar a los demás profesores/as de un mismo alumno a hacer un estudio de las causas del bajo rendimiento y para elaborar una estrategia conjunta de apoyo.

7.2.-Segunda reseña.

Nombre de la investigación:

" El mal comportamiento de los alumnos y el contexto familiar".

A.- La problematización.

La problematización es un etapa de la investigación que coincide con la etapa inicial del Taller de Educadores. En la perspectiva de compatibilizar los requerimientos de la investigación con la particularidad del momento grupal se adoptó siguiente ejercicio:

"Descripción de un día de trabajo, desde la mañana a la noche."

Los/as participantes realizaron el ejercicio tres veces sucesiva procurando desarrollar así sus capacidades de observación y registro de sus propias prácticas. En relación a la investigación los/as participantes fueron consignando los problemas, que con mayor recurrencia, todos estaban enfrentado cotidianamente en sus labores docentes. A estos problemas se le denominó problemas docentes, puntos de partida de la presente investigación.

El problema de mayor recurrencia en las descripciones realizadas fue la "indisciplina o malos comportamientos de los alumnos". Las descripciones permitieron descubrir que una parte importante del tiempo de los docentes estaba destinado a "imponer disciplina" o a "crear condiciones para enseñar".

- El problema docente.

" En cada curso existen alumnos con malos comportamientos, que obligan al profesor tomar medidas especiales para llevar adelante el desarrollo de sus clases".

El problema docente, para estos efectos, no está constituido por la indisciplina de los alumnos en general que puede ser entendido como un problema necesariamente recurrente al interior de un establecimiento escolar. El problema, que

aquí se señala, se refiere a la existencia de alumnos que podríamos denominar "Desordenados", "revoltosos" o "desadaptados" que en forma reiterada provocan problemas de indisciplina.

- los alumnos de mal comportamiento reiterado al interior de su respectivo curso. (Los revoltosos del curso.)

- El problema de investigación

Resulta lógico pensar que si son muy pocos los alumnos que presentan malos comportamientos reiterados en la sala de clases ellos deberán estar asociados con circunstancias o factores ligados a su individualidades. En función de esto nos preguntamos por aquellas circunstancias que no se encuentran mayoritariamente presente en el conjunto de los alumnos y que si se encuentran presentes en el caso de los alumnos revoltosos.

¿ Qué factores pueden explicar el mal comportamiento reiterado de ciertos alumnos/as por curso?

-Algunas precisiones al problema de investigación

Partimos de la base que en cada curso hay por lo menos cinco alumnos que pueden ser catalogados como alumnos revoltosos o de mal comportamiento reiterado. Esto no quiere decir que estén todos al mismo tiempo haciendo desorden ni que se comporten de manera desordenada todo el tiempo. El alumno revoltoso, para estos efectos, será aquél que seleccionado por el respectivo profesor luego de haberle hecho clase por un mínimo de seis meses de clases.

En el caso que el profesor/a participante en el Taller descubra que ciertos alumnos sólo son revoltosos en sus clases y no son reconocidos como tal por otros profesores/as, estos serán eliminados para los efectos de esta investigación.

En estos términos el alumno revoltoso puede estar seleccionado con una gran subjetividad. Se trata que cada docente haga la designación de sus revoltosos tratando de recordar o encontrar referencias que le permitan afirmar que se trata de un alumno/a con malos comportamientos en forma reiterada y no ocasionalmente. Esto quiere decir, que el problema de investigación no pretende tener explicaciones respecto a circunstancias particulares o episodios en los cuales algunos alumnos se comportan de manera indisciplinada. Por el contrario, es una pregunta que requiere generar conocimientos para explicar el comportamiento reiterado de uno

C) Estrategia de comprobación del prejuicio

Para comprobar el prejuicio el grupo acuerda que cada profesor participante seleccione a cinco alumnos claramente revoltosos con el propósito de averiguar si tiene una familia "mal o bien constituida." De la información recogida se podrá concluir de si la relación alumno-familia pesa decisivamente en el comportamiento del alumno en la escuela como la hipótesis de trabajo lo indica.

Con el propósito de reunir la información se acuerda la siguiente estrategia:

1.- Cada profesor/a participante entrevistará a los cinco alumnos que ha seleccionado como revoltosos y a cinco catalogados como alumnos con buena conducta. En estas entrevistas procurará reunir informaciones sobre el ambiente familiar en el cual el alumno se desenvuelve y si existen aspectos del mismo que el o ella estime negativos.

2.- Luego de realizadas estas primeras entrevistas cada profesor/a participante entrevistará a los respectivos apoderados de los alumnos seleccionados. En estas entrevistas procurará disponer de una visión del contexto familiar del alumno y de las maneras como los miembros del hogar se relacionan con el o ella.

3.- Luego de cada entrevista el profesor/a participante del Taller deberá emitir un juicio sobre la relación estudiante-familia catalogándola de "mala", "regular", "buena" y de "insuficiente información".

4.- Con la caracterización de todas las relaciones de los alumnos seleccionados se hará un análisis de ellas tratando de determinar el porcentaje de ocasiones en las cuales la hipótesis de podría dar por comprobada. Si el porcentaje es inferior a un cincuenta por ciento de comprobación la hipótesis se dará por invalidada o relativizada en favor de otros factores que pueden estar teniendo un mayor peso explicativo que la relación estudiada.

5.- En caso que el prejuicio sea invalidado no significará que la familia deje de ser considerada como una importante influencia en la personalidad del alumno/a. Por el contrario, deberá entenderse que la comprensión de los malos comportamientos, referidos de un alumno en su colegio no pueden ser simplemente explicados por la relación que se tratará de estudiar.

D) Recolección de la información.

1.- Con el propósito de conocer la vida familiar de los alumnos se acordó la utilización de la entrevista como técnica básica de recolección de información.

2.- Los profesores/as participantes comenzaron a realizar entrevistas a sus alumnos/as destinadas a servir de experiencia de entrenamiento. Durante este período se fueron definiendo las preguntas y aspectos que interesaba estudiar como así mismo los criterios que deberían tenerse presente la relación con el entrevistado. Entre los criterios operativos se acordaron:

- 1.- No terminar la respuesta del niño.
- 2.- Eliminar la lámina como estímulo, por ser una manera de inducir una respuesta.
- 3.- Entablar una conversación con el niño haciendo referencia a su realidad concreta.
- 4.- Procurar que el niño relate su día cotidiano.
- 5.- Poner especial atención en el lenguaje que se utilice para realizar la entrevista de manera tal de "llegar al niño".
- 6.- Escoger un lugar adecuado para realizar la entrevista, donde no existan interrupciones, el niño no se distraiga y el profesor no tenga que hacer otras cosas.
- 7.- Escuchar en silencio al niño, dejarlo hablar, establecer un diálogo más que un ping-pong de preguntas y respuestas. No angustiarse, dejar que el alumno exista, se exprese como pueda y como quiera. No establecer una relación habitual de profesor/alumno.
- 8.- Entrevista abierta sin perjuicio de la direccionalidad de la información que interesa recoger.
- 9.- Que las preguntas apele más a la memoria del alumno/a más que a la imaginación o la formulación de juicios de carácter general.

La etapa de preparación como entrevistadores se complementó con una lectura: "La entrevista psicológica" de José Bleger. El texto fue discutido en el grupo a la luz de las experiencias de entrevista que los participantes habían tenido previamente.

3.- Las entrevistas fueron definidas como abiertas sin perjuicio de ser direccionales. Se definió la relación del entrevistador y del entrevistado como relación

"coloquial" más que de interrogador y de interrogado.

4.- Con el propósito de reunir la información destinadas a comprobar o invalidar la hipótesis se acordaron los siguientes focos de indagación:

- tiempo y ocasiones en las cuales el alumno/a habitualmente estaba con su mamá, papá y demás familiares.

- situación matrimonial de la familia: matrimonio único y estable; pluralidad de matrimonios de parte de alguno de los conyuges; separados; presencia de nuevas personas en la vida del hogar. En el caso de padres separados se trata de indagar si dicha relación afecta negativamente o no a la vida del entrevistado.

- permanencia de los padres en la casa independientemente que compartan ese tiempo con el entrevistado/a.

- infraestructura del hogar.

- vecindario

- situación laboral de los padres, ingresos regulares o no regulares; cesantías, etc.

- ubicación del entrevistado entre los demás hijos/as.

- regalos, mesadas a que es objeto entrevistado/a, muestran de cariño, etc.

- aspectos no determinados que pudieran ser considerados como indicadores de una buena, regular o mala relación familiar.

5.- El registro de las entrevistas fue magnetofónico, complementado con apuntes del entrevistador sobre aspectos que la grabadora no podía captar.

6.- Cada participante (14) se comprometió a realizar 10 entrevistas, cinco a alumnos catalogado como "alumnos problemas" y cinco catalogados como "alumnos buen comportamiento".

E.- Análisis de la información.

1.- El grupo realizó 146 entrevistas, las que en una primera instancia son examinadas desde el punto de vista de su adecuación o no adecuación para los fines de la investigación. Las entrevistas son clasificadas en entrevistas adecuadas y en entrevistas inadecuadas. El descarte de entrevistas se hace tomando en consideración su contenido y la forma que ellas fueron hechas. Por una parte se descartaron por insuficiente información. Por otra parte, por información sezgada.

En definitiva el grupo se concentró a hacer el análisis de la información sobre la base de 64 entrevistas que fueron catalogadas de "adecuadas".

2.- Para los efectos del análisis se distinguieron tres situaciones:

- + alumnos con buenas relaciones familiares.
- + alumnos con malas relaciones familiares.
- + alumnos regulares relaciones familiares.

Frente a la dificultad de clasificar a un alumno en una de las tres categorías se definen algunos "descriptores". Se entiende por descriptor, para estos efectos, un conjunto de criterios que se tomaran en cuenta para emitir un juicio sobre el tipo relación familiar observada. La funcionalidad de los descriptores es facilitar que la clasificación de un alumno sea hecha sobre la base de una pluralidad de elementos observados y no sobre uno sólo.

Los descriptores fueron los siguientes:

- **Interés:** Es la preocupación permanente sin ser sobreprotección; preocupación por las necesidades materiales y requerimientos afectivos; presencia de los padres en eventos importantes en la vida del niño; acompañamientos permanentes que los padres hacen de las actividades de sus hijos tales como: tareas, lecturas, inventos, colecciones, álbumes, etc. Preocupación de los padres por la manera como los niños andan vestidos, por la ropa que utilizan. Preocupación de los padres cuando los ven tristes, por saber a donde salen; el manejo de los permisos; la preocupación de con quien se junta, de qué hace durante el tiempo libre; recomendaciones; explicaciones del por qué de las cosas, de las ordenes, de los castigos que se aplican, etc.

- **Confianza:** Disposición de los padres en creerles a sus niños; no poner en duda, por principio, de la palabra de los hijos, no etiquetarlos de "mentirosos" por principio. Entrega de

responsabilidad que hace el padre a su hijo/a. Partir de la base que el alumno "le va responder" a sus peticiones o encargos. Convencimiento que los padres transmiten a sus hijos/as de que pueden contar con ellos en las buenas y en las malas. Existías de empatías donde los niños se encuentran en condiciones de decir lo que se siente.

- **Respeto:** Libertad del niño para hacer cosas en su casa sin estar pensando si tiene o no permiso, si está o no prohibido. Conocimiento de los límites existentes en el hogar al mismo tiempo que se saben las razones de dichos límites. Respuestas al interés puesto de manifiesto por el niño ya sea en preguntas o en expresiones de deseo. No imposición de criterios por el sólo hecho del ejercicio de la autoridad de padres. Aceptación de las necesidades propias de la edad del niño. Aceptación de la individualidad del niño y de sus características como persona.

- **Diálogo:** Existencia de comunicación entre padres e hijos que se exprese en conversaciones provocadas tanto por el niño o por sus padres.

- **Cariño:** Caricias físicas, besos, abrazos, actitudes, miradas, expresiones afectivas de contacto corporal. Compartir bienes, comidas, etc. Hacer cosas juntos.

3.- Cada uno de los entrevistados fue "clasificado" de común acuerdo entre participantes y entrevistador pronunciándose frente a cada descriptor:

- + positiva
- negativa
- # no se observa.

En la medida el entrevistado dispusiera tres o más marcas positivas fue catalogado como: "alumno con buenas relaciones familiares". De lo contrario, fue catalogado como: "alumno con malas relaciones familiares". En casos que esto no fuera posible se les clasificó como: "alumnos con regular relación familiar."

4.- El análisis de la información clasificada muestra que:

De los alumnos encuestados con buen comportamiento, el 87,0% se encuentra asociado con una relación afectiva positiva. En cambio, de los alumnos con buen comportamiento sólo un 12,5% se asocian con una mala relación afectiva.

De los alumnos encuestados con mal comportamiento, el 72,22% se encuentran asociados con una relación afectiva negativa. En cambio, de los alumnos de mal rendimiento, el 27,77 se encuentran asociados con una relación afectiva positiva.

F.- Contrastación de la hipótesis.

El análisis de los datos permite COMPROBAR LA HIPÓTESIS : los alumnos que son catalogados como alumnos de mal comportamiento en su mayoría no cuentan con una buena relación familiar. Los alumnos con buenos comportamientos cuentan en su mayoría con una buena relación familiar.

Sin perjuicio de esta conclusión general es necesario consignar como resultado de la investigación algunas "limitaciones" o "relativizaciones" importantes a la hipótesis que ha sido comprobada.

Los procedimientos empleados para comprobarla pueden prestarse para conclusiones no sustentadas empíricamente con el rigor requerido por una investigación científica. Por ejemplo, las entrevistas fueron analizadas en forma muy gruesa sin disponer de tiempo para transcribirlas y estudiarlas; los juicios son más bien impresiones generales del entrevistador más que un estudio en detalle de la información recogida; la información resultó ser escasa y en muchas ocasiones caben dudas de no haber sido inducida.

Las categorías de "alumnos con mal comportamiento" y de "alumnos con buen comportamiento" resultaron ser categorías sustentadas en la opinión o impresiones del propio profesor/a. Algo parecido sucede con las categorías: " alumno con buenas relaciones familiares" y " alumno con buenas relaciones familiares" apesar de los descriptores utilizados para objetivarlas.

En otras palabras, sin perjuicio que los datos recogidos y los análisis de los mismos nos llevaron a comprobar la hipótesis o prejuicio, ella se vió relativizada por el esquematismo inadecuado con el cual se trató de comprobarla o invalidarla. El problema de investigación en definitiva no fue resuelto dado que los procedimientos empleados sólo permitieron percibir que la realidad con la cual se estaba operando era mucho más compleja de lo que se había supuesto al inicio del proceso de investigación docente.

G.- Generación de nuevas hipótesis explicativas.

La percepción de la complejidad del proceso de conocimiento y del problema seleccionado en relación al punto de partida de la investigación, más que formular hipótesis alternativas se acordó consignar "elementos para la formulación de futuras hipótesis".

1.- Crítica a la etiquetación de los alumnos.

La etiquetación que el profesor/a hace de sus alumnos quedó puesta de manifiesto en la manera como se encaró el proceso de investigación. La idea que pudieran distinguirse con toda nitidez los alumnos de buen o mal comportamiento sin la necesidad de fundamentarse en elementos objetivos comprueba esta aseveración. Esto además fue comprobado en el momento que los participantes fueron descubriendo que existían alumnos con mal comportamiento que presentaban buenos rendimientos y en la dificultad que existía para hacer juicios categóricos a este respecto.

Independientemente de la influencia que pueden tener las etiquetas en los alumnos, la etiquetación es reconocida como un obstáculo para comprender las razones que pueden estar presentes en un alumno para realizar actos de "indisciplina".

La superación de las etiquetaciones permite preguntarse si un alumno es indisciplinado con todos los profesores o sólo con uno de ellos y en ciertas ocasiones, en todas las materias, todos los días, en todos los ámbitos. Más bien se levanta la pregunta de auto-reflexión: ¿en qué medida los profesores rotulando a ciertos alumnos nos impide comprender los actos de indisciplina como:

- + algo circunstancial en relación al comportamiento del propio alumno que pasa muchas horas en la escuela.

- + algo propio de una normatividad rígida de carácter institucional que incita a los alumnos a indisciplinarse.

- + algo propio de niños y de jóvenes que se encuentran en un período de crecimiento, de construcción de identidades, de aprendizajes en relación a las normatividades institucionales y sociales, etc.

2.- Crítica a la comprensión de problemas docentes sobre la base de una sola explicación.

El pretender explicar los malos comportamientos reiterados de un alumno por la existencia de problemas en la relación con su familia terminó mostrándose como una hipótesis "inconsistente". Es decir, la pretensión de explicar esos comportamientos del alumno por su proveniencia familiar se convierte en una manera de ignorar el problema o de renunciar a comprenderlo. Es probable que la familia influya en la personalidad del alumno, en los estados de ánimos del alumno pero esto no quiere decir que el alumno no se comporte mal en un contexto escolar determinado y frente a circunstancias determinadas.

En otras palabras, la complejidad del problema no permite explicarlo de manera simple ni de una vez para siempre. La superación de la pretensión de explicación sólo por una sola causa permite un mayor acercamiento del profesor a cada uno de los alumnos/as que colocan el problema docente.

3.- Crítica a la consideración de la familia como factor explicativo de los comportamientos escolares de los alumnos.

Las entrevistas a los niños, muchas veces complementadas con visitas a sus familias permitió apreciar la complejidad de la vida familiar para poder relacionar familia y escuela como un factor explicativo.

La manera que el niño se relaciona con su familia no sólo depende de los padres, de la situación económica sino que también de factores tales como la existencia o no de otros hermanos/as; de la pertenencia del niño o no a un grupo de referencia externo a su familia; de los oficios y ocupaciones de los padres, de las tradiciones familiares comprometidas, etc. Además quedó de manifiesto que la personalidad de un niño no puede pretender ser explicada sólo por las características externas en las cuales el niño se desenvuelve.

4.- Crítica a la exclusión del profesor/a como uno de los factores que puedan estar influyendo en los comportamientos de los alumnos/as en la escuela.

Se descubrió que en los episodios utilizados por los participantes se graficaban razones particulares para explicar las motivaciones del alumno para "comportarse mal" en cada ocasión. Esto permitió apreciar que la actitud del profesor influyó en la manera como el o los alumnos se comportaban en un episodio concreto. De esto se pudo desprender que con explicaciones o hipótesis como la trabajada en el estudio se renuncia a comprender las circunstancias particulares en las cuales ocurrían los actos de indisciplina.

B I B L I O G R A F I A

- Blalock, Hubert. "Introducción a la Investigación Social". Ed. Amorrortu. Bs. Aires. Argentina. 1971.
- Bleger, José. "La entrevista psicológica." Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1980.
- Briones, Guillermo. "Curso Avanzado de Técnicas de Investigación Social Aplicadas a la Educación." PIIIE. Santiago de Chile. 1986
- Briones, Guillermo. "Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales." Trillas, México. 1982
- Bunge, Mario "La investigación científica. Su estrategia y su filosofía". Colección Convivium. Ediciones Ariel. Barcelona, España. 1969.
- Castells, Manuel y de Ipola, Emilio. "Metodología y epistemología de las Ciencias Sociales." Editorial Ayuso. Madrid. 1981
- Durkheim, Emile. "Las reglas del método sociológico". Universitaria. Buenos Aires. 1975e
- Duverger, Maurice "Métodos de las Ciencias Sociales". Ed. Ariel. Barcelona. España. 1969.
- Fals Borda, Orlando. "Por la Praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Ed. del Simposio Internacional de Cartagena. Volumen I. Colombia 1978
- Galtung, Johan. "Teoría y Métodos de la Investigación Social". Ediciones Universitarias. Buenos Aires. Argentina. 1966
- Goode y Hatt. "Método de Investigación Social." Ed. Trillas, México, 1967
- Gomez Jara, Francisco y Perez R. Nicolas. "El diseño de la Investigación Social". Ed. Nueva Sociología. México, 1979.
- Greenwood, Ernest. "Metodología de Investigación Social".

Ed. Paidós. Bs. Aires 1973.

- Korn, Francis. " Conceptos y variables en la investigación social." Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina. 1969.
- Madge, John. " Las herramientas de la Ciencia Social". Ed. Paidós. Buenos Aires. Argentina. 1969
- Pardinas, Felipe " Metodologías y técnicas de investigación en Ciencias Sociales." Ed. Siglo XXI. México 1969.
- Piaget, Jean. " Naturaleza y Métodos de la epistemología". Colección: Lógica y conocimiento científico. Editorial Proteo. Buenos Aires. 1970.
- Rodrigues Brandao, Carlos. " Pesquisa Participante". Editora Brasiliense. Sao Paulo. 1982.
- Rojas Soriano, Raúl. " Métodos de la Investigación Social." Ed. Folios. México, 1983.
- Rojas Soriano, Raúl. " El proceso de investigación científica." Ed. Trillas. México 1982.
- Sellitz, Jahoda, Deutsch y Cook. " Métodos de Investigación en las relaciones sociales". Ediciones Rialp. Madrid. 1965
- Sjöberg, Gideon y Nett, Roger. " Metodología de la Investigación Social" Ed. Trillas. México. 1980
- Tamayo y Tamayo, Mario. " Metodología formal de la investigación científica." Ed. Limusa. México. 1980.
- Tecla J. Alfredo y Garza, Alberto " Teoría, Métodos y Técnicas de la Investigación Social". Ediciones de Cultura Popular. UNMSM. Lima. Perú.
- Urrutia Boloña, Carlos " La Investigación Social". II Curso de Capacitación a distancia. 1.- Introducción. 2.- En la práctica del trabajador social. Celats. Lima Perú. 1982.
- Viet, Jean. " Los métodos estructuralistas en las Ciencias Sociales". Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 1973.
- Weber, Max. " Economía y Sociedad". Fondo de Cultura Económica. México. 1978