

**INVESTIGAR: UNA ESTRATEGIA DE ACTUACIÓN
PARA EL ROL DOCENTE ACTUAL**

**Researching: A Performance Strategy for the
Present Teacher's Role**

Dora Inés Arroyave Giraldo¹

Abstract

Nowadays research has become a performance strategy for the current teacher's role. A research that can be as a kind of systematic and continuous individual and group learning, systematic and continuous that tries to concile what is learned with what is lived, theoretical knowledge and daily experience. Researching through a situation or problematic event (case), taken from reality and starting from its study, analysis and interpretation, faces the case understanding and tries to re-conceptualize teaching practice by means of a significant alternative with a solution proposal or improvement to the outlined situation.

From this perspective, the case study method is proposed as a transformation possibility. This eethodological proposal is carried out in three basic stages: Pre-active, Active and Post-active stage, each of them with specific procedures that complementarily combine both qualitative and quantitative methods and techniques.

Key words: *research, transform, learning, teaching performance, case-study method.*

¹ PhD en Pedagogía. Corporación Universitaria Lasallista. CUL. Colombia. E-mail: diarroyave@hotmail.com

Resumen

Hoy la investigación se convierte en una estrategia de actuación para el rol docente actual. Un investigar que puede ser como una forma de aprendizaje individual y grupal, sistemática y continuada, que intenta conciliar lo que se aprende con lo que se vive, el saber teórico y la experiencia cotidiana. Investigar a través de una situación o acontecimiento problemático (caso), tomado de la realidad y que a partir de su estudio, análisis e interpretación, se enfrenta a la comprensión del caso e intenta re-conceptualizar la práctica educativa mediante una alternativa significativa con una propuesta de solución o mejoramiento a la situación planteada.

Desde esta perspectiva se propone el *método de estudio de caso, como una posibilidad de transformación*. La presente propuesta metodológica se desarrolla en tres etapas básicas: Preactiva, Activa y Posactiva cada una de ellas con procedimientos específicos que combina complementariamente métodos y técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas.

Palabras clave: investigar, transformar, aprendizaje, actuación docente, método de estudio de caso.

*Este cambio de mundo... deberá suponer
un cambio en el mundo de nuestros conceptos,
y cuestionar los conceptos maestros con los cuales
pensamos y aprisionamos el mundo*

Edgar Morin

¿Qué tipo de docentes requieren hoy las sociedades? Cómo ejercer el rol docente en el complejo escenario actual? ¿Cómo lograr un buen desempeño profesional? ¿Cómo se pueden fortalecer las capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales de los docentes?

Grandes cuestionamientos para los que no puede esperarse respuestas simples con fórmulas mágicas, no obstante, no puede negarse que invitan a que todos los actores involucrados en ese asunto de la educación, reflexionemos y emprendamos la búsqueda de alternativas viables para que, por lo menos, los docentes, como uno de los componentes del sistema en general, respondamos a ese gran reto que se espera de nuestro rol en este complejo escenario actual.

En la actualidad, la tarea que se espera de un docente es algo más amplia que transmitir conocimientos a los alumnos, lo que hasta hace muy poco tiempo era una actividad principal y para lo que se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras habilidades y nuevas competencias, puesto que sin éstas es difícil conseguir que los alumnos progresen en su formación y aprehensión del saber.

Marchesi (2006) propone, además del diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo; se espera que los docentes sean capaces de corresponsabilizarse por los resultados del trabajo de su escuela, articulando las políticas institucionales con las educativas locales y nacionales.

Por otro lado, Braslavsky (2004)² plantea que *Profesionalismo* y *profesionalidad* son dos grandes dimensiones a partir de las cuales se configura la

² Véase, BRASLAVSKY, Cecilia (2004). "Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI". Documento presentado a la Semana Monográfica Santillana. Noviembre de 2004. p. 7. El *profesionalismo* es un proceso continuo que desarrolla las capacidades para "aprender a enseñar" y "enseñar a aprender". Es un aprendizaje que requiere adquirir, a lo largo de la vida profesional, competencias cognitivas (conocer, manejar información y continuar aprendiendo acerca de lo propio de la disciplina) y competencias pedagógicas (saber cómo enseñar la disciplina, cómo trabajar en contextos diversos, cómo generar condiciones adecuadas para el aprendizaje en contextos de alta dificultad y con grupos heterogéneos, y utilizar creativamente los recursos didácticos disponibles en el medio). La *profesionalidad* es el cumplimiento responsable de la misión asignada por la sociedad a los docentes: garantizar el desarrollo integral de los alumnos a través de aprendizajes relevantes y pertinentes para todos.

identidad de la profesión docente y cuya sinergia constituye la fortaleza ética y profesional de los maestros.

Por su parte, Colombia en el documento: “Algunas propuestas de la primera jornada de construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016, señala que es necesario “promover la formación permanente de docentes mediante modelos, planes y programas que desarrollen la investigación...”.

¿Cómo lograr cumplir con tan altas expectativas de la actuación docente actual? Ante este panorama, puede pensarse que efectivamente hoy “los docentes deben trabajar en nuevos escenarios, para los cuales no han sido ni están siendo suficientemente preparados” (UNESCO, 2007)³. Actualmente ejercer “la docencia es una profesión que requiere mucho más que vocación, una condición importante y necesaria, pero no suficiente” (UNESCO, 2007)⁴.

En este estado de cosas, podría pensarse que la investigación puede ser una de las alternativas. Ciertamente, la investigación se convierte en una estrategia de actuación para el rol docente actual. Investigar como una forma de aprendizaje individual y grupal, sistemática y continuada que intenta conciliar lo que se aprende con lo que se vive, el saber teórico y la experiencia cotidiana. Investigar a través de una situación o acontecimiento problemático (caso), tomado de la realidad y que a partir de su estudio, análisis e interpretación, se enfrenta a la comprensión del caso e intenta conceptualizar la práctica educativa mediante una alternativa significativa con una propuesta eficaz de solución o mejoramiento a la situación planteada.

Desde esta perspectiva se propone *el método de estudio de caso*.

³ UNESCO. 2007. Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina. p. 49.

⁴ Ibid., p. 51

El método de estudio de caso, como una posibilidad de transformación

El método de estudio de caso, como método de acción pedagógica, nace en Estados Unidos, alrededor de 1920. En la Universidad de Harvard se sistematiza y estructura a través de la utilización en el programa de derecho y leyes y, también, como preparación para directivos de empresas.

Después de 1935, la metodología del estudio de casos se proyecta en la línea de la investigación educativa, principalmente al originarse los procesos de evaluación de proyectos curriculares o innovadores, organización y clima social del aula y/o pensamiento del profesor, del directivo o del propio alumno. En los últimos años se encuentran varios ejemplos de este tipo de investigación, sobre todo en el ámbito anglosajón. Uno de ellos es el ya legendario Humanities Curriculum Project, el modelo de proceso en acción, planteado por Lawrence Stenhouse.

Desde entonces, se considera el método de estudio de casos como un instrumento eficaz para la formación de profesionales en ciencias humanas y sociales, así como una modalidad de investigación educativa que se define como un estudio con una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social.

El método de estudio de caso es un método de estudio, de formación e investigación, que según Anguera (1985), implica el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno. Es decir, es un examen de un fenómeno específico (situación, problema, caso), como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social.

Un caso que puede ser seleccionado por ser intrínsecamente interesante y cuyo objetivo básico es el de comprender y explicar el significado de la experiencia para un encuentro fecundo de soluciones y/o mejoramiento.

Adelman (1990), afirma que los estudios de casos son “un paso para la acción”, empiezan en un mundo de acción y contribuyen a ella. Sus intuiciones pueden interpretarse directamente y ponerse en práctica para el autodesarrollo individual o del personal, para realimentación dentro de las instituciones, para evaluación formativa y para el desarrollo de la política educativa.

ETAPAS DEL METODO DE ESTUDIO DE CASO, una posibilidad de transformación⁵

⁵ Con la propuesta metodológica se han desarrollado experiencias significativas a saber:

1. En Envigado-Antioquia, a través de la Unidad de atención Integral (UAI), en el año 2001, se realiza la investigación del tema “*LA RE-CREACION DE LA CULTURA DE LA INCLUSION*”.

METODOLOGÍA EMPLEADA: el Método de Estudio de Caso, una posibilidad de transformación, a través del cual se desarrollan tres etapas: preactiva, activa y posactiva; cada una de ellas con procedimientos específicos.

POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO: los niños y/o jóvenes con necesidades educativas especiales escolarizados en las diversas instituciones educativas de carácter oficial del municipio de Envigado.

OBJETIVO GENERAL: Estimular la re-creación de la cultura de la inclusión en el Municipio de Envigado, planteando alternativas y/o estrategias de inclusión desde diversas perspectivas disciplinares tanto para la familia como para la comunidad educativa en general.

Desde cada área de intervención se propone un tema de investigación a saber:

- *Área Pedagógica:* Estrategias pedagógicas/extraedad escolar.
- *Área Psicológica:* Familia-escuela-comunidad: una triada relacional para la re-creación de contextos inclusivos.
- *Área Fonoaudiológica:* El contexto escolar y su influencia en el proceso comunicativo.
- *Área Socio-familiar:* Las Nee/estructuras y roles familiares.
- *Área Fisioterapéutica:* La fisioterapia como apoyo para la inclusión de niños y/o jóvenes con nee en el contexto escolar y familiar.
- *Área Nutricional:* Nutrición y salud y su relación con las nee.

2. En Medellín, a través de la Provincia Lasallista Medellín, se investiga “*LAS CIENCIAS SOCIALES/DESARROLLO DE COMPETENCIAS*”. 2006.

¿Qué estrategias metodológicas se pueden implementar en los colegios de la Salle del Área Metropolitana, para dinamizar las competencias de las ciencias sociales propuestas por el MEN?

METODOLOGÍA EMPLEADA: el Método de Estudio de Caso, una posibilidad de transformación, a través del cual se desarrollan tres etapas: preactiva, activa y posactiva; cada una de ellas con procedimientos específicos.

POBLACION BENEFICIADA: La comunidad educativa de los colegios de la Salle del Área Metropolitana: Colegio San José de la Salle, Instituto San Carlos, La Salle de Envigado y Colegio La Salle de Bello.

OBJETIVO GENERAL: Determinar las estrategias metodológicas a implementar en los colegios lasallistas del Área Metropolitana para la dinamización de las competencias básicas de las Ciencias Sociales propuestas por el MEN-Colombia.

3. De otro lado, se conoció en el TERCER ENCUENTRO DEPARTAMENTAL DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, llevado a cabo en la ciudad de Medellín el 6 y 7 de septiembre de 2007, que algunos *docentes en formación* de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia y otros *docentes en servicio* del departamento de Antioquia, le apuestan a la propuesta planteada para desarrollar sus investigaciones de aula.

Como lo muestra el siguiente esquema, el ciclo del método de estudio de caso como una posibilidad de transformación, propone desarrollar la investigación en tres etapas básicas: Preactiva, Activa y Posactiva, cada una de ellas con procedimientos específicos que combina complementariamente métodos y técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas.



4. Finalmente se ha presentado como ponencia en evento nacional e internacional:

- ❖ *INVESTIGAR PARA FORMAR-SE Y TRANSFORMAR-SE, una estrategia de actuación para el rol docente actual.* En el Tercer Encuentro Departamental de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua y la Literatura en Antioquia. Medellín, 6 y 7 de septiembre de 2007.
- ❖ *La investigación como una estrategia de actuación para el rol docente actual.* En el V ENCUENTRO INTERNACIONAL. Las Transformaciones de la Profesión Docente Frente a los Actuales Desafíos. Lima, 4 al 7 de Junio 2008.

LA ETAPA PREAMBIENTE, problematización del objeto de estudio

Elliot (1986) afirma que mientras el científico natural o conductista comienza por un problema teórico definido por su disciplina, el práctico que realiza una investigación en la acción comienza con un problema práctico, asimismo *el método de estudio de caso, como una posibilidad de transformación* se caracteriza prioritariamente por partir de los problemas cotidianos que se le plantean a los docentes cuyo interés se centra en la comprensión de la situación particular para luego explicarla y transformarla.

...el *problematizar* implica ejercer una capacidad para observar, interrogar, analizar, conocer, comprender, interpretar para explicar y valorar el orden existente, pero para transformarlo, planteando nuevos órdenes que correspondan a lo anhelado y deseado por los involucrados en el proceso de la problematización...

... problematizar, es una actitud distinta a la que se encarna en una posición protestaria, que reduce la esencia de su significado al rechazo, al repudio, al desprecio y a la impugnación del presente, pero que no es capaz de formular las alternativas de sustitución a lo que objeta.

LA ETAPA ACTIVA, referente-diseño-trabajo de campo

Después de definir el problema, el equipo de investigadores (o el investigador) que participa en el proceso activo del método de estudio de caso investigativo, comienza a profundizar en el objeto de estudio, en consecuencia, realiza el referente *teórico-conceptual* de la propuesta investigativa, luego *define y construye el diseño metodológico* del estudio de caso, *elabora los instrumentos de recolección de información* que, para cada caso se requiere y finalmente, se lanza al

escenario y, junto con los actores, se *desarrolla el trabajo de campo*, en una dinámica donde técnicas e instrumentos de recolección de información, se comparten con los actores de la investigación, es decir la comun-unidad educativa.

En este sentido, se fecundan procesos de conscientización entre los actores, entendiendo la conscientización como ese grado fundamental de conocimiento y de compromiso histórico que expresa la condición del hombre para tomar conciencia de su propio nivel de realización, apreciar al semejante en cuanto a persona, percibir sus derechos, comprender las circunstancias históricas, captar su relación con el orden natural y social, definir sus responsabilidades ante lo existente y comprometerse en la acción transformadora por y para la realización de todos, como una comun-unidad.

En suma, una consciencia⁶, en términos morinianos (Morin, 1993), como una cualidad dotada de potencialidades organizadoras, capaces de retroactuar sobre el ser mismo, de modificarlo, de desarrollarlo. Una consciencia que implica la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sobre sus operaciones, sobre sus acciones. En fin, una consciencia eminentemente comunicativa, crítica y transformadora.

LA ETAPA POSACTIVA, analizar e interpretar para proponer

El proceso de análisis e interpretación de los datos en una investigación puede variar según el fin del estudio, el referente teórico conceptual, la experiencia del investigador y la naturaleza de los datos recolectados, analizados e interpretados.

⁶ “La consciencia es, por tanto, nueva comunicación, al mismo tiempo que nueva separación y nueva distanciamiento de sí a sí, de sí a los demás, de sí al mundo. En esta nueva comunicación/distanciamiento va a permitir ella el examen, el análisis, el control de los diversos componentes de la unidad compleja que es el acto humano de conocimiento (la representación, la percepción, el lenguaje, la lógica, el pensamiento). Va a permitir la introspección y el auto-análisis; va a permitir la integración del observador/conceptuador en la observación y la concepción. La consciencia se muestra capaz de retroactuar sobre el espíritu, modificarlo, reformarlo, reformando con ello al ser mismo”.

Según el estudio, por ejemplo, si está caracterizado por ser un estudio *inductivo-generativo*, las abstracciones se integran tanto con los datos como con la teoría, para crear un sistema coherente con el que explicar o comunicar el significado de la investigación. Si es un estudio de carácter *deductivo-verificativo*, se prueba o refuta una hipótesis a partir de sus formas a priori, de las evidencias recolectadas y del diseño de la investigación. Y, finalmente, si es un estudio de carácter *intuitivo-artístico*, entonces el proceso es orientado a encontrarle el sentido a los datos, sin que para ello sea necesario seguir un proceso de separación en elementos y reconstrucción del todo a partir de las relaciones entre los elementos.

Lo anterior es válido, pero también conviene tener presente que la expansión y extensión del uso del estudio de casos en la investigación educativa y en la ciencia social contemporánea, en general, ha marcado igualmente una pluralidad en el diseño y elaboración de los instrumentos de recolección de información y, en general, en las técnicas empleadas en el análisis e interpretación de los datos, tanto cualitativos como cuantitativos.

Pues bien, en el método de estudio de caso, como una posibilidad de transformación, el proceso de análisis e interpretación se define como un flujo continuo de ires y venires, tanto en cada una de las etapas del ciclo de la investigación como tal, como en la realidad objeto de estudio. En ese sentido, los momentos de análisis e interpretación y los de la recolección de los datos se alternan, se reiteran, se superponen, se complementan y/o se entrecruzan a lo largo del proceso investigativo.

Al igual que Potter y Wetherell (1987), se siente una “resistencia a dar recetas sobre la etapa analítica propiamente”, no obstante, es conveniente precisar algunos momentos indispensables a tenerse en cuenta para llevar a cabo el proceso de

análisis e interpretación en el método de estudio de caso como una posibilidad de transformación.

Momentos del proceso de análisis e interpretación

Como proceso singular y creativo, a las habilidades y tareas propias del proceso de análisis e interpretación de cualquier investigación, se le articulan otras de carácter especial y específico.

1. Descripción de las escenas

Para describir las escenas, se requiere ante todo, de un agudo estilo de observación. En consecuencia, es necesario observar con un gran sentido de indagación rigurosa y científica, lo cual implica focalizar la atención de una manera intencional sobre algunos momentos de la realidad que se estudia, tratando de percibir los elementos interactuantes entre sí y, en ese sentido, reconstruir inductivamente la dinámica de la situación.

Cuando se emplea la técnica de la observación es preciso tener presente algunos interrogantes que ayudan a conducirla, como: *¿a quién se observa?*, es decir, el actor; *¿qué hace?*, es decir, la escena, el acto; *¿con quién?*, es decir, qué persona significativa lo acompaña en ese acto; *¿qué relaciones se desarrollan durante la escena?*, es decir, si sólo, con objetos o con la persona significativa desarrolló una relación visual, táctil, verbal...; *¿en qué contexto?*, es decir, en que situación (de clase, descanso, de paseo, de diálogo...); *¿dónde?*, es decir el escenario, lugar o medio físico; *¿cuál es el fin?*, es decir el objetivo de la relación establecida y el desarrollo de los hechos; y finalmente, *¿cuáles sentimientos se explicitaron en la escena?*, es decir, las emociones y expresiones relevantes y significativas de los actos.

Lo anterior exige que se contemplen algunas habilidades en el observador, tales como:

- ✓ Capacidad de concentración durante las observaciones.
- ✓ Escribir, tomar notas descriptivamente, evitando interpretar la situación observada. Puesto que la interpretación se desarrolla en otro momento.
- ✓ Diferenciar entre detalles significativos y los triviales, es decir, los que no aportan al objeto de estudio.
- ✓ Enfocar la observación selectiva e intencionadamente para hacer explícitos los procesos que normalmente pasan desapercibidos por el resto de las personas.
- ✓ Enfocarse en los detalles sin perder la visión total del objeto de estudio.
- ✓ Registrar a tiempo las apreciaciones subjetivas de la observación objetiva, puesto que serán de gran ayuda para la interpretación posterior de las escenas registradas.
- ✓ Utilizar en el registro un lenguaje claro y concreto.
- ✓ Registrar las expresiones textualmente, como las dicen los actores observados, sin traducirlas al vocabulario propio del observador.

¿Dónde registrar todo lo observado? El diario de campo es una excelente alternativa, pues se considera como un instrumento muy útil para el investigador; en éste se registra la información más significativa de todo aquello que es observado y que tiene relación directa con el objeto de estudio, posteriormente se interpretan los datos, que en su fase inicial se realiza desde lo empírico, pero que, una vez que se ha ido profundizando en el referente teórico, las interpretaciones se hacen más sólidas y argumentativas.

2. Interpretación de descripciones

Analizar e interpretar es moverse entre la información y los conceptos. En el desarrollo de su proceso juegan un papel clave las ideas teóricas, las expectativas del sentido común y el conocimiento del contexto.

El proceso de interpretación de las descripciones registradas en el diario de campo, se desarrolla desde el inicio de la observación del objeto de estudio, por ello, se considera que las interpretaciones iniciales son más desde la empiria de los investigadores, pero ellas se van consolidando argumentativamente, por un lado, a medida que se va profundizando en el objeto de estudio y, por otro, a medida que se va desarrollando el referente teórico conceptual del mismo.

3. Categorización

Categorizar, según Miguel Martínez (1994), es conceptualizar o codificar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática. Según Penélope (1995), es fraccionar la información en subcontenidos y asignarle un código o nombre.

Ahora bien, para la investigación como método de estudio de caso, la categorización es un concepto general bajo el que se clasifica cierto número de escenas registradas e interpretadas en el diario de campo, es decir, en la categorización, se integran, articulan e interrelacionan con sentido los diversos procesos registrados en el diario de campo.

Por tanto, la categorización de los variados contenidos registrados (observaciones a diversos actores, transcripción de datos significativos de entrevistas y su posterior interpretación, observación de escenarios...) requiere de mucha concentración.

Al inicio del proceso, después de realizar las interpretaciones iniciales, las categorías se basan más en la intuición que en la relación con la teoría y la experiencia del proceso investigativo. Estas categorías se denominan categorías

inductivas, iniciales, en ocasiones pueden determinarse algunas que harán parte de la estructuración final del proceso, otras desaparecerán y, finalmente, emergen las definitivas, las categorías deductivas.

4. Definición de categorías

En el proceso de categorización se considera una tensión entre lo experiencial, lo teórico y lo contextual. Desde esta perspectiva, se propone tener presente algunas recomendaciones:

- ✓ No precipitarse, es decir, darle tiempo al surgimiento de las nuevas ideas que permita interrelacionar los hechos y retomar relaciones no consideradas en una primera instancia.
- ✓ No presionar el pensamiento, es decir, permitir la fluctuación mental.
- ✓ Estimular la autoconfianza, no dejarse vencer por los temores de incapacidad frente a un proceso que se ha ido construyendo.
- ✓ Permitirse crear modelos, innovar, re-crear lo existente. En ocasiones el uso de analogías, metáforas y/o símiles resulta interesante.
- ✓ No temerle a las contradicciones que pueda encontrar entre lo conocido y lo sabido; es la oportunidad para romper esquemas.
- ✓ Leer y re-leer el material. En ocasiones el patrón emerge en la primera lectura, pero en otros casos sólo después de muchas lecturas.
- ✓ Leer el material desde diferentes perspectivas, es decir, explorar múltiples posibilidades.

De todas formas, una buena categorización deberá ser tal, que exprese con diferentes categorías y precise con propiedades adecuadas lo más valioso y rico de todo el trabajo de campo. Es pues, encaminar con paso firme hacia el hallazgo de teorías sólidas y bien fundamentadas.

5. Codificación y determinación de relaciones categoriales

Codificar es asignarle un número, símbolo o color a las categorías que se han definido. Es un proceso fácil y necesario para establecer las relaciones de integración, articulación y/o complementación entre las categorías. Es decir, es el arte, el tejido de la red de relaciones intercategoriales de todo el proceso.

6. Identificación de tendencias temáticas

Una tendencia temática la define un grupo de categorías que, por su relación, se articula y se complementa para establecer propiedades definitivas acerca de la comprensión y la explicación del objeto de estudio.

7. Construcción analítica, argumentativa e interpretativa

A la luz de los datos y del referente teórico conceptual, se empieza a dar una ordenación de ideas, por tanto, el docente (o docentes) investigador se sumerge en ese gran tejido que ha ido elaborando para que, con firmeza, emerja la etapa final del proceso de análisis e interpretación: la teorización.

8. La teorización

La teoría es abierta porque es ecodependiente, depende del mundo empírico al que se aplica, señala Morin (1992)⁷. Pues bien, aunque la teorización se propone al final del proceso de análisis e interpretación, en la realidad se ha venido desarrollando desde la etapa inicial del ciclo de la investigación como método de

⁷ “Lo propio de la teoría es admitir la crítica exterior, según reglas aceptadas por la comunidad que mantiene, suscita, crítica a las teorías. [...] La teoría vive de sus intercambios con el mundo: para vivir metaboliza lo real”. Véase, MORIN, Edgar. *El Método IV. Las ideas*. P135-136. AÑO

estudio de caso. Así, se ha expandido un verdadero juego con las ideas; por ello, escenas, actos y actores se han entrecruzado y han sido atravesados por la interpretación para ganar en comprensión y explicación a la situación que ha sido objeto de estudio.

De todas formas, para el desarrollo de la teorización se requiere un pensamiento muy divergente y con un gran talento artístico y creativo. La metáfora, el símil y/o la analogía son medios que posibilitan fecundar inimaginables relaciones discursivas en un proceso de teorización.

9. Lo propositivo

Así las cosas, como una consecuencia del anterior proceso, cada equipo de investigación o investigador, delinea una propuesta dentro de los presupuestos de lo que puede ser una pedagogía, una didáctica o un currículo alternativo e innovador de acuerdo al objeto de estudio, como una respuesta, entre múltiples, para la solución y/o mejoramiento del estudio de caso investigado en el aula, en la institución o en la comunidad en general, porque en palabras morinianas: “todo recomienza de nuevo con una posibilidad de novedad” (1994).

A MANERA DE CONCLUSION

En la propuesta metodológica del *método de estudio de caso, como una posibilidad de transformación*, se trata pues, de una investigación orientada a la acción, a la reflexión, a la solución crítica de los problemas socio-educativos, en suma, a la sensibilización, concientización y capacitación de los actores educativos para que en ellos se genere su propia transformación y la de sus diversas prácticas, como una investigación trascendental (Arroyave, 1998), transformadora de realidades y posibilitadora de nuevos mundos, nuevas realidades, nuevas visiones

para una educación que evidentemente responda a las necesidades del hombre y a la construcción social.

En esencia,

- ✓ La propuesta metodológica permite desmitificar la interrelación investigación/docente, puesto que acerca al docente a procesos sencillos de investigación y al posterior enriquecimiento y renovación de su propia práctica.
- ✓ Facilita a los docentes la sistematización y posterior divulgación del conocimiento de su quehacer pedagógico.
- ✓ Posibilita a los diversos actores de una comunidad educativa interactuar de forma familiar, cercana y transparente.
- ✓ Estimula la formación y actualización permanente de los involucrados en el proceso investigativo.
- ✓ Invita al trabajo en conjunto en las diversas comunidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDEMAN y OTROS, citado por Cohen, Louis. Manion, Lawrence. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Editorial Muralla. Madrid. p. 194.
- ANGUERA, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa. *Revista investigación educativa*, (vol. 3, # 6), páginas 127-144.
- ARROYAVE, D. (2007). INVESTIGAR PARA FORMAR-SE Y TRANSFORMAR-SE, una estrategia de actuación para el rol docente actual. En RedLecturas (#2). Un espacio para la escritura y el dialogo razonado. Nodo de Lenguaje de Antioquia. Medellín, Octubre de 2007. Págs. 232 – 238.
- ARROYAVE, D. (1999). INVESTIGACIÓN EDUCATIVA TRASCENDENTAL. *Pedagogía'99. Resúmenes. Encuentro por la unidad de los educadores latinoamericanos*. La Habana, Cuba. P. 629.

- ARROYAVE, D. (2000). TRAS UN MODELO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA TRASCENDENTAL. En *Revista Cintex*. (# 8). Centro de Investigación Tecnológica y Extensión del Instituto Tecnológico Pascual Bravo. Páginas 25 – 33.
- ARROYAVE, D. (2000). *Un Método de Estudio de Caso, una Posibilidad de Transformación*. (INÉDITO, 2000).
- ARROYAVE, D. (2001). *The Transcendental Educational Investigation as Method of Study of Cases*. Magazine. Cintex. ISSN 0122-350X. Pascual Bravo Technological Institute. Magazine number 9, 2001-2002. p. 18-30.
- ARROYAVE, D. (2004). *INCLUSIÓN, INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN. La Re-creación de la Cultura de la Inclusión. Una experiencia en la UAI-Envigado 2001-2002*. Publicación inédita. (553 págs).
- ARROYAVE, D. Hacia una nueva mirada en la formación de docentes. En *Revista Cintex*. (# 7). Instituto Tecnológico Pascual Bravo. 1998. P. 12-20.
- BONILLA-CASTRO, E. y PENÉLOPE RODRÍGUEZ, Sehk. (1995). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. CEDE.
- BRASLAVSKY, C. (2004). “Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI”. *Documento* presentado a la Semana Monográfica Santillana. Noviembre de 2004. p. 7.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- GUEDEZ, V. *Educación y proyecto histórico-cultural*. Fondo Editorial. Vicerrectorado Académico Universidad Nacional Abierta. P.51.
- MARCHESI, A. (2006). “El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual.” En Los sentidos de la educación, *Revista PRELAC*. (N° 2), febrero de 2006, págs. 54-69. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- MARTÍNEZ, M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica*. Caracas. Editorial Texto.

- Ministerio de Educación. Colombia. MEN. (2007). *Documento de Algunas propuestas de la primera jornada de construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016*. Agosto 6 de 2007.
- MORIN, E. (1994). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Ediciones Cátedra. Madrid. P.134.
- MORIN, Edgar. (1992). *El Método IV. Las ideas*. Ediciones Cátedra. Madrid. P135-136.
- UNESCO. 2007. Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. *Documento de discusión* sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina. p. 49.

Artículo Recibido : 06 de Mayo de 2008

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2008