



## Nuevas miradas en investigación educativa: indagar pedagógicamente la experiencia

### News perspectives in educational research: pedagogical inquiry of experience

**J. Eduardo Sierra Nieto**

Universidad de Cádiz

[eduardo.sierra@uca.es](mailto:eduardo.sierra@uca.es)

**Ester Caparrós Martín**

Universidad Isabel I

[ester.caparros@ui1.es](mailto:ester.caparros@ui1.es)

**Naira C. Díaz Moreno**

Universidad de Almería

[nairadia@ual.es](mailto:nairadia@ual.es)

#### RESUMEN.

En este artículo partimos de recuperar la distinción entre *investigación sobre la educación* e *investigación educativa* propuesta por John Elliot, con el propósito inicial de reflexionar acerca de las relaciones entre investigación y formación de educadores; no sólo desde la insistencia en la revisión de las relaciones de poder entre prácticos y expertos, sino también respecto a cómo la práctica de la indagación constituye una experiencia de aprendizaje pedagógico. Desde ese encuadre, rescatamos la idea del método como camino para explorar las posibilidades formativas de la investigación educativa; y lo hacemos desde la consideración de la implicación subjetiva del investigador o la investigadora, afirmando que todo proceso de indagación está sostenido personalmente. Seguidamente, y de forma coherente con estos planteamientos, proponemos una orientación para la investigación educativa que descansa en la noción de *disposiciones*; entendidas como una forma de orientarse reflexivamente en el curso de la indagación. Para ello organizamos nuestros argumentos sobre la base de tres momentos característicos de todo proceso indagador de corte cualitativo: *pre-interactivo*, *interactivo* y *post-interactivo*; y que hemos renombrado a partir de nuestros planteamientos como: *estudio*, *directo* y *diferido*. Cada momento se acompaña de una digresión sobre su abordaje desde una orientación fenomenológica, además de con una serie de ejemplificaciones que muestran cómo se ha concretado la orientación investigativa aquí expuesta, en dos estudios recientes. El artículo finaliza recuperando la importancia de mantener conectada docencia e investigación, insistiendo también en las formas de difusión del conocimiento pedagógico, desde lo que Eisner llamó acumulación horizontal del saber cualitativo.

#### PALABRAS CLAVE.

Investigación educativa, formación inicial de educadores, experiencia, pedagogía, disposiciones.

#### ABSTRACT.

In this paper we start recovering the distinction between research in education and educational research pointed by John Elliot, with the initial purpose of making a reflection on



Fecha de recepción: 19-10-2015 Fecha de aceptación: 27-10-2015

Sierra-Nieto, J.E., Caparrós, E., & Díaz, N.C. (2016). Nuevas miradas en investigación educativa: indagar pedagógicamente la experiencia

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 5, 184-194

ISSN: 2386-4303



the relationships between research and teacher training; not only from the emphasis on the review of the power relations between practitioners and experts, but also regarding on how the practice of inquiry is a pedagogical learning experience. From that frame, we recuperate the idea that the method is a way to explore the training possibilities of educational research; and we do it from the consideration of the subjective involvement of the researcher, confirming that the process of inquiry is held personally. Following, and in a consistent manner with these approaches, we propose guidance for educational research that relies on the notion of dispositions.

We understand these dispositions as a way to orient researchers reflexively during the course of inquiry. With this goal in mind, we organize our arguments based on three characteristic moments of all qualitative research process: pre-interactive, interactive and post-interactive; and we have renamed them from our approach as: study, live and delayed. Every moment is accompanied by a digression on his approach from a phenomenological orientation. In addition, we present some examples of how the research has resulted guidance provided here, in two recent studies. To conclude, this paper recovers the importance of keeping teaching and research connected, insisting also about the forms of pedagogical knowledge's dissemination, from what Eisner called horizontally accumulation of qualitative knowledge.

#### KEY WORDS.

Educational research, pre-service teachers, experience, pedagogy, dispositions.

#### 1. Acerca de la investigación educativa.

Hace más de 30 años, John Elliot (1978<sup>1</sup>) formuló la delimitación entre *investigación sobre la educación* e *investigación educativa*. Con ella venía a expresar la necesaria revisión en este campo en lo referido, principalmente, al papel de expertos y enseñantes en la producción de conocimiento pedagógico (Contreras, 1991; Cochran-Smith & Lytle, 2002). Tal y como recoge Blanco (2010:578) -a partir de la propuesta de Elliot-, las diferencias entre uno y otro enfoque radican en lo siguiente:

- La *investigación sobre la educación*, realizada por expertos-académicos, es un campo de trabajo interdisciplinar que responde a los intereses, perspectivas y criterios de rigor propios de las disciplinas desde las que se inicia la indagación. Su propósito es elaborar teorías que funcionen como reglas que permitan regular, predecir y controlar la práctica de la enseñanza.
- La *investigación educativa*, en la que participan enseñantes en colaboración con especialistas, tiene como finalidad comprender la práctica y enriquecer el criterio profesional de las y los enseñantes. Es decir, aspira a mejorar aquella práctica en la que están involucrados educadores concretos, así como a desarrollar valores considerados educativos.





Mucho tiempo ha pasado desde que se formularan estas consideraciones, y aun así la necesidad de revisar el sentido del ejercicio de la investigación educativa continúa siendo un asunto relevante. En este tiempo, y bajo el propósito de democratizar los procesos de indagación, han madurado un buen número de enfoques y prácticas de corte colaborativo y participativo (Martí, 2002). Formatos que persiguen imprimir una filosofía inclusiva a la investigación (Barton, 2011), al tiempo que resquebrajan ciertas jerarquías epistemológicas (Sousa Santos, 2010).

Al hilo de estos desarrollos, la literatura sobre investigación muestra una clara insistencia por revisar las relaciones de poder y los consiguientes asuntos éticos que implica toda indagación (Sánchez Blanco, 1997). Sin embargo, también se aprecia que se ha dedicado menos atención a reflexionar sobre las formas de implicación en estos mismos procesos, y sus repercusiones en términos de aprendizaje. Y este es, precisamente, el asunto sobre el que quisiéramos discutir aquí, reactivando la interrogación sobre el sentido educativo de la investigación, esta vez respecto de lo que a nosotros como investigadores nos supone la práctica de la indagación concebida como *experiencia* (Larrosa, 2003).

Esta es una preocupación a la que nos hemos acercado en otros trabajos (Caparrós & Sierra, 2012), y que deriva de cómo vienen evolucionando en nuestra trayectoria profesional las relaciones entre docencia e investigación. Nos preocupa, como decimos, mantener vinculada la práctica docente con el desempeño como investigadores (Blanco, López & Molina, 2015).

Desde este enfoque, afirmamos que toda investigación es un camino de aprendizaje no sólo acerca de un tema o un asunto, sino de nuestra relación con ese tema o asunto. Expresado de otro modo, se trata de poner de manifiesto que nuestra participación en prácticas de investigación resulta ser siempre una praxis en la que nos hacemos a nosotros mismos como educadores (Ellsworth, 2005).

Para explorar estos hilos planteamos en lo que sigue una serie de aspectos relevantes en nuestras concepciones sobre la investigación educativa y sus desarrollos metodológicos. Además señalamos una serie de disposiciones que puedan ayudar a investigar la experiencia educativa desde una orientación pedagógica, apoyándonos en algunos estudios recientes en que hemos participado.

## 2. Algunas consideraciones sobre la metodología en investigación educativa.

Arévalo (2010) recupera la etimología de metodología (del griego -hodos, que significa camino, y -logos, que significa conocimiento) para representar el proceso de investigación a partir de la metáfora de un camino, explorando así sus posibilidades formativas. Así planteado, nos dice Arévalo, el método adquiere un sentido sugerente e iluminador que nos ayuda a comprender el proceso indagador desde aquellas dificultades, desvíos, encuentros y desencuentros, que nos van apareciendo en el caminar. Y continúa apuntando cómo dicha concepción ayuda a *poner 'logos' al método* (opus cit., p. 192).





Pese a compartir las precisiones y sensibilidades de Arévalo, somos conscientes de que la mayor parte de las investigaciones transmiten cierto artificio al representar un *conocimiento-objeto* en forma de resultados. Un producto -discursivo- que, en el mejor de los casos, va acompañado de una explicación más o menos técnica de los pasos seguidos pero que, por lo general, carece de una mediación que ayude a entender el proceso epistemológico del que nacen dichos hallazgos. De ahí que nos parezcan acertadas las palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010), cuando señalan que no hay conocimientos sino procesos dinámicos y subjetivos de conocer; un “irse preguntando en conversación con las situaciones o las personas en las que se centra la investigación” (p. 48).

### **2.1. Reconocer nuestra presencia en la investigación.**

Decía Eisner (1998), refiriéndose al contexto relacional privilegiado que los estudios cualitativos de caso favorecen, que en el espacio que se construye en una investigación de esa naturaleza, las personas junto a quienes se investiga suelen encontrar un tipo de experiencia terapéutica donde desahogarse. Si bien estas palabras alertan de posibles *desvíos* en la práctica de investigar, también ayudan a enfocar el hecho de que investigar sucede en un contexto de interacción humana cuyas posibilidades son ciertamente imprevisibles. Sí que entendemos que puedan darse distorsiones del encargo de investigación que, como señalaba Eisner, pueden venir de la mano de pervertir los fines de nuestra práctica (por ejemplo, al *medicalizar* la relación de investigación). Sin embargo, lo que nos interesa introducir es la evidencia de que toda indagación implica una exposición a la relación con la alteridad; la cual se refiere abiertamente a nuestra capacidad de escucha pedagógica (Contreras, 2013).

Este planteamiento nos hace ver que, como sucede al educar, al investigar nos ponemos en juego en un intercambio que se sostiene por la palabra y la escucha (Sierra, 2013). Así pues, es preciso desarrollar una atención más cuidadosa por las relaciones de investigación. Y no sólo por lo referido a los consabidos asuntos de rigor y credibilidad, sino por lo que supone investigar teniendo en cuenta aquello que se experimenta.

Aceptemos por tanto que el lugar que parece relevante para la educación y para la investigación es el de la experiencia de relación con el otro, con la otra: lo que nos queda como huella indeleble de la relación; lo que alcanzamos a escuchar, lo que nos provoca, lo que nos negamos a oír. Y este desplazamiento hacia el territorio de la experiencia reanima preguntas que laten en el corazón de la práctica de la investigación educativa; por ejemplo: ¿Qué es lo educativo que está en juego en las vivencias de alguien? ¿Cómo aproximarse a ello de manera que se avance en la captación del sentido que lo sostiene?

Al hilo de estos interrogantes, Masschelein (2008) ha llamado la atención acerca de cómo la práctica de investigar, cuando está impulsada por propósitos educativos, puede llegar a convertirse en una experiencia donde el yo quede transformado. Desde este ángulo, las posibilidades formativas que alberga el intercambio humano nos deben ayudar a ver con mayor claridad una obviedad que encierra toda práctica investigativa: que las preguntas de investigación son preguntas que alguien se hace, pues al interrogarnos por algo, lo hacemos desde lo más profundo de nuestra existencia, tomando como centro nuestro ser (van Manen, 2003, p. 63). Según esto, afirmamos que las *preguntas de investigación*





poseen un *agarre histórico y contextual*, el que proporcionan los marcos académicos y sociales en que se inscribe nuestra práctica como investigadores; y también un *agarre biográfico*, que se expresa en nuestra mirada investigativa como metáfora de nuestro saber y nuestro oficio (Correa, 2001).

### 3. Disposiciones pedagógicas para la indagación.

Pese a sostener que aspiramos a que la investigación se torne en experiencia, somos conscientes de que lo educativo nos sobreviene; entonces, a lo que se puede aspirar es a abrirse a la posibilidad de tener una experiencia. Es por esto que se puede hablar del *aprendizaje de estar disponibles*; y aquí se ubica nuestra propuesta de *disposiciones para la investigación educativa* como un trabajo sobre el *sí mismo*. De ahí que el cultivo de disposiciones, como veremos, tenga que ver con aprender a sostener una paradójica colocación, la de una *pasividad activa* (Larrosa, 2003).

La investigación, enfocada como una experiencia a la que se aspira, funciona de forma pre-interactiva como una preparación respecto de nuestras formas de implicación en el hacer. Digamos que lo que hacemos al preparar un diseño de investigación desde esta perspectiva tiene que ver con una *preparación de sí*; la cual se deja representar bajo la idea de disposiciones, entendidas como las formas (posibles) en las que nuestras inquietudes pedagógicas se traducen en un plan, en una metodología que está, como decíamos con Arévalo, por hacer. Las disposiciones se entienden, por tanto, como *prepararse para investigar*, y no sólo *preparar la investigación*.

Es de acuerdo con esto que se plantea el siguiente apartado, proponiendo algunas ejemplificaciones respecto de cómo hemos conducido dos estudios recientes (Sierra, 2013; Caparrós, 2014) haciéndonos eco de lo planteado hasta ahora.

#### 3.1. El cultivo de tres momentos: el estudio, el directo y el diferido.

De manera sucinta, todo proceso de investigación cualitativo (que es el enfoque desde el que venimos hablando en este artículo) tiene tres momentos (ver TABLA 1) que, no sin matices, siguen una secuencia:

- **MOMENTO 1**\_ dedicado al estudio, cuyo propósito es la composición del problema de investigación a partir de la consulta de la literatura especializada. Aquí nos dedicamos a la aproximación intelectual del foco, y a la elaboración de la pregunta de investigación.
- **MOMENTO 2**\_ consistente en el diseño y desarrollo del trabajo de campo, caracterizado por la recolección de datos a través de diferentes estrategias metodológicas. En los diseños de investigación se plasma el saber precedente, siendo ahí donde nos hacemos preguntas y detallamos el camino a seguir para tratar de darles respuesta. El diseño, por tanto, expresa tanto las ideas de los investigadores como las aspiraciones de saber, indicando posibles caminos por los que transitar. Posteriormente, el trabajo de campo nos expone al intercambio, y ahí habremos de desplegar nuestros saberes prácticos y poner en juego nuestra sensibilidad pedagógica (van Manen, 1998).





- **MOMENTO 3**\_ relativo al análisis de datos y la escritura de los informes de investigación en sus diferentes formatos (historias de vida, informe etnográfico, entre otros).

| MOMENTOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN                      |            |                     |           |                            |          |
|--|------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------|
| 1. Estado de la cuestión                                   | Estudio    | 2. Trabajo de campo | vis a vis | 3. Análisis de datos       | Diferido |
| Consulta especializada                                     | literatura | Acceso al campo     |           | Análisis, categorización   |          |
| Narrar-nos el problema de investigación                    |            | Recogida de datos   |           | Escritura como pensamiento |          |
| ⇌ <i>Diseño y desarrollo de la investigación</i> ⇌         |            |                     |           |                            |          |
| <i>Avance en espiral // retroalimentación en cada fase</i> |            |                     |           |                            |          |

Tabla 1: Elaboración propia.

Cada uno de estos escenarios, donde llevamos a cabo acciones distintas, exigen, de acuerdo con lo planteado a lo largo del texto, una colocación precisa. Así, el estudiar, el conversar o el escribir, constituyen, desde una orientación fenomenológica, prácticas complementarias del proceso de investigación, como se sugiere en la TABLA 1. Nos detendremos ahora en cada una de ellas, proporcionando algunas concreciones.

**(i) El estudio.**

Dice Larrosa (2003) que estudiar está ligado a leer y escribir; y, también, que estudiar es preguntar, porque en el estudio, la lectura y la escritura tienen forma interrogativa. Al leer, al estudiar y dar forma a las preguntas de investigación y a un posible foco de indagación, lo que se hace es una narración del problema de investigación, entablando un diálogo con el conocimiento disponible. van Manen (2003) nos recuerda la idoneidad de presentar de forma narrativa una introducción a la naturaleza y a la importancia de la pregunta de investigación. Una afirmación que, al hilo de la orientación educativa donde las preguntas de investigación siempre son sostenidas personalmente (y en el seno de una comunidad), nos debe revelar no sólo la importancia de presentar “un” estado de la cuestión, sino de aprender a expresar “nuestro estado en relación a la cuestión” (Sierra, 2013, p. 41). Se trata, entonces, de avanzar en una escritura que conecte nuestras preocupaciones con la literatura; una escritura que requiere hilar fino para no caer en cierto subjetivismo, a la vez que no se renuncia a cobrar presencia (Bárcena, 2012).

Un ejemplo de este enfoque para el estudio lo encontramos en el trabajo de Caparrós (2014), donde señala, a propósito de su estudio sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas, que:





“Para encontrar el origen de las preguntas, de lo que me ha movido a investigar y darle sentido propio al tema de estudio; esto es lo que me ha permitido encarnarlo para poder trabajarlo, desarrollarlo y profundizar en él, he necesitado buscar momentos en los que pararme a pensar sobre mi experiencia profesional, también personal. La pregunta primera nace de las siguientes cuestiones y preocupaciones: ¿Qué me mueve como educadora a querer saber más sobre asuntos que tienen que ver con la educación de los niños y las niñas, pero sobre todo con la educación de las jóvenes? ¿Qué hace que me interese por la migración desde la experiencia de chicas que la viven?” (p. 80).

Por su parte, en el trabajo de Sierra (2013), en el que aborda el estudio narrativo de trayectorias escolares de fracaso, encontramos una concreción respecto de esta clase de escritura a la hora de elaborar el marco teórico. Una escritura que va entrelazando las posiciones de diferentes autores con la sensibilidad y la interpretación del investigador sobre el tema de estudio.

“A mi modo de ver, las miradas negativas de los adultos hacia los jóvenes ponen de manifiesto las dificultades de relación entre generaciones, lo que educativamente es un problema básico, pues la educación es eminentemente relación (Jourdan, 2001). Como sugiere Jaume Funes (2003, pp. 46-47), la educación que alcanzamos a ofrecer a las chicas y a los chicos es un producto que depende en gran medida de cómo les vemos. Así habría que comenzar a preguntarse con más insistencia no sobre los jóvenes sino sobre cómo los vemos (¿cómo nos vemos en ellos?)”. (p. 42).

Otro recurso de interés es el empleo de la *escritura autorreferencial* (Gil y Jover, 2000); una práctica cercana a la *auto-etnografía* y el estudio del *sí mismo* (Tilley-Lubbs, 2014). Como ha dicho Simons (2011), analizar el yo en la investigación se debe a que formamos parte inevitable de la situación que estudiamos. Lo que proponemos con ello es abordar la reflexión autobiográfica mediante la escritura de vivencias sobre las que nos interesa indagar; lo que nos debe permitir reconocer elementos presentes en las experiencias de otras personas, al aumentar nuestra capacidad de percibir matices e hilos de sentido en los relatos de los demás. Relatar experiencias propias conectadas con los focos de estudio, supone una manera de cultivar la sensibilidad pedagógica a la hora de captar las significaciones más profundas que se engarzan en las experiencias ajenas.

### **(ii) El directo.**

Al conversar, que es la forma a través de la cual se entablan relaciones de investigación, nos ponemos en juego como *escuchantes*. Desde nuestros planteamientos, ese *vis a vis* necesita ser pensado en tanto que encuentro, como *experiencia del tú* (Gadamer, 1977). Ahí la clave está en el movimiento de preguntas y silencios, en las palabras y en la escucha (Blanco y Sierra, 2015). Para pensar en el calado pedagógico de ese encuentro se hace necesario disponerse a concebir el espacio de la conversación como experiencia de relación con la alteridad.

En el trabajo de Sierra (2013, pp. 91-96) se recogen una serie de principios de procedimiento que hacen de puente entre las concepciones teóricas y los formatos metodológicos, posibilitando claras orientaciones para guiarnos en el curso de las entrevistas. Por otra parte, como se sostiene en el trabajo de Caparrós (2014, p. 105), las entrevistas enfocadas como conversación permiten establecer una relación dialógica que va más allá del esquema convencional preguntas/respuestas.





A continuación ejemplificamos cómo conducir de este modo una entrevista:

Entrevistador: Y lo que se hace aquí, lo que se aprende, el conocimiento que hay, ¿tú crees que tiene valor? Por ejemplo tú dices: “yo no estudiaba nada, no me interesaba nada”. Pero, ¿tú crees que el conocimiento, lo que aquí se da en los Institutos, aporta algo para la vida o algo importante, algo que tú a lo mejor te has perdido y ahora tratas de recuperar? No sé...

Alumno: Hombre es que es cultura, uno que tenga estudios pues... uno que no tenga estudios es un inculto, no sabe na’.

Entrevistador: ¿Tú te sientes así?

Alumno: En aquellos momentos sí, ya estoy estudiando y ya no, me siento más, no sé, mejor persona. (Sierra, 2013, p. 248)

Como se puede apreciar, la conversación va avanzando en un diálogo en el que se construye el sentido en relación a aquella faceta o asunto sobre el que versa la entrevista. Esto hace preciso que el investigador desarrolle una escucha fina que, además de referirse a la comprensión del contenido, trata de captar su sentido para, posteriormente, trascenderlo.

### **(iii) El diferido**

Una vez que se dispone de los datos, se entabla una relación *en diferido* con ellos. En cierto modo la conversación continúa; y los ecos y las nuevas significaciones que nacen a la luz de las revisiones de las evidencias, van cobrando forma a través del proceso hermenéutico de escritura. De este modo, a través de la escritura se pone en marcha la actitud cognitiva necesaria para pensar (Carlino, 2005). Esta visión epistémica de la escritura es, al mismo tiempo, una posición pedagógica firme (van manen, 2006). Al escribir tomamos consciencia de nuestro saber y de las zonas de incompreensión; siendo la relación con las palabras (las de otros, las nuestras), la verdadera esencia del proceso de análisis de los datos, como ha dicho Simons (2011).

Este pasaje entre el directo y el diferido, procura proporcionar una narración que atienda adecuadamente la vida pedagógica. Una apreciación que guarda relación con la búsqueda de aquel *estilo narrativo* que permita convertir el discurso pedagógico en un texto con vocación mediadora; esto es, con capacidad para incitar la reflexión pedagógica. Ofrecemos seguidamente dos ejemplos de la clase de escritura a la que nos referimos, y que llamamos con Contreras (2010) *escritura de la experiencia*.

“Esa actitud de exigencia de la que hablaba Sabina parece estar ligada a una necesidad de demostrarse que es capaz de aprender e incluso de aprobar medianamente los exámenes; sin que eso le supusiese tener que realizar un “esfuerzo” desmesurado por superar dichas pruebas o controles desde la lógica para la que están hechas (el estudio memorístico disciplinado para el posterior volcado de información). Sabina era consciente de sus capacidades y posibilidades para con los aprendizajes y sabía que podía salir adelante en los estudios prestando atención y practicando las actividades que se proponían en las clases.” (Fragmento de estudio de caso narrativo, tomado de Caparros, 2014, p. 224).

“Como vengo diciendo, las formas de resistencia son diversas, y no obedecen a una sola razón, sino que se integran en los entramados biográficos de cada quien. En ocasiones está ligado a que los códigos culturales de un estudiante están bien lejos de los escolares (como ocurre en el caso de Pepe); en otros porque la cultura escolar se muestra miope a la hora de reconocer que quien no se adapta está sufriendo (como en los casos de Juan y de Alberto); un sufrimiento que oprime pero que se esconde y que es convertido en una desconcertante capacidad para habitar los escenarios escolares sostenidos en la nada (no hacer nada, no estudiar, no hacer los deberes, no participar, no liarla, no hablar...)” (Fragmento tomado de las conclusiones del estudio de Sierra, 2013, p. 328)





#### 4. Conclusiones.

Contreras & Pérez de Lara (2010) sostienen que la educación en tanto que experiencia personal que sucede en relación, y cuya naturaleza es imprevisible e incierta, necesita de formas de aproximación más inspiradoras y acordes con ella que, llegado un punto, trasciendan las propias de las *ciencias sociales*. De ahí que los autores digan que es preciso ampliar la propia noción de investigación más allá de los vínculos con el procesamiento del mundo empírico, para conectarla con la cuestión de cuál es el saber necesario de la educación” (opus cit. p. 18).

Entendemos que los autores expresan la urgencia por desarrollar trabajos de investigación que tomen en cuenta la naturaleza de la experiencia educativa, y la necesidad de que los saberes que puedan emerger de dichos procesos de indagación, interroguen a los propios investigadores respecto de sí mismos (Barnett, 2008).

Según se ha argumentado, se considera que el sentido de la investigación educativa radica precisamente en su virtualidad formativa, esto es, en las posibilidades de que *algo nos sucede* como aprendizaje, como transformación personal. Somos nosotros mismos quienes hacemos el pasaje entre las ideas y las prácticas, y viceversa; de forma que, al igual que para pensarnos en relación a la enseñanza (Jordán, 2011), la investigación aspira a provocar nuevos saberes respecto a los cuales hemos de ir aprendiendo a orientarnos. Saberes que están en la base de nuestra ocupación como enseñantes, también en la universidad.

Otra de las potencialidades de esta forma de afrontar la investigación desde su conexión con la experiencia vivida, radica en sus posibilidades de trasmisión. Al compartir los hallazgos en formas discursivas que respeten la conexión con la experiencia, es posible incrementar sus resonancias; digamos que el trabajo sobre la escritura como pensamiento, en los términos en que lo hemos expuesto, implica también una apuesta por lo que Eisner (1998) llamó la *acumulación horizontal del saber en educación*. Una idea que se refiere a la particular naturaleza de las *generalizaciones cualitativas*, pero que también nos lleva a pensar en los propósitos de la investigación educativa, en su(s) *para qué*. De ahí que hayamos insistido en las formas de aproximación que descansan en la escritura; pues ésta es medio y posibilidad para la reflexión. Una escritura que no aspira a prescribir cómo habría de conducirse la práctica, sino que sugiere o invita cómo alguien se vive y se piensa en relación a una práctica concreta.

#### Referencias Bibliográficas.

- Arévalo, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (Coords.). *Investigar la experiencia educativa* (188-198). Madrid: Morata.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación*, 24, (2), 25-57. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10354/10793](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10354/10793)
- Barnett, R. (Coord.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, docencia y saber*. Barcelona: OCTAEDRO.





- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la discusión sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 25 (1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004>
- Blanco, N. (2010). La investigación en el ámbito del curriculum y como método para su desarrollo. En Gimeno-Sacristán, J. (Coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (569-587). Madrid: Morata.
- Blanco, N.; López, A. & Molina, D. (2015). Aprender de la Escuela para dar vida a la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), 61-76. Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/revistas/14357550629.pdf#page=62](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/14357550629.pdf#page=62)
- Blanco, N. & Sierra, J. E. (2015). Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa. Comunicación presentada a las V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas. 26 y 27 de marzo de 2015. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería. Recuperado de [https://jornadahistoriasdevida2015.files.wordpress.com/2015/03/c4-blacosierra\\_-aprender-a-escuchar.pdf](https://jornadahistoriasdevida2015.files.wordpress.com/2015/03/c4-blacosierra_-aprender-a-escuchar.pdf)
- Caparrós, E. & Sierra, J. E. (2012). Al hilo de lo vivido: la pedagogía como brújula para la investigación. En Rivas, J. I.; Hernández, F.; Sancho, J. M., y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia* (61-66). Barcelona: Dipòsit Digital UB - REUNI+D. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Caparrós, E. (2014). Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas. Un deseo de aprender que se abre. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del norte. *Revista de Educación*, 336. Pp. 143-168. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf)
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2002). *Dentro/ Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1991). El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de pedagogía*, 196, 61-67.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Contreras, J. (2013). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de pedagogía*, 430, 63-65.
- Correa, R. (2001). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: Ediciones SUR. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=480>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. *Educación XX1*. 14 (1), 59-87.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: FCE.





- Legrand, M. (1999). La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida. *Proposiciones*, 29, 1-7. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=435>
- López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (211-224). Madrid: Morata.
- Masschelein, J. (2008). Pongámonos en marcha. En Masschelein, J. & Simons, M. (Coords.). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (21-30). Barcelona: LAERTES.
- Martí, J. (Coord.) (2002). *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Sánchez Blanco, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 312, 271-280.
- Sierra, J. E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/6739>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE.
- Tilley-Llubs, G. A. (2014). Critical Authoethnography and the Vulnerable Self as Researcher. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(3), 268-285. Recuperado de <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/1272>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.
- Van Manen, M. (2006). Writing Qualitatively, or the Demands of Writing. *Qualitative Health Research*, 16 (5), 713-722. Recuperado de <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2006-Writing-Qualitatively.pdf>

---

<sup>i</sup> Un trabajo que, como nos recuerda Blanco (2010:578), fue publicado por primera vez en español en 1990: Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.