

La Investigación Educativa y su relación con la construcción de saberes EN, DESDE y PARA la mejora de las prácticas y experiencias educativas en contexto

ALICIA MÓNICA OUDIN^a

^aDoctora en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Magíster en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Litoral, Especialista en Educación Superior (UNaM), Especialista en Investigación Educativa Universidad Nacional del Comahue, Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (USAL). Directora de la Carrera de Especialización en Investigación Educativa y Docente Investigadora del área Pedagógica de la FCEQyN. Coordinadora General de la Red de Investigación Educativa de Misiones.

Resumen:

En el siguiente trabajo se presentan las reflexiones compartidas en las Jornadas de intercambio de investigaciones educativas entre estudiantes organizadas por el ISARM. Se busca dar cuenta de la necesaria reflexión epistemológica que implica abordar los procesos de investigación educativa.

Se realiza un recorrido por los aportes de la teoría de los intereses constitutivos de conocimiento (Habermas, 1968), viendo que hay distintos intereses para producir conocimiento de lo educativo. Se plantea una perspectiva emancipatoria, que permite pensar en un abordaje de la investigación educativa EN, DESDE y PARA la mejora de las prácticas docentes y no SOBRE la Educación.

Posicionados desde la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción-Educativa como acto democrático, colectivo que avanza en acciones de intervención participativa, encaminadas a la reflexión/transformación de las prácticas pedagógicas.

En la primera parte, se desarrollan las ideas de algunos epistemólogos que aportan a la perspectiva socio-crítica, como es el caso de Bachelard (1999).

Se plantea a la educación como ciencia de acción, como actividad práctica intencional, que consiste en orientar a los sujetos, en orden a algunos acuerdos generales, que involucra cambiar a los educandos. De allí el valor de interrogarse acerca de la naturaleza y finalidad de la investigación educativa. Para avanzar en la producción de saber pedagógico de las prácticas docentes y, posicionarnos como educadores intelectuales transformadores (Giroux, 1990).

Se cierra con algunas reflexiones que permiten construir una ciencia educativa crítica desde las prácticas docentes. Ocasión que fortalece el trabajo colaborativo, en comunidad de aprendizajes, la reflexividad de los participantes involucrados.

Palabras Clave: Investigación Educativa, Prácticas docentes, Perspectiva emancipatoria, Investigación Acción Educativa.

Abstract

The current article reflects upon ideas shared during the Educational Research Exchange Conference for students, organized by ISARM. It aims to highlight the necessary epistemological reflection involved in addressing educational research processes. The discussion moves along the contributions of the theory of knowledge-constitutive interests (Habermas, 1968), recognizing that different interests drive the production of knowledge in education. An emancipatory perspective is proposed, which allows for an approach to educational research *IN*, *FROM*, and *FOR* the improvement of teaching practices—rather than *ABOUT* education.

The methodological standpoint adopted is that of Educational Action Research, understood as a democratic and collective act that progresses through participatory interventions, aimed at the reflection and transformation of pedagogical practices.

In the first part, the ideas of several epistemologists who contributed to the socio-critical perspective are developed, including Bachelard (1999). Education is presented as a science of action, a practical and intentional activity aimed at guiding individuals according to general agreements, which implies transforming the learners. Hence the importance of questioning the nature and purpose of educational research. This is essential to advancing the production of pedagogical knowledge grounded in teaching practices and to positioning ourselves as transformative intellectual educators (Giroux, 1990).

The paper concludes with reflections that support the construction of a critical educational science rooted in teaching practices—an opportunity that strengthens collaborative work within learning communities and fosters the reflexivity of all participants involved.

Key words: educational research; teaching practices; emancipatory perspective; Educational Action Research

Correspondencia: Dra. Alicia Mónica Oudin Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Félix de Azara 1552. Posadas. Misiones.
Correo: moudin@fceqyn.unam.edu.ar.

Introducción

Nos gusta pensar que las jornadas de intercambio de investigaciones educativas entre estudiantes son un valioso aporte a la construcción de conocimientos en la educación, ya que el eje está puesto en el diálogo acerca de la producción de saberes en esto de construir, como dicen Schuster et al. (2001) «el oficio de investigador». En ocasión de las mismas, queremos compartir ciertos aspectos que hacen a la investigación educativa desde ciertas miradas y posicionamientos que fuimos generando como educadores en el hacer investigación *en, desde y para* la educación.

En este sentido, busco hablar en plural porque estamos construyendo visiones de investigación educativa, no en soledad, sino desde un colectivo de docentes investigadores, desde la Red de Investigación Educativa de Misiones (REDINE), la cual tiene sus grandes maestros orientadores en este proceso.

El título de la ponencia tiene su intencionalidad y cierta finalidad al hablar de la investigación educativa y su relación con la construcción de saberes *en, desde y para* la mejora de las prácticas y experiencias educativas en contexto. Aunque en esta instancia reflexiono y advierto que las prácticas educativas son siempre contextualizadas y situadas desde algún territorio, no las podemos generalizar.

Para ello, comenzaré compartiendo con ustedes que investigar *en* educación y no *sobre* la educación no es una cuestión de discusión específicamente metodológica, sino epistemológica, de problematizar el conocimiento educativo, de plantearnos desde qué perspectiva o interés de conocimiento lo hacemos (Habermas como se cita en Carr y Kemmis, 1988).

¿Por qué digo esto?, porque por mucho tiempo hemos pensado que era una cuestión de método, «el» método científico, fetiche preferido de la mitología científica», como lo expresa Follari (2000); pero antes que ello, tendremos que pensar desde *dónde* investigamos. Esto es: ¿desde qué posicionamiento epistemológico lo hacemos? ¿Con qué conceptos, con qué categorías, con qué ideas, con qué valores? Por tanto, ¿con qué concepciones investigamos, para quiénes investigamos? ¿Con quiénes? ¿Cuál es el sentido y finalidad educativa de la investigación educativa? La invitación es a hacer una «reflexión epistemológica» (Vasilachis, 1993) hecha por docentes investigadores, en tanto investigar es una práctica.

Desarrollo

Acudo, entonces, a uno de los orientadores de estas miradas, a las ideas del epistemólogo francés Bachelard, quien planteaba en su obra que «se conoce contra un conocimiento anterior; destruyendo conocimientos adquiridos...» (1999, p. 15). Es así que, en investigación, tenemos que deconstruir ciertas visiones para pensar que investigar en educación es aprender contra nuestras propias concepciones, contra nosotros mismos. La ciencia, nos dice este autor, es contradicción del pasado. Además, nos plantea el papel cuestionador que tiene la razón y el valor que asigna a la ignorancia en la formulación de una investigación. Es desde este sentido que practicamos la investigación educativa. Reconocemos que los educadores estamos

acostumbrados a enseñar, pero, en investigación, tenemos que correr y posicionarnos, cada vez más, desde los aprendizajes, desde el asombro, desde la duda, desde la pregunta. También Bachelard (1999) nos dice que «para la ciencia, todo conocimiento es respuesta a una pregunta. Si no hay pregunta, no hay conocimiento científico. Nada es espontáneo, nada está dado, todo se construye» (p.16).

Otro gran orientador es un filósofo y sociólogo alemán de la modernidad: Jürgen Habermas, quien planteó dos teorías; una, la teoría de la acción comunicativa, que aporta a la perspectiva hermenéutica e interpretativa donde importa la interacción, el lenguaje, la palabra. Y, la otra, la de los intereses constitutivos de saberes, desarrollada en su libro *Conocimiento e interés* (1968). Estas ideas son las bases del pensamiento del curriculum, planteado desde la autonomía intelectual del docente por pedagogos como Carr y Kemmis, cuyas visiones asumimos aquí.

Cabe preguntarse ¿de qué escuela forma parte Habermas? ¿Con quiénes dialoga? ¿Con quiénes trabaja? ¿Dónde se anclan sus ideas? Surgen estos planteamientos entre los años 30 y 50 con la denominada escuela de Fráncfort. Habermas pertenece a la segunda generación de esta escuela. Es crítico del entendimiento positivista del saber, refuta toda pretensión de que la ciencia sea capaz de definir las normas con arreglo a las cuales se va a juzgar cualquier saber. En este sentido, nos advierte que la ciencia ofrece un tipo de conocimiento entre otros y refuta la idea de ciencia objetiva y neutral, en tanto el saber está configurado por el interés humano particular al que sirven.

Ahora, ¿qué pasaba con el conocimiento, con el campo epistemológico en el período posterior a la Primera Guerra Mundial? Las ciencias consagradas son las ciencias de la naturaleza que surgieron entre los siglos XVI y XVII. En ese entonces, la discusión acerca del monismo metodológico (del método científico) era una discusión central.

Cabe preguntarse ¿dónde está lo crítico? y ¿dónde se ejerce la crítica? La crítica de la escuela de Fráncfort no es crítica del otro, es crítica del propio pensamiento, de nuestro propio pensamiento, es autorreflexión. Es ver con qué categorías pensamos. Es pensamiento crítico vuelto sobre nuestra propia acción. Es un pensamiento relacional, dialéctico y transformador.

Carr y Kemmis (1988) recuperan las ideas de Habermas acerca de la teoría social crítica. Entonces, ¿qué es eso de los intereses constitutivos de saberes? El interés es reconocer la dimensión política, las ideas, el posicionamiento, la perspectiva desde dónde me posiciono para hacer en este caso, investigación educativa. Es la manera de ver el mundo, es decir ver cuáles son las ideas que están en la práctica de hacer ciencia, por ejemplo. O sea, ¿con qué concepciones? ¿Con quién? ¿Cómo me aproximo a la realidad, a esa práctica social? ¿Desde qué interés de conocimiento?

La pregunta de investigación educativa ineludible es: ¿desde dónde, desde qué interés de conocimiento realizo esa investigación educativa? ¿Por qué queremos estudiar eso y no otra cosa? ¿Para qué, con qué sentido y finalidad? Esto nos lleva al posicionamiento epistemológico.

En términos de Habermas (en Carr y Kemmis, 1988) hay tres tipos de interés de conocimientos que reconocemos coexisten en el hacer Investigación Educativa y que tienen que ver finalmente con cómo entendemos la relación o no entre la

teoría y la práctica. Habermas plantea que ningún conocimiento es desinteresado y propone esta clasificación:

El interés técnico (surge entre los siglos XVI-XVII y principios del siglo XIX). Es un saber técnico-instrumental que responde a la ciencia empírico-analítica, donde importa el saber universal, la objetividad, la verdad. El interés es buscar la explicación y la predicción. Hay una creencia en la causalidad, es un razonamiento de tipo causal. Es intervencionista. Busca generar conocimientos para explicar y se centra en la eficacia de los resultados. Intenta tomar el control del mundo natural y social. Se ubica en el contexto de justificación, es hipotético-deductivo. Es un mirar e investigar sobre la educación. Es la teoría lo importante y jerárquico con la finalidad de aplicarla a la práctica. En este posicionamiento, la teoría es universal, no está vinculada a un contexto específico, los enunciados científicos no están relacionados explícitamente a los fines y valores de los sujetos; se busca la verificación y comparación de los datos, y se caracteriza por la búsqueda de un conocimiento formal, desinteresado, neutral.

El interés práctico (surge a finales del siglo XIX, en la primera mitad del siglo XX con el nacimiento de las ciencias sociales). Se da la crisis del positivismo en los años 30. Allí emerge esta perspectiva interpretativa que busca la comprensión multicausal. Se produce conocimiento a través de la interpretación. Se da el reconocimiento de las diferencias, es no intervencionista, no invasivo, no colonialista. Busca generar conocimientos para la comprensión y la interpretación de las prácticas de los sujetos. El modo de conocer es el lenguaje. Las ciencias que responden a este interés se denominan hermenéuticas o interpretativas. El tipo de saber es práctico, es el entendimiento. Aquí importa ya el contexto de descubrimiento, no el de justificación de hipótesis y variables. Se trabaja desde la visión de generación conceptual (Sirvent, 2023).

Nos dirá Vasilachis que su supuesto básico es «...la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes» (1993, p. 9). Toda acción social tiene sentidos. Aquí tenemos que trabajar desde la complejidad, desde la perspectiva de los participantes. Es un conocimiento que se construye porque trabajamos de modo colaborativo. Reconoce la dimensión histórica en las prácticas de los sujetos.

Este interés de conocimiento o paradigma, cada vez más consolidado, ofrece aportes valiosos para la desnaturalización reflexiva, pero, en educación, no alcanza a aportar elementos que permitan superar el problema de la disociación teoría-práctica en nuestra actividad como educadores.

Así, nos parece y adherimos, en estas construcciones, a que la investigación educativa necesita buscar su lazo u anclaje *en* la educación, *desde* la educación y *para* la educación, para superar la mirada externa sobre la educación y la disociación teoría práctica.

El interés emancipador, que en América Latina con Freire como una figura emblemática, se llamó la búsqueda de liberación, la concientización. Este interés surge en la segunda mitad del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, con las ideas emancipadoras. Es un paradigma emergente que busca la reflexión crítica y, por tanto, la transformación de las prácticas. Es la acción reflexionada e informada, a la que llamamos praxis educativa. Involucra el empoderamiento de

los sujetos, así como su fortalecimiento. Las ciencias que vienen a responder a este interés se denominan socio-críticas y se proponen generar conocimientos para mejorar o transformar las prácticas de la educación, es decir nuestro desarrollo profesional como educadores.

Ponemos en valor aquí los aportes de esta perspectiva al tratamiento dialéctico de la relación teoría-práctica hacia la consecución de la praxis. En este sentido, asumimos que la investigación educativa puede situarse en cualquiera de estos tres intereses de conocimiento que constituyen paradigmas. Es decir, son modos de ver el mundo y practicar en él las ciencias.

Sin embargo, en educación tenemos un problema: no nos podemos quedar sólo con la comprensión, con el entendimiento de las prácticas, porque hay otra situación, somos educadores en la acción, tenemos que orientar, acompañar, educar en un sentido, tenemos una intencionalidad educativa. Necesitamos entender para qué educamos, cuáles son las razones por las que educamos. La educación es una ciencia de acción. Entonces, reconocemos que el interés emancipador busca un sujeto que con nuestra ayuda como educadores se pueda fortalecer, cambiar, empoderar y sea capaz de decidir la orientación a seguir. Se busca la modificación de algo y de alguien, la construcción de una sociedad más justa.

Por eso, no estamos hablando de investigación solamente y menos en términos racionalistas, sino de Investigación Educativa y esto es un modo de ver el mundo y de practicar en él la ciencia, como nos plantea Thomas Kuhn (1988). Reconocemos que los problemas que debemos enfrentar no se tratan, simplemente, del descubrimiento de un nuevo conocimiento, sino de que podamos asumir una línea de acción. Esta acción no se trata simplemente de la acción en sí misma, del pragmatismo, sino de una acción reflexionada e informada críticamente.

Entonces, como lo expresaba anteriormente, en educación, no es suficiente solo una ciencia “sobre” la educación para lograr las intenciones a las que ésta debe responder. «Se necesita una ciencia inserta en la misma praxis educativa, capaz de dar fundamentos y razones acerca de sus propias acciones» (Zoppi, 2018, p. 6). Esto es una acción informada y comprometida.

La educación es una ciencia de acción, es una actividad práctica. Por eso son tan importantes las instancias de diálogo e intercambio cognitivo acerca de la acción educativa. Por tanto, nos tenemos que preguntar también: ¿para qué hacer investigación educativa? ¿quiénes son los que hacen investigación educativa? y ¿cuál es la naturaleza y finalidad de la investigación educativa?

Lo educativo, como acción intencional, consiste en orientar las conductas de las personas a partir de algunos acuerdos generales que involucran cambiar a los educandos. Entonces, ahí la Investigación Educativa viene a sostener que esta no se da dentro del campo de la investigación teórica, porque la naturaleza de la educación, como decía, es en sí misma práctica, no puede ser descriptiva, técnica, especulativa o neutra.

La educación es una acción intencional, por tanto, hay que adoptar una línea de acción, hay que orientar a los educandos. Junto a Carr y Kemmis (1988) planteamos que «una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos» (p. 152). Como los problemas de la educación no son teóricos, requieren en todo caso la formulación

de un juicio práctico de la cual la acción es su consecuencia. No existe problema de la educación si no hay una práctica educativa, no es un problema teórico. Entonces, el problema de conocimiento empieza cuando en algunos supuestos teóricos se advierte falta de adecuación, falta de pertinencia en lo que suponemos no está funcionando. Ahora bien, para ello, debemos reconocer que hay teoría en las prácticas educativas, esas teorías pueden estar implícitas y ocultas: debemos autorreflexionar y desocultarlas.

Con respecto a las prácticas docentes, podríamos decir que cuando nos encontramos inmersos en nuestras prácticas, hay algunas cuestiones que tenemos naturalizadas, de cuyo sentido y significado no nos percatamos y, muchas veces, necesitamos de instancias y miradas que nos permitan problematizar esa realidad y, por tanto, desnaturalizarla.

Para nosotros, «el modo de producción de conocimientos que necesitamos y propiciamos es el que, a través de la investigación acción educativa, supone y realiza los postulados del interés emancipatorio» (Zoppi, 2018, p. 5), busca intencionalmente y se involucra en la mejora de las prácticas educativas.

En este sentido, la investigación-acción educativa (IAE) nos brinda algunas pistas, pues el conocimiento que se construye está sujeto a la manera en que es entendido por todos los participantes, tanto los investigadores como por los actores del grupo social participante. Sobre esta base, se avanza en la comprensión y se definen las acciones que orientan la misma y se llevan a cabo para la mejora. Media la reflexión. Su característica más destacable es la construcción colectiva, participativa, horizontal y democrática de producir conocimiento pedagógico, educativo, lo que constituye un potencial proceso de cambio social.

Este posicionamiento nos involucra desde nuestro lugar de educadores, nos conmina, en el buen sentido, a ser los investigadores de nuestras prácticas profesionales. Por ello, la invitación que nos hace Giroux (1990) es a estar consustanciados con la visión de un docente intelectual transformador. «La idea es no seguir siendo cómplices de nuestra propia negación como intelectuales. Queremos ser, al mismo tiempo, sujetos de la enseñanza y de la investigación educativa» (Zoppi, 2018, p. 7).

Podemos mencionar algunas ventajas que presenta la IAE, que entendemos permite fortalecer el trabajo colaborativo, en comunidad de aprendizajes, estimular la reflexividad de los participantes involucrados. La IAE es facilitadora de la interacción y posibilita mejoras en el proceso educativo, genera el auto-perfeccionamiento de quienes están/estamos participando, de ahí que es educativo.

■ Conclusiones y reflexiones finales

Así, en la visión que propiciamos, destacamos la centralidad del docente-educador como investigador de su práctica, posicionado como intelectual crítico y transformador de su realidad. Esta forma de concebir el trabajo docente en comunidad, como colectivo, en red, nos interpela en la construcción de propuestas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la crítica reflexiva en nuestros estudiantes. Concebimos a la investigación como práctica social, constitutiva del quehacer docente,

que solo puede ser aprehendida mediante procesos de acción-reflexión que, como expresa Zoppi (2023), nos involucren como partícipes activos e imprescindibles de la misma.

Tenemos que preguntarnos por eso: ¿qué de educativo tiene la investigación educativa? Nos dice esta gran maestra orientadora con respecto a estos procesos de construcción de conocimiento educativo:

(...) la investigación educativa será educativa, si y sólo si, es educativa. O sea, si se involucra en la acción educativa, pero no para prescribirla a priori o evaluarla a posteriori, desde categorías externas a sus propias lógicas intrínsecas de producción. Desde nuestra perspectiva, orientada a la emancipación en términos habermasianos, resulta educativa porque conmueve, conmina a la reflexión, esclarece y cuestiona los conocimientos subyacentes, modifica a sus actores y genera en ellos la conciencia de sus propios aprendizajes en el proceso y de sus capacidades intelectuales para desarrollarlos. Si promueve también, en sí misma, valores educativos democráticos deseados: de participación real, de solidaridad y compromiso, de respeto y tolerancia, de comprensión de lo social, de los demás, de nosotros mismos, en este camino dialéctico de educar y reflexionar con conciencia crítica, simultáneamente. Así podremos sentir que, efectivamente, estamos “produciendo saberes” en el campo específico de las acciones educativas. (p.150)

En ese proceso de construcción colectiva de conocimiento pedagógico, de saber de experiencia, acompañamos algunas estrategias de acción-reflexión como camino hacia la praxis educativa. A saber: la escritura, los procesos de lectura entre pares para lograr la reflexividad, los conversatorios, los talleres de educadores, el intercambio de saberes y experiencias pedagógicas, el uso permanente de la narrativa, el involucramiento en primera persona del plural, desde un nosotros colectivo, el no externalizarse, y enfatizar el valor de la escritura y lectura para producir saber pedagógico y educativo (Oudin et al., 2020).

Para cerrar, comparto un texto elaborado por el maestro José Alberto Ramos (como se cita en Zoppi, 2024, p. 5), quien hace ya un tiempo reflexionaba sobre la pregunta «¿Quién investiga?» y decía:

Hablar de quién investiga es afirmar que todos lo pueden hacer. O, mejor dicho, que cualquiera lo puede hacer. Pero como dice un estudioso del psicoanálisis, no cualquiera es cualquiera. ¿Quién investiga? El que tiene deseo por conocer, el que experimenta curiosidad. Quien puede observar y analizar la realidad sin prejuizar de antemano. Quien desea que algo cambie y, desde su lugar, promueve ese cambio. Quien rompe los sentidos comunes de la rutina de la vida cotidiana. Quien genera conocimientos relacionando lo heterogéneo y lo diverso. Quien corre el riesgo de involucrarse con lo investigado y, sin embargo, lo hace. Quien puede escuchar al otro y no lo subestima. Quien comparte un colectivo trabajo en equipo, respetando individualidades. Quien, desde la tolerancia por las diferencias, aprende del otro. Quien retoma todo lo hasta aquí construido y lo perfecciona, pero no lo desestima. Quien se recupera y recupera el ser humano como sujeto protagonista. Quien se considera parte de un conjunto social y puede producir nuevos sentidos con otros sujetos. Quien concibe al hombre como capaz de construir la historia a pesar de los límites y condiciones de nuestra época. Investiga quien es capaz de desafiar las formas estáticas y rígidas de analizar y explicar los fenómenos humanos. Quien es

capaz de arribar a conclusiones provisorias y no se rigidiza en posicionamientos inexorables. En definitiva, investiga quien tiene deseos de que solidariamente se construya algo nuevo. Quien tiene deseos, pulsiones de vida, quien ama la vida, En definitiva, cualquiera. Pero ya se dijo al principio: no cualquiera es cualquiera.

Por último, el reconocer la importancia de que como educadores desarrollemos investigaciones educativas radica en la relevancia de la formación de nuestro espíritu científico (Bachelard, 1999). Podemos, desde una mirada plural y abierta, vincular el trabajo docente con la investigación en nuestras prácticas de enseñanza, a partir de acciones de construcción participativa encaminadas a la reflexión y la transformación de las prácticas educativas.

Entonces, podemos recuperar nuestra intelectualidad como educadores a partir de poner en valor los saberes que surgen de la propia práctica y buscar su justificación a través de una praxis emancipadora y transformadora de los valores educativos. Esta construcción de nuestra autonomía de intelectuales surge de un contexto de producción de conocimiento y esto se da en las mismas instancias de desarrollo curricular, ese es el valor del interés emancipatorio de hacer ciencia de lo educativo.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1999). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (22ª ed.). Siglo XXI.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/ MEC.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Kemmis, S. (1999). “La investigación-acción y la política de reflexión”. En: Angulo Rasco J.F., Barquín Ruiz, J., Pérez Gómez, A. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Akal.
- Kuhn, T. (1988). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Oudin, A. M., Báez, M. F., & Giménez, M. C. (2020). La identidad de la actividad docente: la construcción de una experiencia de investigación acción participativa. Encuentro Educativo. *Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación*, 1(1), 25–49. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/4306>

Schuster, F., Giarraca N., Aparicio S., Chiaramonte J. C., Sarlo B. (2001). *El oficio de investigador*. Homo Sapiens. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Sirvent M.T. y Rigal L. (2023). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.

Vasilachis de G, I. (1993). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Zoppi, A. M. (2018). *¿Para qué sirve la investigación educativa?* (Inédito). Consultado en sitio web: www.anamariazoppi.com.ar

Zoppi, A. M. (2023). Investigación educativa y pedagogía: un desafío político epistemológico. Encuentro Educativo, *Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 3, (2) 141-171. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Zoppi, A. M. (2024). *La investigación educativa en el desarrollo profesional docente*. (Inédito). Consultado en sitio web: www.anamariazoppi.com.ar

Historia

Recibido el 4 de noviembre de 2025
Aceptado el 4 de noviembre de 2025
Publicado en línea el 12 de noviembre de 2025

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

ORCID

Alicia Mónica Oudin 
<https://orcid.org/0009-0006-2781-9712>



LICENCIA CREATIVE COMMONS

CC BY-NC-ND license

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>