revista de investigación educativa de la Rediech

• Volumen 16 • 2025 • e2227 • ISSN: 2448-8550 •

Docencia e investigación dialógica: una experiencia de intervención pedagógica

Teaching and dialogic research: A pedagogical intervention experience

Abel Pérez Ruiz

Resumen

El presente trabajo aborda la relevancia de la investigación dialógica como una ruta de acción educativa para la mejora de los procesos de enseñanza. Para tal propósito se hace una revisión de sus bases epistemológicas y pedagógicas para examinar las posibilidades de aprendizaje en una población de estudiantes de secundaria de la zona norte de la Ciudad de México. A través de un proyecto denominado "Actuemos juntos", como parte de un seminario de desarrollo docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098, se plantea como objetivo promover dentro del salón de clases la indagación, el diálogo reflexivo y la deliberación entre los estudiantes como formas de comprensión común en torno a los contenidos de conocimiento. De esta experiencia, los resultados obtenidos permiten concluir que los núcleos temáticos asentados en un currículo adquieren mayor interés en términos de aprendizaje cuando se someten a la discusión, al juicio crítico y a la socialización del saber, contribuyendo así al enriquecimiento de la práctica educativa.

Palabras clave: diálogo, educación, enseñanza, investigación.

Abstract

This paper addresses the relevance of dialogic research as a path of educational action to improve teaching processes. For this purpose a review of its epistemological and pedagogical bases is carried out to examine the learning possibilities in a population of high school students from the Northern area of Mexico City. Through a project called "Let's act together", as part of a teaching development seminar at the Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098, the goal is to promote within classroom inquiry, reflexive dialogue and deliberation as forms of common understanding around the content of knowledge. From this experience, the results obtained allow us to conclude that the issues established in a curriculum acquire greater interest when they are submitted to discussion, critical judgment and the socialization of knowledge, thus contributing to the enrichment of educational practice.

Keywords: dialogue, education, teaching, research.

Recibido: 27 de junio de 2024 | *Aprobado:* 10 de marzo de 2025 | *Publicado:* 19 de marzo de 2025
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2227

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2227 • ISSN: 2448-8550

Introducción

Pensar la docencia únicamente como una cualidad limitada a la formalidad de la enseñanza es no reconocer la importancia de la indagación, la deliberación y la socialización del saber como elementos de primer orden para lograr un aprendizaje con sentido; especialmente si partimos de que la escuela, más allá de sus variadas condiciones de funcionamiento institucional, es una comunidad de conocimiento producto de la acción social en la cual distintos agentes establecen sus intercambios comunicativos. En este marco, el trabajo en las aulas implica un encuentro dialógico cotidiano en el que es posible desarrollar los contenidos del currículo a partir de su significación para la vida de los grupos.

Desde esa perspectiva, docente y estudiante no solo se vinculan para alcanzar una determinada finalidad educativa, comparten además un contexto dotado de creencias, códigos, razonamientos y experiencias que sirve de referente para hacer entendible una idea de formación. Dicha condición propicia abordar el aprendizaje como un proceso en el cual los objetos del conocimiento se indagan, se interpelan, se negocian y se validan a través de la comprensión que los propios sujetos construyen en sus diferentes ámbitos de interacción social. Así, esta facultad comunicativa llega a servir de basamento pedagógico para hacer de la docencia y la investigación en clase dos insumos fundamentales en el desarrollo educativo.

Lo anterior invita a visualizar a profesores y alumnos como agentes con capacidad reflexiva desde el momento en que movilizan significados de variada índole. Como personas implicadas en una práctica social de aprendizaje, sus motivaciones, expectativas o intereses atraviesan el filtro de la vivencia, la cual puede ayudar a compartir informaciones, a discutir temas en el aula, a escuchar distintas opiniones y a responderse preguntas como parte de una construcción del saber. Esta posibilidad amplía el horizonte de la enseñanza, debido a que esta última no se queda en un nivel instruccional de actividades escolares, sino incluye la promoción de una actitud indagadora y crítica frente a la complejidad de la realidad circundante.

Con base en estas formulaciones, el presente trabajo tiene como propósito examinar las posibilidades de aprendizaje que ofrece la investigación dialógica como criterio epistémico y metodológico de actuación docente. Esto a partir de una experiencia de intervención denominada "Actuemos juntos", la cual se efectuó con estudiantes de secundaria de la zona norte de la Ciudad de México. Para tal propósito, el documento se organiza en tres ejes fundamentales de exposición: el primero analiza las bases epis-

Abel Pérez Ruiz. Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098, Ciudad de México. Es Licenciado en Sociología por la FES-Aragón de la UNAM, Doctor en Estudios Sociales por la UAM-Iztapalapa. Cuenta con perfil Prodep para el periodo 2023-2026. Coordinador de Posgrado de la UPN 098 e integrante del Comité Académico del Doctorado en Estudios, Prácticas y Acciones Educativas en la línea de Interculturalidad e Inclusión educativa. Entre sus publicaciones recientes se encuentran "La tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana" y "Educación y pandemia. El reto del saber docente". Correo electrónico: abeprez28@upn.mx. ID: https://orcid.org/0000-0001-5847-3984.

témicas de una investigación basada en el diálogo para la producción del conocimiento, el segundo aborda las oportunidades pedagógicas que brinda este criterio de acción educativa, y el tercero recupera el proceso y los resultados de esta implementación en dos escuelas secundarias.

Los fundamentos de la investigación dialógica

En materia de investigación dentro del campo de las ciencias sociales, la crisis del paradigma positivista hacia finales de la década de los sesenta del siglo XX supuso un replanteamiento en la forma de abordar la relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado. Las insuficiencias que se fueron advirtiendo por la afanosa búsqueda de regularidades fijas, objetivas, ahistóricas y descontextualizadas en los comportamientos humanos, le dieron vigor a aproximaciones centradas en los procesos vitales de las personas desde bases más sensibles y comprensibles de la realidad social (Denzin y Lincoln, 1998; Flick, 2015; Glaser y Strauss, 1967; Guba y Lincoln, 2000; Taylor y Bogdan, 1984). Dentro de esta tradición, la labor investigativa pasó de ser una suma de procedimientos controlados, estandarizados y formales, a un camino abierto y creativo en la generación del conocimiento.

Una ruptura significativa en este proceso ha sido concebir la relación sujeto-objeto como parte de una complementariedad dialéctica y no como elementos disociados o independientes. Esto es así por cuanto este binomio constituye, en realidad, un vínculo comunicativo entre sujeto-sujeto que propicia un reconocimiento hacia el "otro" como depositario de un saber digno de ser explorado, no en forma de simple recolección de información, sino como parte de un ejercicio de co-construcción (Sisto, 2008). Esta condición es lo que le da un carácter social al modo en que investigador e investigado entran en un diálogo desde su propia situación contextual e histórica, ya que en este reconocimiento ambas partes se involucran en un escenario de reflexión e interpretación a partir de un marco referencial común.

Desde un sentido fenomenológico, el conocimiento es resultado de una interacción en la que se hace uso de la capacidad de significar una determinada realidad para ser comprendida. De esta suerte, la posibilidad de hacer inteligible un evento, acontecimiento o fenómeno específico está influenciada por las relaciones intersubjetivas en que el investigador y el sujeto a investigar se posicionan dentro de una implicación dialógica (Guanipa, 2011). La investigación, por ende, es parte de una experiencia social de naturaleza situada en la que se dispone de una serie de contenidos en forma de concepciones, ideas, razonamientos o categorías que incursionan en un intercambio comunicativo para producir conocimiento. He ahí que el estatus epistemológico del "objeto" devenga en realidad en un "sujeto" capaz de interactuar con el investigador, cuya agencia permite que el proceso fluya en una línea de indagación, reflexión e interpretación (Díez-Gutiérrez, 2020).

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2227 • ISSN: 2448-8550

Esta cualidad genera sus propias narrativas en función de lo que se quiere investigar, las cuales ostentan un carácter provisional y susceptible de negociación e interpelación como resultado de la naturaleza relacional del proceso investigativo. En ese ámbito de interacción, cada parte del binomio sujeto-sujeto presenta perspectivas y trayectorias de vida singulares, lo cual actúa como un acervo de significados al momento de emprender una acción comunicativa con fines de alcanzar un conocimiento. Dicho de otra manera, a diferencia del empirismo ingenuo en el que el "objeto" solo refleja una condición objetiva que el investigador se encarga de identificar, en esta formulación dicho *objeto* posee la "facultad de hablar" (Barrios y Trupa, 2013), situación que le permite replicar o consentir la forma en que se lleva a cabo la propia investigación así como sus alcances respectivos.

Esto último tiene implicaciones en el rol que asume el investigador debido a que, desde este ángulo, él es un co-partícipe en la construcción del discurso de conocimiento derivado de su trato dialógico con el otro, por lo que su actuar adquiere un sentido asociativo y vinculante con quienes comparte un esfuerzo cognitivo para dar cuenta de una realidad. Llevada a otro nivel, tal circunstancia contribuye a romper con aquellas visiones que refrendan la actitud "desinteresada" o neutral en la forma de hacer ciencia social. En ello va implicado un saber crítico que acompaña este modo de hacer investigación. Gergen lo refiere en los siguientes términos:

> [Se] invita al investigador a pensar en términos de investigación políticamente juzgada. En lugar de intentar "reflejar la verdad" de un modo tradicional, la investigación misma se convierte en un instrumento para la emancipación o la intervención. Genera una postura crítica hacia lo que se da por sentado […] Un tipo así de investigación puede, por consiguiente, utilizarse para deconstruir las ontologías contemporáneas y, en consecuencia, abrir un espacio para el examen de las alternativas [Gergen, 2011, 176].

La labor investigativa nos remite, entonces, a una conexión con otras miradas de lo real que se acompañan de lenguajes y experiencias intersubjetivas como un modo de generar significados sobre el fenómeno estudiado. En este esquema, la investigación llega a ser una oportunidad para la creación de una *comunidad de diálogo* (Parra y Medina, 2007), ya que alimenta la concientización sobre los diversos asuntos que afectan o envuelven los comportamientos humanos. Si bien las preocupaciones sobre un tema pueden partir del interés o inquietud del sujeto que investiga, eso no impide que los informantes hagan explícitos sus razonamientos y ponerlos a discusión entre los implicados. De manera que en esta relación entre investigador e investigado se genera un compromiso por lograr una verdad común, contextual y negociada, en el que no se privilegia un discurso en particular, sino más bien se configuran distintas interpretaciones como parte de un quehacer colectivo.

Las posibilidades pedagógicas de la investigación dialógica

La necesidad de construir una cultura del diálogo como vía de mejoramiento y transformación de nuestras sociedades en medio de un ambiente caracterizado cada vez más por la fragmentación, la desigualdad, la intolerancia, la violencia y la incertidumbre, es algo que conlleva ser examinado desde sus implicaciones educativas. Un aporte seminal en este sentido es la "Pedagogía de la pregunta" de Paulo Freire, el cual representa una crítica a la forma tradicional de concebir la relación entre profesores y alumnos por su naturaleza pasiva, bancaria y domesticadora de las voluntades de los sujetos. Frente a esta concepción, Freire opone una pedagogía emancipatoria bajo el principio transformador de la praxis educativa mediante la instrumentación del diálogo y el cuestionamiento crítico como fuerzas activas del aprendizaje. El acto comunicativo dentro del aula, desde esta visión, no es simplemente una secuencia de situaciones conductuales a partir de la transmisión de contenidos, es más bien un compromiso ético para expandir las capacidades reflexivas de los integrantes en torno al conocimiento de su realidad con fines de transformación (Freire y Faundez, 2015).

En los años recientes el legado de Freire se deja ver en algunos trabajos que abordan los procesos de formación a partir de criterios dialógicos al interior de los centros escolares (Cruz et al., 2020; Díez-Gutiérrez, 2020; Ferrada et al., 2023; Marcolino y Mizukami, 2008; Masullo et al., 2021; Oliveira y Gomes, 2016; Pereira y Perrusi, 2021). Este interés se enmarca dentro de una reconfiguración de la escuela para acercarla a las exigencias en curso en materia de igualdad de oportunidades, justicia e inclusión que forman parte de la agenda social del siglo XXI (Gómez, 1998).

La posibilidad pedagógica del diálogo como propiciador del aprendizaje no se queda en los límites del trato comunicativo entre profesor-alumno, sino abarca consideraciones epistémicas más amplias sobre la forma de producir conocimientos al interior del salón de clases. Bajo este principio, los contenidos educativos se examinan, más que por su validez curricular, por propiciar una experiencia social que permita construir compromisos de acción compartida para alcanzar un conjunto determinado de aprendizajes. En este punto, como ya lo advertimos, la investigación dialógica supone intervenir con fines de alcanzar un "conocimiento co-construido" entre el investigador y los sujetos implicados a partir de una concepción de realidad contextualmente situada, mientras que la práctica dialógica reflexiva es la vía metodológica por medio de la cual el currículo se somete al acuerdo y al consenso mediante el intercambio, la retroalimentación y la contrastación de ideas como vía de aprendizaje (Cordero, 2022; Herrera-Araya, 2023).

Esta articulación está presente en las reflexiones de Stenhouse (2007; 2010), quien durante la década de los años 70 del siglo XX estableció que el desarrollo educativo se encuentra relacionado con la creación de un ambiente de investigación en

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2227 • ISSN: 2448-8550

el aula como un medio idóneo para enriquecer la calidad de la enseñanza. Parte de este planteamiento consiste en que el profesor y los estudiantes unan esfuerzos para desarrollar una comprensión de las diversas situaciones de aprendizaje mediante la ampliación de las fronteras del conocimiento. Esto es así por cuanto el currículo posee un carácter aproximativo al entendimiento del mundo, lo cual abre la posibilidad de otorgarle un sentido crítico al intercambio de las ideas educativas a través de una actitud exploratoria y abierta a las actividades de enseñanza. De modo que investigación y desarrollo curricular son parte de un esfuerzo por proporcionar oportunidades de mejora de las prácticas pedagógicas del profesorado. En palabras del autor:

> …el desarrollo del curriculum [sic] ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su profesionalismo. El desarrollo del curriculum traduce ideas en posibilidades escolares de acción, y ayuda así al profesor a fortalecer su práctica comprobando, de modo sistemático y meditado, ideas [Stenhouse, 2010, 54].

Bajo este carácter, la investigación dentro del salón de clase es un proceso abierto, flexible y creativo, cuya finalidad es generar un mecanismo de perfeccionamiento de la enseñanza con base en un ejercicio reflexivo y autocrítico de la misma labor docente. Es un principio de conducción pedagógica orientada a *dialogar* con el currículo para extender la comprensión acerca de la naturaleza de las cosas. Ello supone romper con la visión programática e instrumental del aprendizaje como mera réplica de los contenidos, incorporando en su lugar el cuestionamiento, la deliberación y el descubrimiento del saber como fundamento de la actividad educativa dentro del aula. En eso se basa la idea de que el currículo debe ponerse a prueba por estudiantes y profesores y no al revés, lo cual implica que ambas partes emprendan el carácter problemático del conocimiento, incluyendo aquel conocimiento dirigido a la enseñanza (Stenhouse, 2007).

Es a través del lenguaje como el currículo nos acerca a la realidad, ya que motiva la necesidad de recuperar, categorizar, reflexionar y compartir comunicativamente una finalidad educativa. Así, el entendimiento del mundo es posible de ser captado mediante la palabra, la cual puede ganar en intensidad cuando sirve para examinar y reconstruir lo real a partir de actos interpretativos presentes en una interacción (Gergen y Gergen, 2011). Desde esa lógica, la relación de aprendizaje entre profesores y alumnos encuentra en los saberes escolares un camino a descubrir a través de los ajustes comunicativos que ambas partes introducen en su trato cotidiano.

Algunas experiencias recientes refieren los alcances y retos que se presentan en torno a este criterio metodológico dentro del aula. Una de ellas es la emprendida por Ferrada et al. (2023) a través del proyecto "Enlazando Mundos" en el que se conforman comunidades de investigación alrededor de la enseñanza mediante un proceso de co-construcción del currículo. Su enfoque se centra en el cambio sustantivo de la práctica pedagógica a partir de la creación de centros educativos comunitarios don-

de docentes, estudiantes, familiares y artesanos comparten el interés por intervenir en las condiciones de desigualdad que rodean el ambiente escolar. El diálogo, la indagación y la reflexión compartida actúan como resorte para la integración de los saberes científicos y comunitarios, lo cual permite, entre otras cosas, la generación de redes de apoyo para revertir una serie de injusticias, exclusiones, discriminaciones e intolerancias de distinta índole. En este proceso, el principal reto se advierte en qué tipo de saberes se deben acordar desde un sentido de esfuerzo comunitario, sin caer en la dispersión, la indeterminación de las decisiones o en el voluntarismo educativo.

Otro trabajo en esta línea es el de Droguett et al. (2023) en el cual se examina la relevancia de la reflexión docente en torno a la forma de interactuar con los estudiantes para propiciar el aprendizaje. A través de un análisis cualitativo centrado en las percepciones de un grupo de profesores de instrucción básica se destaca que, si bien se reconoce la utilidad del acto reflexivo como elemento de mejora pedagógica, también se señala una serie de obstáculos para llevar a efecto esta posibilidad, tales como escasez de tiempo, carencia de afinidad entre pares, conformismo en la enseñanza, ausencia de espacios adecuados y falta de disposición del cuerpo docente por reorientar sus mecanismos de interacción con el estudiantado.

En otro estudio llevado a cabo por Aponte (2015) en el nivel de educación superior se resalta la pertinencia del taller pedagógico como una herramienta para fomentar la investigación a través de la interacción en clase del profesor con sus estudiantes. Con la implementación de dicho taller, la labor docente no se limita a transferir los saberes sino sobre todo a favorecer un clima abierto a la indagación y el descubrimiento mediante la interrelación entre conocimiento y acción. En el proceso se crea una relación dialógica en la que se asumen roles y se acuerda una reciprocidad de funciones bajo el principio de aprender en colectivo. El desafío principal de este esquema implica situar la investigación en el aula, no como una imposición del docente en función de su autoridad frente al grupo, más bien como una vía para crear un ambiente democrático y participativo en la construcción del conocimiento.

"Actuemos juntos": una experiencia de investigación dialógica

Las formulaciones previas sirven de marco para reseñar la investigación dialógica alrededor del proyecto "Actuemos juntos", el cual se organizó como parte de un seminario de desarrollo docente dentro del programa de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098. Dicho proyecto se llevó a cabo con estudiantes de dos secundarias técnicas de la alcaldía Gustavo A. Madero, en el norte de la Ciudad de México. En el primero de los centros –que por razones de confidencialidad llamaremos "Escuela I"– se trabajó con un grupo de 2o. grado con un total de 42 alumnos, de los cuales 23 eran hombres y 19 eran mujeres; mien-

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2227 • ISSN: 2448-8550

tras que en el otro –"Escuela II"– se hizo con un grupo de 3er. grado conformado por 38 estudiantes (18 hombres y 20 mujeres). Esto debido a que dos integrantes del seminario, coordinado por quien esto suscribe, fungieron como docentes tutores durante el ciclo escolar 2022-2023 en distintas instituciones.[1]

El proyecto partió de la necesidad de enriquecer la labor docente, con base en un conjunto de principios epistemológicos: I) el aprendizaje es parte de una construcción colectiva; II) el conocimiento requiere del diálogo, la deliberación y la indagación como posibilidades de comprensión común; III) los contenidos curriculares revisten mayor significación cuando se reflexionan en función de una realidad contextual; IV) profesores y alumnos poseen agencia al momento de emprender un reto educativo, y V) el aprendizaje propicia una relación intersubjetiva en la que se intercambian, negocian o comparten significados de conocimiento.

Sobre este fundamento se emprendió una intervención encaminada a generar un ambiente de aprendizaje colaborativo, reflexivo y crítico en torno al desarrollo de la autonomía y a la incorporación de saberes múltiples. En el camino, la figura docente –desde una visión fenomenológica– fungió como un investigador preocupado por acordar una finalidad educativa a partir de los significados puestos en juego por los integrantes del grupo; es decir, en función de cómo los propios estudiantes comprenden intersubjetivamente una condición de realidad relacionada con su trayecto formativo. En ello partimos de que

> La orientación comprensiva se da en cooperación con otros seres humanos: el mundo tiene sentido para todos, por lo que ver el mundo como lo hace el "otro", significaría compartir posiciones espacio temporales y explicaciones iguales –se tendría que estar en su lugar– [Martínez, 2008, p. 40].

En términos del enfoque, la experiencia docente se valió de una aproximación cualitativa centrada en los sujetos en su medio natural de interacción, en este caso, a partir del vínculo profesor-alumnos en el salón de clases. De esta forma, las experiencias dentro del aula se convirtieron en la materia prima del análisis en el momento mismo en que se producían a través de las prácticas de comunicación tejidas entre los participantes. El interés estaba en descubrir lo que los sujetos son capaces de hacer, narrar o experimentar, así como los significados generados en el proceso (Flick, 2015). El tratamiento de la información resultante se realizó de acuerdo con lo planteado por Braun y Clarke (2006), a saber: una vez transcritas algunas de las conversaciones consideradas como claves, se crearon códigos semánticos para agruparlos según ciertas categorías empíricas, posteriormente estas se jerarquizaron

[1] El autor agradece profundamente a los profesores Alberto Ramírez y Paola Odette Cárdenas, por permitir que los resultados de lo discutido en el seminario en mención, así como de las sesiones que emprendieron en sus respectivos grupos como parte de la intervención, se hagan públicos en el presente escrito.

según su relevancia en la comprensión del hecho educativo para finalmente con ello realizar un análisis interpretativo.

Bajo este esquema se buscó que el alumno dejase de verse como "objeto de estudio", esto es, como simple depositario de una determinada acción escolar, sino como un copartícipe en la construcción del conocimiento. En tal perspectiva, al inicio del ciclo se desarrolló un ejercicio deliberativo en ambos grupos mediante una asamblea en la que se registraron preocupaciones diversas por parte de los estudiantes. Gracias al uso de la bitácora se pudo recabar el sentido global de estas inquietudes para los dos casos: a) la iniciativa del estudiante está prácticamente ausente en los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) no existen acciones sistemáticas en clase para propiciar la integración grupal; c) muchas de las actividades no se vinculan con el contexto de vida de los alumnos, y d) se requiere de un trabajo de acompañamiento docente para otorgar amplitud y claridad a las aspiraciones de formación de la población estudiantil.

En función de lo anterior, se acordó emprender un plan de intervención para atender las problemáticas planteadas, cuyo punto central fue el fomento de la investigación dialógica para desarrollar una serie de actividades con efectos en las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje. Como parte de la estrategia metodológica, en ambos grupos se llevaron a cabo entre 10 y 12 sesiones de una hora cada una, en las cuales se buscó incentivar la reflexión, la indagación y la colaboración con fines de conocimiento compartido. En materia de seguimiento, cada sesión contó con un registro audiograbado, previo acuerdo de confidencialidad con los grupos y autorizado por las respectivas direcciones de los centros educativos, con el que se pudo documentar el ambiente de aula, es decir, las expresiones de intercambio comunicativo entre profesor y alumnos, el lenguaje empleado, los acuerdos pactados, etc.

El problema de la autonomía y el gusto por aprender

En una primera etapa, el objetivo que se planteó en ambos grupos fue desarrollar un ambiente dialógico acerca del "conocimiento de sí", promoviendo en los estudiantes una actitud indagadora y reflexiva que les permitiese construir habilidades de pensamiento compartido. El asunto a debatir consistió en "¿por qué dentro de la dinámica escolar no se fomenta de manera suficiente la iniciativa del estudiante en materia de aprendizaje?", ya que fue una de las inquietudes expuestas previamente en las reuniones de asamblea. A partir de lo dialogado se hicieron evidentes dos posturas al respecto: en el caso del grupo de la Escuela I el problema se enfocó, en lo fundamental, en el tipo de enseñanza, debido a la escasa motivación que infunden los profesores a sus alumnos al momento de dar sus clases; mientras que en el grupo de la Escuela II el sentir general fue que esta situación se deriva de la actitud de los propios estudiantes, en buena medida por la escasa autoestima que presentan, lo que les impide lograr un óptimo desempeño educativo. De esto, se acordó formular un par de preguntas que permitieran generar una indagación grupal; en el primer caso: "¿qué importancia

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2227 • ISSN: 2448-8550

tiene la motivación en el proceso de enseñanza para generar aprendizajes?", y en el segundo: "¿de qué forma influye el concepto que tenga el alumno de sí mismo para lograr un buen aprovechamiento?".

Para el proceso de indagación, previamente se establecieron algunos criterios: I) *criterio de consulta*, en este caso, fuentes secundarias (fundamentalmente de internet); II) *criterio de discriminación* enfocado a saber elegir entre múltiples opciones; III) *criterio de validez* referido a búsqueda de información con respaldo académico, y IV) *criterio de pertinencia* relacionado con la relevancia del contenido para el propósito del tema. Así, con base en lo indagado, los aspectos a considerar desde un sentido cualitativo fueron los significados construidos en torno a la relación del alumno con el aprendizaje en un entorno escolar. De este modo se generó un ambiente de diálogo colectivo donde se expusieron las ideas o informaciones recuperadas para llegar a una conclusión que permitiera alcanzar una comprensión común. Para el caso de los estudiantes de la Escuela I, una vez concluida una serie de rondas de participación, se logró identificar ciertos elementos de análisis, los cuales resultaron útiles para entender la complejidad del trato entre profesor y alumno así como del rol que deben asumir para un aprendizaje significativo. La Tabla 1 resume lo reflexionado a ese respecto.

Tabla 1
Categorías y significados en torno a la motivación

Elemento de indagación	Categorías	Significados de la reflexión grupal
Motivación	Motivación por enseñar	La motivación proviene de uno mismo (intrínseca) o del ambiente (extrínseca)
		La motivación remite a un acto intencional por parte de quien enseña
		La motivación por enseñar va ligada con el grado de compromiso docente
		La motivación en la enseñanza permite tener claridad sobre lo que se quiere lograr
	Motivación por aprender	Cumplir con las actividades en clase no supone que se esté aprendiendo
		El aprendizaje requiere que realmente se desee aprender
		La motivación por aprender está ligada directamente a la motivación por enseñar
		El aprendizaje es más provechoso cuando se está satisfecho con lo que se hace

Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

La acción deliberativa permitió identificar cómo a través del diálogo se van construyendo significados de conocimiento, no a partir de un interés de compromiso experto o especializado sobre el tema, sino más bien como generador de sentido que auxiliara en la integración y en el aprendizaje colectivo. Esto llevó a la revelación de ciertos códigos asociados a las categorías derivadas de lo investigado por el grupo; uno de ellos es que la motivación en clase en un asunto bidireccional en el trato comunicativo entre profesor-alumno, y otro más es que implica una cierta claridad sobre lo que se desea lograr. Para el profesor lo descubierto sirvió para delinear una

estrategia de acompañamiento mucho más próxima a las necesidades e intereses de sus estudiantes.

En el caso de los alumnos de la Escuela II, pese a las dificultades por promover una reflexión compartida debido a ser un grupo poco integrado y con cierta resistencia hacia el ejercicio emprendido, se pudo obtener un conjunto de ideas como resultado de lo indagado por una fracción de los estudiantes. La Tabla 2 muestra los puntos primordiales del proceso.

Tabla 2
Categorías y significados en torno al autoconcepto

Elemento de indagación	Categorías	Significados de la reflexión grupal
Autoconcepto	Conocimiento de sí	No se fomenta, educativamente hablando, cómo conocerse a sí mismo La personalidad es un asunto, por definición, diverso Conocerse es saber qué se quiere en la vida Es una visión de cómo se es y cómo se actúa frente a los demás
	Capacidades reconocidas	Supone reflexionar sobre lo que se es capaz de hacer o de lograr Lo que distingue a una persona de otra es por lo que se demuestra Es saber cómo se puede enfrentar la vida
	Metas personales	Tener claridad de qué se quiere lograr y de qué forma Crear o alimentar deseos es parte del aprendizaje

Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

Del comportamiento del grupo, se pudo advertir cómo estos significados intervienen para la comprensión de una idea de sí mismo dentro del aula; es decir, cómo ciertos contenidos intersubjetivos hacen posible reconocerse dentro de un marco de interacción. Así, el diálogo permitió que afloraran expresiones asociadas con la distinción, la personalidad, las capacidades, las preferencias y los anhelos como ingredientes que contribuyen a la formación, más allá de lo que se ve curricularmente. En materia docente esto resultó muy útil porque permitió a los estudiantes conocerse desde un ángulo más informal y relajado, lo cual permitió gradualmente generar un ambiente de confianza dentro del aula.

Ambos procesos de investigación dialógica dejaron ver la relevancia que tiene promover la iniciativa para hallar información, compartirla y debatirla en el salón de clases, así como darle la voz al propio alumno en función de lo que vive o le afecta en términos de su formación. Ello sirvió para darle una orientación más firme al acompañamiento pedagógico como parte del plan de intervención. Para efecto de una reflexión docente, la experiencia compartida en esta etapa propició un entendimiento más amplio sobre la complejidad de la interacción y de la necesidad de reaprender a comunicarnos con nuestros estudiantes desde su propia condición vital.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2227 • ISSN: 2448-8550

Lo que nos une y nos distingue: aprendiendo sobre la diversidad cultural

En una segunda etapa de la intervención, el objetivo consistió en desencadenar, mediante el diálogo, un proceso de discusión alrededor de un contenido disciplinar dentro del campo de la educación cívica, el cual se enfocó al estudio de la diversidad y su relevancia en la definición de una ciudadanía pluricultural e incluyente. Al margen del tema *per se*, la actividad fue un intento por propiciar la colaboración, la integración y la vinculación del currículo con el entorno social del alumnado. De este modo se acordó como punto de partida investigar: "¿qué es la diversidad cultural y qué relevancia tiene en la promoción de las prácticas cívicas?". Para el ejercicio se consideró conveniente, en un primer momento, hacer que los propios estudiantes trabajaran en equipo para consultar fuentes secundarias con los mismos criterios anteriormente mencionados, seleccionar la información, organizarla y exponerla con el fin de socializar lo encontrado. En un segundo momento, a partir de lo dialogado, se le pidió a cada grupo de alumnos que realizara un mural en torno al tema alimentado por los orígenes étnicos, lingüísticos y culturales de sus respectivas familias.

De lo indagado y compartido por los estudiantes se establecieron algunos aspectos de orden cualitativo que organizaron el sentido de la dinámica de aula, a saber, la variedad de los grupos humanos, la multiplicidad de formas de vida, el carácter de las idiosincrasias, los usos del lenguaje y las prácticas culturales. El intercambio de estos saberes informados permitió además situar en contexto esta realidad social, no únicamente por la presencia de diversos pueblos indígenas que caracteriza a nuestro país sino también por la creciente notoriedad de personas migrantes de otros países que se han asentado en algunas zonas de la Ciudad de México. Esto generó ciertos significados alrededor del tema que le dieron amplitud a la forma de trabajar un contenido mediante la propia expresividad del alumnado. En la Tabla 3 se describe lo hallado en ambos grupos.

En función de estas expresiones, el equipo de investigación pudo examinar la manera en que se asignan significados en torno a un contenido situado en contexto, ya que el ejercicio permitió que los estudiantes relacionaran lo investigado con su propia realidad social al provenir de distintos orígenes familiares, y cuyas historias puestas en diálogo ofrecieron una experiencia de aprendizaje basada en el intercambio, la contrastación y la recreación de saberes.

Este esfuerzo colectivo puso también al descubierto posicionamientos discursivos diferenciados entre los alumnos; así, en el caso del grupo de la Escuela I, en lo referente al lenguaje hubo quienes enfatizaron el uso coloquial o cotidiano de algunas palabras cuya principal significación es verlas como "mal dichas" o "incorrectas" –como "venistes" en lugar de "viniste" o "traite el agua" en vez de "trae el agua"–, lo cual fue replicado por algunos –y reforzado por la propia docente– como parte

Tabla 3
Categorías y significados sobre la diversidad

Elemento de indagación	Categorías	Significados de la reflexión grupal (Escuela I y II)
Diversidad cultural	Diferencias	Las diferencias entre personas responden a la diversidad de orígenes, prácticas y formas de vida Esas distinciones forman parte de vivir en sociedad
	Usos y costumbres	Se expresan en lo que la gente cree, hace y transmite de generación en generación
	Lenguaje	Una manera de acercarse es a través de los dichos, de los mitos, de los refranes, de las historias contadas
	Encuentros	En una misma comunidad, región o país pueden caber distintas expresiones culturales
	Modos de vida	Cada grupo de personas posee un modo de vivir, de vestirse, de comunicarse, de convivir, de alimentarse y de relacionarse
	Etnicidad	Presencia de múltiples orígenes étnicos con rasgos, fisonomías, credos, culturas y formas de organización muy específicas Permite saber lo que compartimos y lo que nos distingue como seres humanos

Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

de una expresión cultural típica de nuestro contexto y que no debe ser considerado extraño porque permite el entendimiento entre personas.

En el caso de la Escuela II, la controversia estuvo centrada en el asunto de la convivencia entre sujetos a propósito de la presencia de migrantes de otros países en ciertas zonas de la Ciudad de México, especialmente haitianos y venezolanos; esto derivó en referir, por un lado, que estas personas "les quitan trabajos a los mexicanos" o "traen hábitos que no son de nosotros" y, por otro, que "nos quejamos de lo que nos hacen otros países por ser mexicanos, cuando también somos racistas". Cabe agregar que en este grupo de estudiantes la intervención implicó remarcar lo inapropiado de utilizar lenguaje despectivo como referencia a las personas que se encuentran bajo esta condición.

En los dos casos, estas narrativas encontradas dejaron asentado que la diversidad cultural, lejos de ser un tema generador de consensos, da pie a controversias que expresan posturas marcadas por creencias, ideologías o convenciones tácitas, cuya implicación –en términos de aprendizaje– es hacer posible la argumentación y la contraargumentación como ingredientes de un conocimiento dialógico. Esta experiencia para los profesores, en un análisis posterior, representó la oportunidad de mirar su *hacer docente* no en función de una ejecución meramente técnica en el tratamiento de un contenido sino con base en su papel como mediadores o sujetos activos que dirimen, solventan o resuelven las situaciones propias de un intercambio comunicativo como el que se da al interior del salón de clases.

La relación de interacción que se derivó de este ejercicio pudo evidenciar además que respetar la diferencia de opiniones actúa como un principio para "democratizar el

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2227 • ISSN: 2448-8550

aula" (Mejía et al., 2022); es decir, la voz de los estudiantes, al entrar en un ambiente de deliberación, hace posible la horizontalidad de las conversaciones en clase en la que confluyen visiones o perspectivas sobre el carácter de las cosas, contribuyendo así a la creación de un esquema de aprendizaje menos impuesto, predecible y lineal.

Conclusión

Por lo presentado líneas atrás, la investigación dialógica constituye una oportunidad de darle mayor amplitud y riqueza a la práctica educativa, no solo porque permite resignificar la labor docente desde principios activos en la generación de aprendizajes, sino además porque su uso pedagógico incentiva que los estudiantes intervengan en su propio conocimiento a través de una actitud indagadora, reflexiva y crítica para hacer posible la comprensión común de los contenidos. Este tipo de conducción en clase es más que un proyecto intencionado de formación del sujeto bajo un mecanismo de interacción dialógica al interior de las aulas, debe verse, sobre todo, como una vía posible en la construcción de una "comunidad de indagación" (Cruz et al., 2020).

En este sentido, un elemento importante a destacar del proyecto "Actuemos juntos" es que el interés por investigar un determinado núcleo temático se piensa como parte de un esfuerzo colectivo, con el apoyo de las experiencias y los saberes de los integrantes del grupo. A través de favorecer las relaciones intersubjetivas fue como los objetos de conocimiento movilizaron acciones de indagación en lugar de únicamente cubrir el contenido con base en algún criterio de corte instruccional. Ello permitió que docente y alumnos se implicaran en un esquema de conocimiento que propició la construcción en común de significados en torno a lo que les afecta o acontece (Short et al., 1999).

Los resultados de la experiencia emprendida permitieron también abonar en lo planteado tanto por Freire y Faundez (2015) como por Stenhouse (2010) en lo que se refiere a ampliar las capacidades de realización de los estudiantes desde su propia iniciativa y reflexión. Permitir y favorecer un ambiente de discusión abierto donde no existan respuestas prefijadas, formales o definitivas, es una vía posible para animar el juicio crítico y fundamentado a partir de lo que se indaga como parte de la búsqueda de la comprensión común de los contenidos. Solo que un componente fundamental, en el que se requiere prestar particular atención, es el de la *intersubjetividad* como generadora de significados de conocimiento, ya que implica fomentar la expresividad vital del alumnado a través del cuestionamiento y el diálogo. De esa forma se puede estar en condición de reflexionar sobre el carácter del aprendizaje, del necesario vínculo entre currículo y vida social, y de las posibilidades de mejora profesional que otorga incursionar en el intercambio de vivencias dentro de la práctica educativa.

El principal aporte de esta experiencia de investigación, en primer término, es concebir la enseñanza como un camino abierto a distintas posibilidades de orden

comunicativo en el que el alumno es capaz de escucharse y ser escuchado, además de ser un agente en la construcción de un conocimiento de significación común, y en un segundo término, contribuir en la discusión sobre la necesidad de una pedagogía más indagadora, deliberativa, comprometida y flexible en un contexto en el que perviven inercias institucionales en la formación de las generaciones ancladas en el disciplinamiento, la docilidad, la fragmentación del saber y el conformismo.

Referencias

Aponte, R. A. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, *Boletín Redipe*, *4*(10), 49-55. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=623236

Barrios, R., y Trupa, N. (2013). *Ética y metodología: apuntes para (re) pensar nuestra práctica en campo* [Ponencia]. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-038/775.pdf

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*, 77-101. https://www2.uwe.ac.uk/services/Marketing/students/Newstudents/HAS/Using%20thematic%20analysis%20in%20psychology.pdf

Cordero, G. (2022). La retroalimentación dialógica como proceso constitutivo de la práctica docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *24*, 1-3. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412022000100205&script=sci_arttext

Cruz, I. D., Castro, L. X., y Ojeda, M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia*, *24*, https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11404

Denzin, N., y Lincoln, Y. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Sage.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *1*(1), 115-128. http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154

Droguett, V., Narvaez, A., y Yancovic, M. (2023). ¿Qué piensa el profesorado de educación básica sobre la reflexión docente? *Revista Educación*, *47*(2), 1-25. http://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53857

Ferrada, D., Astorga, B., Dávila, G., Del Pino, M., y Bastías, C. (2023). Principios movilizadores y formas de organización de aulas comunitarias dialógicas, *Estudios Pedagógicos*, *49*(1), 387-412.

Flick, U. (2015). *Diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P., y Faundez, A. (2015). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Gergen, K. J. (2011). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.

Gergen, K. J., y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.

Gómez, H. (dir.) (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Tercer Mundo Editores.

Guanipa, M. (2011). Opciones epistemológicas y la relación dialógica en la investigación. *Telos*, *13*(1), 89-102. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318408007

Guba, E., y Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En C: Denman y J. C. Haro (coords.), *Antología de métodos en la investigación social* (pp. 113-145). Colegio de Sonora.

Herrera-Araya, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula: consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare*, *27*(1), 589-608. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582023000100589&script=sci_arttext

Marcolino, T. Q., y Mizukami, M. G. N. (2008). Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamientos para pesquisa e formação, *Interface*, *12*(26), 541-547.

Martínez, B. (2008). La investigación en la cotidianidad social desde la fenomenología. *Tiempo de Educar*, *9*(17), 35-56.

Masullo, V., Marini, F., de Carvalho, A., y Moreira, R. (2021). Formação pedagógica em aprendizagem dialógica: contribuições para formação de professores/as em tempos de distanciamiento social. *Scielo Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELO-Preprints.3384

Mejía, A., Velásquez, A.M., Bustamante, A., Guerrero, M. L., Lizarazo, S., y Nanwani, S. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de un aula democrática? *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, *9*(17), 29-58.

Oliveira de Vasconcelos, I. C., y Gomes, C. A. (2016). Pedagogia dialógica para democratizar educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *24*(92), 579-608. https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300004

Parra, R., y Medina, J. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos. Consideraciones a partir del pensamiento de Mathew Lipman y Paulo Freire. *Telos*, *9*(1), 80-89. https://www.redalyc.org/pdf/993/99314566006.pdf

Pereira, F. M., y Perrusi, A. C. (2021). Com a palabra, as crianças! As trocas discursivas durante a produção coletiva de textos. *Scielo Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2507

Short, K. G., Schroeder, J., Laird, J., Kauffman, G., Ferguson, M., y Crawford, K. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Gedisa.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, *7*(1), 114-136.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

Cómo citar este artículo:

Pérez Ruiz, A.(2025). Docencia e investigación dialógica: una experiencia de intervención pedagógica. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *16*, e2227. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2227

Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.