



LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO

Carmen Díaz Bazo

INTRODUCCIÓN

La investigación-acción (IA) y la reflexión sobre la práctica educativa son —junto con la innovación y la interculturalidad— los ejes que han orientado las acciones de formación de docentes en servicio en el proyecto *Improving teacher's in service training in higher education in Peru*. En el proyecto, la investigación-acción se trabajó no solo como un método de investigación, sino como una estrategia para el desarrollo profesional de los maestros, basada en la reflexión sobre la práctica pedagógica. En esta línea, se considera al docente como una profesional práctico-reflexivo capaz de analizar críticamente las decisiones que toma antes, durante y después de su acción en el aula, con el fin de mejorar o transformar su práctica.

En este capítulo, analizaremos los procesos de investigación-acción y reflexión promovidos en el proyecto y presentaremos el reporte narrativo como un instrumento para ayudar a la reflexión tanto de los maestros formadores como de los acompañantes pedagógicos.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En los últimos años, los programas de capacitación de docentes promovidos por el Ministerio de Educación de nuestro país han incorporado la investigación-acción como un enfoque clave a trabajar con los maestros y los acompañantes pedagógicos. De la variedad de enfoques respecto a la IA en educación que son recogidos en la bibliografía (Pérez Serrano, 1990; McKernan, 1999; Stenhouse, 1987), en el proyecto hemos asumido la IA desde la perspectiva del docente como profesional autónomo y reflexivo, capaz de problematizar su práctica, generar innovaciones y mejorarla. Este enfoque otorga profesionalidad y protagonismo al maestro en cuanto se convierte en responsable de las decisiones que toma sobre su propia práctica pedagógica.

Elliot plantea que la IA es el «estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas. En la investigación-acción las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica» (1993, p. 88). Carr y Kemmis señalan que es un «forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar» (1988, p. 174).

En ambos conceptos encontramos la clara intencionalidad de la IA de mejorar la práctica en el aula e incluso transformar las concepciones del maestro y del contexto en donde se realiza. La mejora de una práctica consiste, por tanto, en implementar los fines en formas concretas de acción. Si, por ejemplo, el fin es desarrollar las capacidades de indagación en los estudiantes, la práctica pedagógica debe orientarse hacia ello. No solo se valora los resultados, sino el proceso para llegar hacia dichos fines.

Para mejorar la práctica, el maestro reflexivo, deliberadamente, analiza las teorías o concepciones educativas que —por costumbre, rutina o coerción— de manera implícita están en la práctica. Permanentemente se problematiza sobre las concepciones y prácticas que realiza, dejando de entenderlas como obvias, evidentes o naturales. En ese sentido, el maestro que investiga su práctica convierte sus aulas en laboratorios y sus acciones en hipótesis.

De otro lado, la IA tiene un carácter ético. No solo es una reflexión de la técnica o instrumentación práctica (¿cómo hacerlo?); sino también de los valores, actitudes y normas de las personas implicadas en ellas y supone una elección de un curso de acción (¿por qué hacerlo?). Dicha elección supone la interpretación de los valores (aquellos que se considera valiosos) que se traducen en prácticas.

Kemmis y McTaggart (1998, pp. 29-30) resumen cuatro ideas de lo que no es la IA:

- No es aquello que realizan habitualmente los profesores cuando reflexionan acerca de su trabajo. La IA es un proceso intencional, sistemático y riguroso que recoge evidencias (datos) de la acción y reflexión realizada.

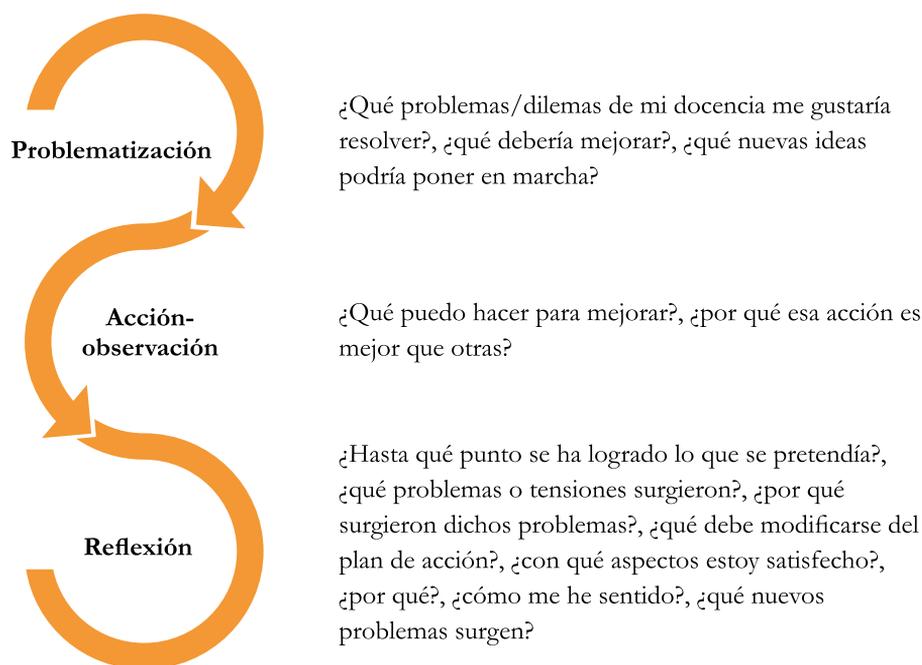
- No es simplemente la resolución de problemas. La IA implica el planteamiento del problema y la comprensión y mejora de una realidad a partir de cambios en la práctica.
- No es una investigación acerca de otras personas. La IA es una investigación sobre el propio trabajo (la práctica pedagógica) con el fin de mejorarlo.
- No es el «método científico» aplicado a la enseñanza. No produce conocimiento universalmente válido, sino conocimiento que se genera desde el saber práctico. La IA cambia las situaciones en las que se actúa, cambia las concepciones que fundamentan las acciones y, cambia al docente, en cuanto investigador de su quehacer pedagógico.

Con frecuencia se considera que la investigación es algo que los profesores realizan sobre su práctica fuera de su rol pedagógico, desvinculando enseñanza de investigación. En la IA, la enseñanza y la investigación, la reflexión y la acción, no son sino aspectos de un único proceso (Elliot, 1993) que realiza el maestro en sus aulas. En ese sentido, las estrategias de enseñanza que decide realizar el maestro se consideran siempre potencialmente problemáticas y, por tanto, objeto de deliberación reflexiva en contextos concretos y reales. Las prácticas siempre son sometidas a prueba (hipótesis de acción) y se recogen evidencias sobre la acción. Ello implica no solo registrar datos para luego analizarlos, sino también recopilar y analizar los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, los cambios que se realizan o las tensiones que se generan.

Los profesores inician un proceso de IA cuando experimentan dilemas que surgen a partir de elementos que entran en conflicto en su autocomprensión de lo que realizan. Se trata de problemas cotidianos vinculados con su quehacer en el aula que, en el caso de nuestro proyecto, están vinculados con la enseñanza de la matemática y la ciencia.

La IA tiene un diseño cíclico (en espiral) y flexible (Elliot, 1993; Carr & Kemmis, 1988; Pérez Serrano, 1990; McKernan, 1999) (ver la figura 1). Si bien los diversos autores establecen distintos momentos en el diseño de la IA, todos coinciden en mostrarla como un proceso crítico-reflexivo (sobre las prácticas pedagógicas) y creativo-innovador (en el modo de resolver los dilemas).

Figura 1
El proceso cíclico de la investigación-acción



Fuente: elaboración propia.

LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN

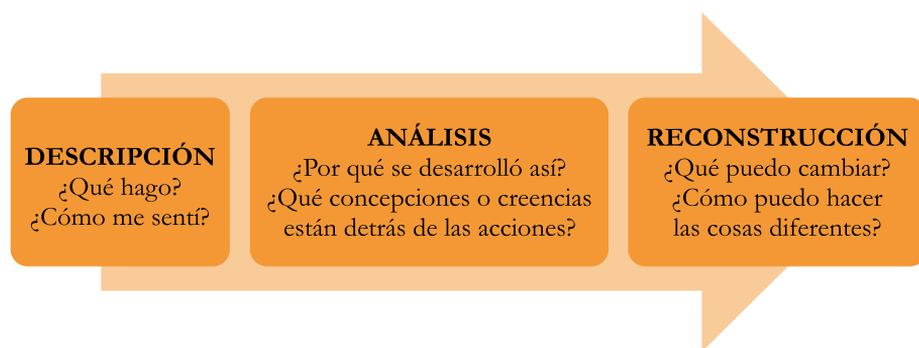
Donald Schön, en los años ochenta, plantea dos formas de pensamiento reflexivo, los que son el corazón del maestro práctico reflexivo: 1. La «reflexión en la acción» se refiere al proceso tácito de pensamiento que se da cuando se está haciendo (se está en acción), se realiza en el presente en medio de la acción (es decir, cuando se está desarrollando la práctica pedagógica) y que permite modificar la práctica en el momento que se hace. Es tácito, inconsciente y no se verbaliza; y 2. La «reflexión sobre la acción» es un análisis retrospectivo sobre la acción para ganar conocimiento de la experiencia (Schön, 1998).

Para nuestro caso, la «reflexión sobre la práctica» supone dar razones sobre la práctica que se realiza; es decir, elaborar fundamentos y justificaciones racionales para las acciones educativas. Es el preguntarse permanentemente el porqué de tal o cual decisión o acción realizada. Es «hacer una práctica informada», de tal modo que trascienda las rutinas que tienen poco pensamiento o análisis.

Se trata de «explicar lo que pasa en la práctica, sacar a la luz los conocimientos o creencias implícitas en la acción, así como sus consecuencias, para criticar, reestructurar o incorporar acciones» (Liston & Zeichner, 1993, p. 100). La práctica reflexiva es una forma de práctica donde uno se mira a sí mismo, se pregunta sobre qué conocimientos y valores profesionales se están usando y qué acciones son coherentes con esos conocimientos y valores.

Con ello queremos enfatizar el carácter intencional de la reflexión (ver la figura 2) que incluye la descripción (se reflexiona sobre la acción a la vez que se describe el conocimiento, las creencias y principios, las emociones o sentimientos que caracterizan la enseñanza), el análisis (se reflexiona sobre las teorías que informan la acción docente a la vez que se analizan) y la reconstrucción (se critica las prácticas docentes, así como los contextos y se plantean nuevas formas de abordarlo).

Figura 2
La reflexión sobre la práctica

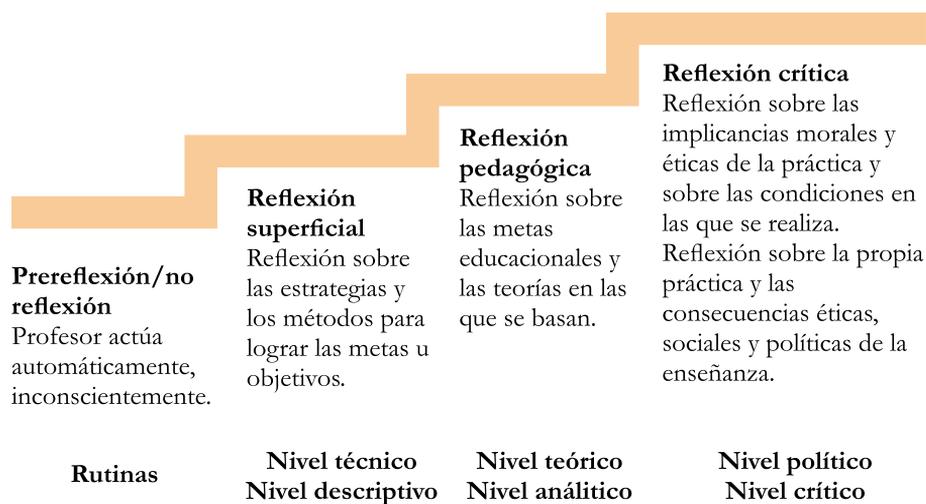


Fuente: elaboración propia.

Los autores sugieren que en el proceso de reflexión —si bien es un acto individual— ayuda el diálogo intersubjetivo; de tal modo que, poner las reflexiones frente a otros que interroguen o problematicen las propias prácticas, permitirá continuar mejorándolas.

Larrivee (2008) plantea cuatro niveles de reflexión (ver la figura 3). Esta va desde la «no reflexión», que se puede dar en las rutinas o modos de proceder «inconscientes», cotidianos, propios de la práctica diaria, que se dan como supuestos o «verdades» que funcionan sin problematizarlos; hasta la «reflexión crítica», que se da cuando se interroga sobre las condiciones en las que se realiza la práctica y se analiza las consecuencia de las decisiones tomadas.

Figura 3
Los niveles de reflexión sobre la práctica



Fuente: elaborado sobre la base de Larrivee (2008).

La reflexión que el docente realiza sobre su práctica se concreta en el diario de clase (Zabalza, 2004; Porlan, 2008). En el proyecto, los PDP buscaron avanzar en un nivel crítico de reflexión, a través de la permanente argumentación y justificación

de las decisiones que se realizaron durante su diseño y ejecución. Al final del proceso, la reflexión se concretó en lo que hemos llamado «reportes narrativos», en donde la narración juega un papel clave.

EL REPORTE NARRATIVO

Los docentes recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autores de los relatos, en cuanto las narraciones tienen un sujeto, un “yo” que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado. [...] En ese sentido [...] la narrativa trata de los hechos, las teorías, los sueños y los temores de la vida de un sujeto contextualmente situado en relación con otros (Caporossi, 2009, p. 108).

De acuerdo a Porlan (2008), lo escrito permite volver una y otra vez sobre el texto, ajustándolo al pensamiento. La narrativa escrita tiene un valor referencial que hace posible volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones (Sanjurjo, 2014). En la narración, el sujeto escribe sobre sus acciones y sobre las razones que las motivaron; por tanto, describe la acción y hace explícito su pensamiento, dándole sentido y significado a lo actuado y valorando la experiencia realizada: «El pensamiento se vuelve más preciso al convertirse en texto y el texto activa nuevos procesos de pensamiento» (Porlan, 2008, p. 2).

El texto influye en el pensamiento: lo activa y lo hace más productivo. En el texto, se organiza el conocimiento y la realidad, guía el pensamiento y la acción. En ese sentido, cuando se escribe y se lee lo escrito, se es más consciente y se puede «desaprender» certezas o rutinas que se tienen.

La narración (que se concreta en el diario de clase y en el reporte narrativo) sirve para reflexionar sobre el día a día del aula, permitiendo que el maestro tome distancia de los hechos (descripción), los analice y argumente porqué lo hizo así (análisis) y tome decisiones basadas en argumentos propios, superando así la reproducción acrítica de las rutinas, mitos y estereotipos escolares y, por tanto, mejorando su práctica (reconstrucción).

También, de acuerdo a Porlan, «sirve para reflexionar sobre nuestra experiencia durante periodos más largos de tiempo y para construir poco a poco un

conocimiento práctico más profesionalizado y consciente, cuyo núcleo central debe ser nuestro Modelo Didáctico Personal; modelo, que ha de convertirse en el referente teórico y profesional para el análisis y la toma de decisiones» (2008, p. 2).

Uno de los instrumentos usados en el proyecto fue el «reporte narrativo» sobre la aplicación del PDP en la formación de los acompañantes pedagógicos para la innovación en ciencias y matemática (grupo A) y sobre el proceso de formación y acompañamiento realizado (grupo B). El reporte buscó que los participantes (los formadores de formadores y los acompañantes pedagógicos) reconstruyan el proceso seguido, identifiquen las tensiones o nudos críticos presentados y las lecciones aprendidas del proyecto y analicen las condiciones y aspectos que se incorporará en las prácticas de formación de maestros en las respectivas instituciones. Como cierre de las actividades de formación, no intentó ser un informe técnico formal; sino un espacio de reconstrucción reflexiva del proceso al final de la formación.

El reporte tiene cuatro partes. En cada una de ellas se sugiere preguntas a modo de motivación para generar la reflexión y la narración (ver la tabla 1). El proceso de formación y el acompañamiento realizado se han fundamentado en: la interiorización y aplicación del enfoque reflexivo, el trabajo colaborativo de los participantes, los procesos de investigación-acción, la generación de procesos de innovación y mejora en la práctica, la formación intercultural y la contextualización de los conocimientos a la realidad local de los participantes. Es sobre estos puntos que los docentes y los acompañantes pedagógicos desarrollan el reporte narrativo.

Tabla 1
Preguntas sugeridas para la narración de los reportes

Para el formador de formadores	Para el acompañante pedagógico
<p><i>Reconstrucción del proceso de formación</i> ¿Cómo se llevó a cabo la formación?, ¿se llevó a cabo según lo esperado?, ¿cuántos participaron?, ¿se logró cumplir con lo planteado en el PDP en los tiempos previstos?, ¿qué cambios se tuvo que introducir?, ¿se siente satisfecho con lo logrado en el programa de formación?, ¿por qué?</p>	<p><i>Reconstrucción del proceso de formación y acompañamiento</i> ¿Cómo se llevó a cabo el acompañamiento?, ¿se realizó según lo esperado?, ¿qué aspectos de la formación recibida le permitieron realizar el acompañamiento?, ¿se siente satisfecho con lo logrado en el programa de formación?, ¿por qué?</p>

Para el formador de formadores	Para el acompañante pedagógico
<p><i>Tensiones o nudos críticos</i></p> <p>¿Qué tensiones o nudos críticos se presentaron?, ¿qué fue lo más difícil de desarrollar?, ¿cómo resolvió los nudos críticos?, ¿qué tradiciones en la enseñanza de la matemática o las ciencias fueron las más difíciles de cambiar?, ¿qué concepciones o prácticas fueron las más difíciles de cambiar?, ¿qué resistencias encontró en los participantes?, ¿cómo las manejó?</p>	<p><i>Tensiones o nudos críticos</i></p> <p>¿Qué tensiones o nudos críticos se presentaron durante la etapa de acompañamiento?, ¿qué fue lo más difícil de desarrollar?, ¿cómo resolvió los nudos críticos?, ¿qué decisiones tuvo que tomar para resolver los nudos críticos?, ¿qué tradiciones en la enseñanza de la matemática o las ciencias fueron las más difíciles de cambiar?, ¿qué concepciones o prácticas fueron las más difíciles de cambiar?, ¿qué resistencias encontró en los profesores a quienes acompañó?, ¿cómo las manejó?</p>
<p><i>Lecciones aprendidas</i></p> <p>¿Qué aprendió respecto a la formación de los acompañantes pedagógicos?, ¿qué facilitó los aprendizajes?, ¿qué cambios realizó que permitieron el logro de los objetivos?, ¿qué aspectos de la formación generaron cambios en los participantes?, ¿qué es lo que más valora del proceso de formación que usted realizó?, ¿por qué?, ¿qué considera que aprendieron los participantes?, ¿qué ayudó a ello?, ¿qué estrategias le dieron resultado para lograr las capacidades de indagación, reflexión e innovación?, ¿se siente satisfecho con lo logrado en el programa de formación?, ¿por qué?</p>	<p><i>Lecciones aprendidas</i></p> <p>¿Qué aprendió como acompañante pedagógico?, ¿qué facilitó los aprendizajes de sus profesores?, ¿qué es lo que más valora del acompañamiento que usted realizó?, ¿por qué?, ¿qué considera que aprendieron los profesores con su acompañamiento?, ¿qué ayudó a ello?, ¿qué estrategias le dieron resultado para lograr las capacidades de indagación, reflexión e innovación en los profesores?, ¿se siente satisfecho con lo logrado con el acompañamiento?, ¿por qué?</p>

Para el formador de formadores	Para el acompañante pedagógico
<p><i>Mirando el futuro</i> Su experiencia de formación y aplicación del PDP ha dejado lecciones aprendidas y nudos críticos que resolver: ¿cómo difundirá en su institución lo que ha aprendido?, ¿qué principios y estrategias incorporará en los procesos de formación que su institución realiza?, ¿qué de lo aprendido mantendrá como práctica institucional?, ¿qué condiciones necesita su institución para continuar con los procesos de formación desde un enfoque reflexivo?</p>	<p><i>Mirando el futuro</i> Su experiencia de formación y acompañamiento ha dejado lecciones aprendidas y nudos críticos que resolver: ¿qué principios y estrategias incorporará en su práctica como acompañante pedagógico?, ¿qué de lo aprendido mantendrá en su práctica?, ¿qué condiciones necesita su institución para continuar con los procesos de formación desde un enfoque reflexivo?</p>

Fuente: elaboración propia.

En los reportes narrativos, se busca que los participantes del proyecto describan, analicen y reconstruyan (ver la figura 2) los procesos de formación diseñados en los PDP usando una escritura desde el «yo», donde el sujeto es el protagonista y crítico de su práctica. Ello supone —como se señaló antes— que en el texto prevalezcan las interpretaciones, análisis o comentarios, la expresión de las emociones y la referencia a las teorías que subyacen en las acciones realizadas, desde una mirada crítica a lo actuado. Ello no está libre de formular nuevos dilemas o preocupaciones, nuevas problemáticas que darán inicio a un nuevo ciclo de investigación-acción.

IDEAS FINALES

En esta parte del libro, se ha descrito la investigación-acción y la reflexión sobre la práctica educativa, enfoques que han orientado las acciones del proyecto *Improving teacher's in service training in higher education in Peru*. Nuestro propósito ha sido que los profesores formadores de las universidades —desde el enfoque del docente práctico-reflexivo— desarrollen las habilidades de la reflexión: descripción, análisis y reconstrucción; además, que avancen hacia una reflexión crítica sobre la práctica que realizan. Para ello, uno de los instrumentos usado ha sido el reporte narrativo para analizar lo realizado. Esta perspectiva intenta ir más allá de los enfoques

sistémicos o técnicos que han limitado la acción del docente como un aplicador de normativas o esquemas de acción. Se ha buscado, a través de la investigación-acción, revalorar al docente como un profesional capaz de tomar decisiones para la mejora de su práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Carr, Wilfred & Stephen Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Caporossi, Alicia (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Liliana Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-150). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Elliot, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, La Coruña: Morata, Fundación Paideia.
- Kemmis, Stephen & Robin McTaggart (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Larrivee, Barbara (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice: International and multidisciplinary perspectives* 9(3), 341-360.
- Liston, Daniel P. & Kenneth M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- McKernan, James (1999). *Investigación-acción y curriculum, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, Gloria (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Porlan, Rafael (2008). *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

Sanjurjo, Liliana (2014). Diapositivas del seminario-taller de formación en prácticas docentes realizado en Lima del 29 de setiembre al 2 de octubre del 2014. Lima: PUCP.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza* (selección de textos por J. Rudduck & D. Hopkins). Madrid: Morata.

Zabalza, Miguel Ángel (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.