



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 4, No. 1, 2002

Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación

Experiences from Reflective Action-Research in a Teachers Education Program in Colombia

José Federman Muñoz Giraldo (1)
munozpro@epm.net.co

Josefina Quintero Corzo (2)
Muquin@manizales.cetcol.net.co

Raúl Ancízar Munévar Molina (2)
Muquin@manizales.cetcol.net.co

(1) Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

Bloque 9, oficina 336
Universidad de Antioquia
Medellín, Antioquia, Colombia

(2) Departamento de Estudios Educativos
Universidad de Caldas, Manizales

Portal del Bosque, casa 7, Granada
Manizales, Caldas, Colombia

(Recibido: 1ro. de noviembre de 2001; aceptado para su publicación: 22 de febrero de 2002)

Resumen

Este artículo presenta procesos y resultados de las experiencias llevadas a cabo por un grupo de profesores y alumnos en programas de formación de educadores en la Universidad de Caldas (Colombia). El propósito del artículo consiste en presentar los resultados de un proceso de asesoría a educadores en proceso de formación durante sus prácticas en colegios oficiales, aplicando los ciclos de la investigación-acción-reflexión. La participación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la reflexión crítica de la acción son evidencias que permiten demostrar cómo un educador en proceso de formación aprende a investigar mientras está aprendiendo a enseñar.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado, investigación-acción, práctica educativa.

Abstract

This paper has emerged from our collaborative experience with action-research carried out at the University of Caldas (Colombia). The purpose is to enrich the potential of young educators in the teacher training schools with the concept and practice of pedagogical research. Teacher-trainees are able to improve their action, as well as to write pedagogical knowledge by transferring the reflective-action research cycle into their field of pedagogical practice. Advisors also intend to transform, to a certain extent, their advisory methods in order to connect the gap between teaching and research. In other words, teacher trainees can improve their research abilities while leaning to teach.

Keywords: Teacher-training formation, action-research, educational practice.

Introducción

En Colombia, la formación de educadores está a cargo de dos instituciones: la Normal Superior forma a los maestros que se desempeñan laboralmente en el ciclo de primaria básica; la universidad forma a los profesionales que se desempeñan en la educación básica, ciclo secundaria y media y les otorga títulos por áreas del conocimiento, como por ejemplo, licenciado en Ciencias Sociales, licenciado en Ciencias Naturales, licenciado en Español, licenciado en Lingüística y Literatura, licenciado en Lenguas Modernas, licenciado en Música, licenciado en Artes, licenciado en Preescolar, licenciado en Educación Especial, licenciado en Educación Física y Recreación, entre otros. Todas las instituciones formadoras de educadores terminan el plan curricular con una asignatura o un núcleo que se llama “práctica educativa”, “práctica docente” o “práctica profesional”, la cual deben realizar en colegios que la universidad selecciona para tal fin. A los estudiantes universitarios matriculados en esta etapa, se les denomina

practicantes. Como requisito de grado los practicantes deben elaborar un proyecto orientado a un problema educativo, pedagógico o didáctico relacionado con la disciplina específica en la cual se desempeñarán como profesores.

Desde 1994, a partir de la Ley 115, la reforma educativa exige la formación científica, pedagógica y ética de todo educador. En consecuencia, se reglamenta la acreditación de calidad y se instala la investigación pedagógica como columna vertebral de los planes curriculares. No obstante, la formación de los educadores ha sido objeto de críticas, prejuicios y malos entendidos. Uno de los principales reproches es la falta de rigor científico, la falta de relación teoría-práctica y la escasa aplicabilidad de los resultados de la investigación a los contextos escolares. Además, la investigación pedagógica se ve aislada de la enseñanza de las disciplinas y, por último, los egresados se gradúan sin aprender a investigar (Quintero y Muñoz, 1999).

A partir de nuestras reflexiones como profesores universitarios, los autores de este artículo queremos introducir cambios para mejorar nuestra acción y contribuir a la formación investigadora de los educadores que pasan por nuestras aulas. Llevamos más de veinte años desarrollando cursos de investigación, asesorando estudiantes, orientando proyectos y participando en propuestas de reforma curricular; por consiguiente, contamos con un material suficiente sobre teorías y enfoques de investigación educativa. Dentro de nuestras búsquedas, hemos encontrado autores que proponen metodologías para la mejora de la enseñanza y para la formación de los educadores. Schön (1994) aporta el modelo de los profesionales reflexivos; Lewin (1946) propone el enfoque de solución de problemas, Stenhouse (1998) y Elliott (1994) promueven el movimiento de la investigación como base de la enseñanza; Kemmis y McTaggart (1988) sustentan la espiral reflexiva en la acción para la emancipación de las comunidades educativas; Giroux (1997) reclama la formación de profesionales como intelectuales; Senge *et al.* (2000) lidera planes de acción sobre las escuelas que aprenden a aprender, en donde el trabajo en equipo, la apertura reflexiva y el pensamiento en la acción son la base para el éxito de todo profesional.

Aún se encuentran propuestas más precisas acerca de la investigación de la enseñanza (Wittrock, 1997) y teoría crítica de la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988). Situados en nuestro contexto colombiano, encontramos trabajos que convocan a la escritura del saber pedagógico mediante la incorporación de enfoques comprensivos cualitativos en el aula de clase, sin los cuales el educador no podría realizar una educación de calidad (De Tezanos, 1998; Zuluaga, 1996).

Surge, entonces, la pregunta sobre cómo hacerlo. ¿Es posible aplicar los ciclos de la investigación-acción a las prácticas educativas? ¿Hasta dónde llega un practicante (o educador en proceso de formación) cuando el asesor le orienta y le exige un trabajo más sistemático, fundamentado en principios de investigación? ¿Es posible lograr aquella relación entre el saber pedagógico, el saber investigador y el saber disciplinario?

¿Por qué investigación-acción en la formación de educadores?

Las instituciones educativas, o campos de práctica, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos.

La investigación-acción-reflexión se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones en la acción educativa. “Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 23). Durante la realización de la práctica educativa, se dan momentos comprensivos y transformadores. El educador en proceso de formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla.

La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad. Diferentes universidades en el mundo están usando el modelo para ayudar a los actores a ser más efectivos porque les permite iniciar y controlar un proceso de autoperfeccionamiento.

Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica. El profesional práctico, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento Schön (1992). La investigación-acción es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas, empieza con pequeños grupos de participantes, pero luego se va ampliando a medida que aumenta el interés por mejorar las acciones.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción [...] Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (McKernan, 1999, p. 25).

La investigación-acción es:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus

prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9).

Dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el educador encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos. La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar y escribir.

La práctica educativa es un objeto de estudio que se adapta muy bien a las características de la investigación cualitativa (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001, p. 32), ya que reúne ciertas condiciones: el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural; en la construcción del objeto de estudio, el investigador categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación.

Por su parte, el educador, al estar ubicado en una institución, encuentra condiciones que le permiten desarrollar procesos de investigación. Está en contacto permanente con grupos reales de alumnos, padres, maestros y comunidad. Convive con ellos, da clase, participa en celebraciones sociales, recreativas y culturales, observa diferentes momentos y lugares, toma notas, describe, interpreta su mundo. Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y transformarla.

Metodología de trabajo

El proceso de investigación de la experiencia se sustenta en el modelo de la investigación-acción (Lewin, 1946; Kemmis y McTaggart, 1988) y en los principios del paradigma cualitativo comprensivo (Taylor y Bogdan, 1996). La espiral sigue cuatro momentos: planificación, actuación, observación y reflexión.

La experiencia se llevó a cabo en los dos últimos semestres del plan curricular de las licenciaturas que ofrece la Universidad de Caldas en Manizales. Desde 1999, se inició la experiencia, en el mismo momento en que decidimos mejorar nuestra propia acción como asesores y la de nuestros practicantes, en un proceso inherente a la práctica educativa misma. Los resultados que se presentan en este artículo son un avance de lo que se ha sistematizado a la fecha.

Los participantes son practicantes (o educadores en formación) de ambos sexos y edades promedio de 20 años, quienes se ubican en colegios oficiales, con grupos promedio de 45 estudiantes. Según el reglamento del programa, a cada asesor se

le asignan grupos de cinco o seis practicantes. El tiempo dedicado es asignado como labor académica, con un promedio de ocho horas semanales.

La asesoría se concibe como un proceso de acompañamiento orientado a perfeccionar las capacidades del nuevo educador a lo largo de sus prácticas. Dichas prácticas comprenden visitas a los colegios, reuniones de estudio y asesoría colectiva, tanto en el desarrollo de proyectos educativos como en los procesos de aprendizaje en una determinada área del conocimiento (en la cual reciben el título). Los asesores preparan un plan que incluye talleres, seminarios quincenales de encuentro, guías de trabajo e informes de evaluación. Esta es la oportunidad para aplicar los ciclos de la espiral reflexiva en la acción; es decir, que las condiciones mismas de la práctica permiten que el asesor enseñe y el practicante aprenda a investigar.

Los instrumentos de investigación básicos son los requeridos por las necesidades del practicante de acuerdo con los problemas encontrados. En primer lugar, el diario de campo para describir lo que va ocurriendo, escribir interpretaciones, reflexiones y formular puntos de intervención. También se utilizan registros de observación etnográficos, entrevistas abiertas y transcripciones de clases.

Principales hallazgos

a) La investigación acción es inherente a la enseñanza y al aprendizaje. Los resultados de los practicantes constituyen la mejor evidencia para corroborar los efectos de la asesoría. La función de asesoría ha cambiado la forma de ayudar al practicante a identificar problemas y solucionarlos, a planear lecciones, a utilizar recursos didácticos que promuevan el aprendizaje, a controlar problemas de disciplina, a controlar grupos, a desarrollar actividades dinámicas y creativas y a comprender a la institución como gestora de desarrollo y cambio social. Esta es una tarea que siempre ha existido, pero no se han realizado proyectos continuados que evidencien resultados y avances significativos.

Cuando el practicante se encuentra con su asesor para presentarle los avances durante la semana, le expone una serie de inquietudes. Todas ellas requieren de procesos investigadores que el practicante no podría desarrollar sin su ayuda. El asesor solicita al practicante que registre sus inquietudes en el diario. El practicante escribe:

Bueno profesor, aquí están los planes de clase y los informes. En general, me ha ido bien, pero no soy capaz con la disciplina. Aunque logré terminar la guía, no todo fue bueno. Al finalizar la clase, un alumno de 7C golpeó a dos niños. Y esta vez lo expulsaron del colegio durante dos días (Informe oral al asesor, 5 de mayo, 2000).

Hay tres estudiantes que no dejan dar clase. Los anoté en el libro reglamentario y fue peor. No sé si retirarlos de clase o remitirlos a rectoría. Yo les llamo la

atención muchas veces, pero no oyen. Me dan ganas de llorar. Quiero cambiar de grupo (Diario de campo de practicante, 15 de mayo, 2000).

Los estudiantes de mayor rendimiento se desmotivan porque otros compañeros no los dejan trabajar. La agresividad de muchos estudiantes es muy marcada. Se golpean cuando hay actividades lúdicas. Se patean, se empujan. Un día, un niño llegó al extremo de golpear la cara de una niña en plena clase (Diario de campo de practicante, 15 de mayo, 2000).

El trabajo grupal fue un desastre. Dos niños empezaron a pelear, yo no sé por qué. Pero esto era horrible. Yo tuve que parar la actividad y no sabía qué hacer. Aunque trato de formar grupos mezclando los de rendimiento alto con los que siempre se demoran, no me obedecen. Ellos prefieren trabajar con sus amigos y no les gusta que el profesor los obligue a trabajar con otros (Transcripción de clase, 6 de junio, 2000).

Empecé la clase con mucho entusiasmo. Siempre me preocupo por llevarles carteleras, canciones, juegos, fichas, materiales auténticos y preparar el plan siguiendo las indicaciones del curso de metodología. Pero no sé que pasa. Cada semana es una pelea con este grupo. Ellos tienen algo, yo no sé qué es. Pienso que hay que ponerlos a trabajar todo el tiempo y mantenerlos ocupados. Quiero que usted me oriente para mejorar la disciplina y atraer la atención de todos los estudiantes (Diario de campo de practicante, 16 de julio, 2000).

Los anteriores casos indican que el mayor problema de los educadores en proceso de formación no es la preparación de sus clases ni la actitud ni la motivación, sino el control de grupo debido a la agresividad, la resistencia a formar grupos, la desatención y el desorden que se genera en aulas de 45 y 50 estudiantes. Por consiguiente, los logros del aprendizaje no son los esperados.

Antes de llevar a cabo este proyecto, nuestra función como asesores consistía en decirle al practicante que aplicara los reglamentos regulares del colegio, que los problemas de aula se deben a la falta de metodologías, que lleven actividades adicionales para los estudiantes que terminan primero, que se mantengan optimistas porque los niños y los jóvenes son así, pero poco a poco van madurando, que esos problemas se van solucionando a medida que ganan experiencia como profesores y es comprensible porque apenas están comenzando. Les ayudábamos con lecturas, les prestábamos material y los apoyábamos emocionalmente. En casos extremos, cuando el practicante no superaba las deficiencias, después de un seguimiento, era evaluado y calificado con nota "reprobado".

Ahora, al incorporar procesos de investigación, la asesoría es diferente. Ante todo, es necesario "comprender" para luego transformar; esto es, mirar a profundidad. Pedimos al practicante que diseñe su diario en tres momentos: Descriptivo, interpretativo-reflexivo y acciones para mejorar. Después de cada clase, describe lo que ocurrió de principio a fin. Luego escribe uno o dos párrafos de reflexiones y valoraciones y, en un tercer momento, propone alternativas para

el día siguiente: qué puede hacer, qué pasaría si ensaya tal o cual estrategia. Luego, prepara el plan para actuar, vuelve a observar, describir, interpretar, reflexionar, registrar y así sucesivamente.

En principio, no todos los practicantes se convencen de esta metodología. Hay incertidumbre, incredulidad y resistencia por recarga de trabajo. Llevar un diario implica esfuerzo, trabajo, disciplina y, por qué no, modificación de hábitos de estudio. Pero al final del semestre, los resultados son altamente positivos. Generalmente, sólo se arriesgan dos o tres y a partir de su experiencia, los compañeros “incrédulos” se animan y lo hacen. Hasta el momento, ningún practicante ha fracasado con esta metodología. Cada uno, a su ritmo y de acuerdo con sus condiciones particulares, va mejorando.

Después de recorrer los primeros ciclos, los asesores observamos que poco a poco los educadores en proceso de formación van encontrando su trabajo divertido y excitante, se entusiasman, proponen soluciones y observan sus efectos. Así mismo, valoran el impacto y los efectos de las acciones emprendidas; se detienen en problemas fundamentales y discuten su importancia; van descubriendo patrones y tendencias. En los informes de evaluación, extractados de los diarios, un practicante escribió: “Los alumnos que rinden más son los más indisciplinados y los que más hacen tareas son los que más participan, pero a la vez, son menos compañeros”.

Después de sucesivos ciclos, los practicantes acentúan el valor de la investigación como parte constitutiva de la práctica educativa. En un comienzo, al entrevistarse con el asesor, le manifiestan: “Mis alumnos están cansados, indisciplinados, son agresivos; mis materiales no funcionan aunque estén bien elaborados; es horrible ese grupo”, “No sé cómo empezar”. Posteriormente, a mediados de semestre, comienzan a indagar por qué se comportan así y comparan con lo que sucede en otras clases, en otras circunstancias, con otros profesores, qué otros factores afectan la clase y qué alternativas se pueden aplicar. Todo esto lleva a identificar causas y efectos, a establecer relaciones, a predecir hipótesis, a perfeccionar las capacidades de observación, a diseñar estudios sistemáticos como el seguimiento de casos, la elaboración de entrevistas estructuradas, el registro de reflexiones, críticas y la escritura. Por consiguiente, los procesos de asesoría también se reorientan para mantener al practicante en un clima de investigación incorporado a su práctica.

En el proceso de mejoramiento de la enseñanza, los educadores en formación dirigen su atención hacia problemas que reclaman urgente solución en el aula. Un listado mínimo se relaciona con disciplina, agresividad, juego, control de grupo, efectividad de la planeación, manejo del tiempo, manejo de la palabra, interacciones pedagógicas, uso de recursos, aceptación ante el grupo, evaluación, aplicación de métodos actualizados de enseñanza, atender reclamos y quejas de los estudiantes, distribución y efectos de los espacios, entre otros.

Los educadores en formación, asesorados mediante procesos de investigación, siempre buscan incrementar la productividad de la enseñanza y reforzar valores en sus estudiantes. La dificultad no radica en preparar un plan de clase porque ellos lo saben hacer de diferentes maneras y son muy creativos para buscar materiales, diseñar guías, crear juegos, inventar dinámicas de grupo, planear salidas de campo. Para lograrlo necesitan, ante todo, disminuir los comportamientos agresivos y la indisciplina que caracteriza las instituciones de educación básica, crear un ambiente más abierto, más agradable y más crítico para poder promover el aprendizaje. La investigación-acción-reflexión se convierte en un componente necesario e imprescindible de mejoramiento continuo y producción de saber a partir de la experiencia. “La investigación-acción me ha ayudado a comprender mi acción como profesor y a encontrar maneras de solucionar mis propias dificultades” (Diario de campo de practicante, 27 de julio, 2000), son voces frecuentes de los participantes.

Uno de los participantes reflexiona en sus diarios sobre la gradual toma de conciencia para enfatizar que la investigación no está separada de la enseñanza y del aprendizaje.

A medida que iba aprendiendo más, iba viendo las mejoras; empecé a ver que lo que yo estaba haciendo era investigación, lo cual no es del otro mundo. Yo siento que investigo mientras enseño, mientras planeo, mientras observo cómo progresan mis estudiantes, mientras evalúo, mientras escribo lo que me pasa (Diario de campo de practicante, 16 de octubre, 2000).

Al principio, era más el escepticismo que el entusiasmo; ahora, es a la inversa. “Gracias a los asesores que me han enseñado a entender los conceptos de la investigación-acción y a llevarlos a la práctica” (Diario de campo de practicante, 17 de octubre, 2000).

Durante las primeras semanas de práctica, las reflexiones en sus diarios indicaban desmotivación. El mal genio de los practicantes o la tristeza por no encontrar soluciones inmediatas a los problemas en el aula, eran constantes: “Es horrible, no quiero volver a ese grupo”. “Me dan ganas de gritar, de salir corriendo del salón”. “Quisiera estrangularlos”.

Me siento un poco triste y muy cansada porque acabo de terminar mi clase en cuarto grado. Estuve un poco furiosa porque unos niños no me prestaron atención y durante toda la clase estuve diciendo la misma palabra. ‘por favor, silencio’. Algunos de ellos no me hacían caso a pesar de las llamadas de atención (Diario de campo de practicante, 30 de marzo, 2000).

En los registros finales, el lenguaje de los practicantes cambió. Se referían más a los resultados de sus ensayos y experimentos. En los diarios finales se leían indicadores de éxito como los siguientes:

Acabo de salir de clase. Hoy me siento muy feliz. Entonces es más fácil preparar actividades lúdicas para darles la oportunidad de hablar y tener la oportunidad de

mejorar la participación. Sé y soy consciente de la dificultad de lograr que todo el grupo hable, pero, de alguna manera, tendré que hacerlo (Diario de campo de practicante, 20 de junio, 2001).

Poder analizar atentamente mi clase me ha ayudado tremendamente. Ahora veo mi desempeño con otros ojos. Yo no podía resolver todos y cada uno de los problemas, pero cuando mi compañera expresó una situación similar, a mí me entusias mó (Diario de campo de practicante, 20 de junio, 2001).

Este comentario se asimila al significado de la investigación-acción en el lenguaje educativo (Olson, 1991) en el cual los maestros son investigadores que estudian problemas reales, solos o acompañados en equipos de trabajo.

b) La práctica educativa es un espacio permanente de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura. Durante el proceso de formación en investigación acción, emergen frases como éstas en los diarios de los practicantes, guiados y estimulados por nosotros los asesores: “me preocupa que... qué pasaría si... alguna vez ensayé, observé que... tengo curiosidad por saber cómo responderán a... he cambiado la manera de... me ingeníé una manera distinta para... creía que... pero ahora entiendo que... lo hice, ya sé por qué...”. Con estas frases están buscando activamente modos de mejorar la acción. Como futuros profesionales reflexivos se plantean preguntas acerca de lo que hacen, perciben el cambio en su propio comportamiento y aprecian las consecuencias.

¿Qué se preguntan los participantes? Al comienzo del proceso son más dependientes y temerosos: “¿Cómo hago el plan? ¿será que el profesor lo aprueba?”. A medida que avanzan son más autónomos, más observadores y más reflexivos: “Me di cuenta de que cuando trabajan en grupos de cuatro rinden más que cuando trabajan en parejas o en grupos más grandes” (Diario de campo de practicante, 22 de marzo, 2000). “Los alumnos se aburren, están cansados porque acaban de salir de un examen de la clase anterior” (Diario de campo de practicante, 22 de marzo, 2000). En un comienzo solamente dicen la anomalía, después se preguntan por qué, buscan razones y se idean alguna estrategia para que no vuelva a ocurrir o para mantener lo que resulta bien. En los diarios se leen reflexiones tendientes a experimentar cambios en los espacios, en los métodos, en los lenguajes, en los discursos. “Qué pasa si siento a un estudiante bueno con uno deficiente, o a una niña con un niño?” “¿Por qué les gusta más trabajar con guías dentro del salón que trabajar en equipo fuera de clase” (Diario de campo de practicante, 8 de agosto, 2001). Estas interrogantes se vuelven costumbre para descubrir qué es lo que funciona mejor en cada situación.

Son muchas las páginas en los diarios de los practicantes, que en la universidad hemos llamado una “memoria de saber pedagógico”, que están llenas de anécdotas, experiencias, episodios, aciertos y desaciertos acerca de los procesos formativos, temas bien entendidos, temas mal entendidos, comportamientos de los estudiantes, comentarios acerca del aula, el aprendizaje y la enseñanza. No todo

queda en la anécdota y en la descripción. Éstas son el comienzo, pero luego viene la pregunta, los puntos de intervención, el ensayo, la evaluación y la crítica.

Los educadores en formación muestran interés por desarrollar sus habilidades de escritura a partir de la identificación de sus propios problemas. Los textos son elaborados en los diarios a partir de los registros, las notas de campo, las reflexiones, las observaciones y los informes evaluativos. Los participantes comprenden que la escritura les ayuda a cualificar su acción y a ser 'mejores'. La primera vez que un practicante identificó un punto de intervención para la mejora y el cambio de su acción inmediata fue cuando escribió:

No me detengo en decir 'son indisciplinados', 'es horrible ese salón', 'voy a pedir cambio de grupo'. Después de registrar mis notas de campo y analizar mis transcripciones, he llegado a conclusiones más profundas y a buscar significados, causas y consecuencias de los comportamientos de mis estudiantes. Focalizo las situaciones que quiero mejorar. ¿Por qué son indisciplinados?, ¿A qué se debe que los profesores no quieran dar clases en 7B? ¿Qué pasa si les pido a los alumnos que me ayuden a elaborar los materiales que utilizo en clase? ¿Por qué un mismo plan no funciona de la misma manera en dos grupos? Me ha sucedido que un plan funciona bien en el grupo A pero es un desastre en el grupo B (Diario de campo de practicante, 12 de septiembre, 2001).

A partir de estos razonamientos, hemos logrado que los practicantes vayan recogiendo evidencias de las circunstancias que rodean su quehacer. Al principio, no se dan cuenta de detalles como, por ejemplo, que mientras pasan al tablero a un estudiante para corregir un ejercicio, los demás se distraen haciendo otras cosas. Después de analizar los registros en los diarios, deciden con más seguridad una forma diferente de corregir los ejercicios.

Cierto día, al visitar la clase de un practicante, observamos que sólo cinco estudiantes participaban activamente. Los cuarenta restantes pasaron buena parte de la clase haciendo tareas de otras materias o haciendo rayones en el cuaderno o molestando al compañero de a lado. Como asesores, sentíamos que decir esto al practicante de manera vertical no causaba los mismos efectos que si él los descubría en sus registros. Comenzamos mirando la transcripción, cuantificamos las unidades de habla, elegimos como foco de atención la participación del grupo. Formulamos preguntas a manera de supuestos previos: ¿Cómo es la participación del grupo en mi clase? ¿Quiénes participan? ¿Dónde se sientan los que más participan? Los que no participan, ¿qué otras actividades hacen? ¿Por qué no todos participan? ¿Qué los impulsa a participar, qué les impide participar? ¿Cómo puedo mejorar la participación?

Luego, realizamos algunos conteos de datos a partir de los registros observacionales. Empezamos describiendo cuántas filas hay, cómo es la distribución de los alumnos: en filas, en círculo, uno detrás de otros, por parejas, por grupos libres, distribución asignada por el profesor; cuántas veces habla cada estudiante; los que no hablan del tema de clase ¿de qué otro tema hablan? etcétera. Efectivamente, el mismo practicante dijo: "¡Uf!, pero sólo cinco

participaron activamente. De aquí en adelante me voy a fijar si son los mismos de siempre y cómo participan en otras clases diferentes a la mía” (Comentario oral de un practicante al analizar un registro observacional de clase).

El punto de intervención emergió espontáneamente y lo registró en su diario: “Mañana lograré que de los cuarenta que no participan, por lo menos veinte se animen y gradualmente me esforzaré para que los restantes se animen” (Diario de campo de practicante, 12 de septiembre, 2001). El asesor aprovecha estos avances para sugerirle al practicante que en el diario de esa semana aparezcan anotaciones con respecto a ese punto de intervención.

Al principio, un practicante interesado en mejorar la participación del grupo ensayó formulándoles preguntas directas, pero esto no le dio buenos resultados. Luego ensayó sentando a un alumno con una alumna, pero descubrió que a ellos sí les gustaba trabajar con ellas, pero a ellas no les gustaba trabajar con ellos. Siguió buscando y ensayando hasta que descubrió que unos no participaban porque no habían realizado el trabajo extraclase. Otros, aunque querían hablar, no lo hacían porque temen hablar en público. Otros, simplemente no participaban porque no entendían. Otros manifestaban que no lo hacían porque en cada curso había alumnos que siempre levantaban la mano, aunque no supieran, y era a ellos a quienes se dirigía el profesor; entonces, “dejar que el profesor haga la clase con ellos, los demás no hacemos falta”.

Al describir e interpretar las clases, se encontraban cada vez más focos de interés para cambiar las actuaciones. Todos ellos a partir de conteos, registros, charlas, preguntas, comentarios, reflexiones y ensayos permanentes, ayudados por el asesor. “Es como una cadena, un descubrimiento lleva a otro”. Así mismo, surgieron otros factores inherentes al clima de clase como la cantidad de tiempo utilizado para hablar, cuánto silencio o confusión existía, qué tipo de preguntas formulaban y respondían; la cantidad de elogio, recompensa o motivación. Y si seguían indagando, seguían descubriendo. La investigación ayudaba a mirar más, y el asesor les animaba para que se ingeniaran estrategias diferentes para mejorar las tradicionales prácticas de enseñanza. De esta manera, no es un proceso de investigación impuesto, sino un proceso que surge del mismo practicante, orientado por el asesor.

Conclusiones

La concepción y estructura curricular de los programas que forman educadores permiten y reclaman procesos de investigación. El mayor logro de nuestra experiencia consiste en garantizar el desarrollo de un proyecto de investigación-acción al interior de la práctica educativa. Es decir, hemos cualificado nuestra función de asesoría mediante procesos de investigación con el fin de que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar.

La investigación-acción-reflexión ayuda a reconocer el significado de la profesión educativa, a transformar la propia práctica y a estrechar la coherencia entre el pensamiento y la acción del educador. La investigación y la práctica educativa se enriquecen mutuamente. Mediante las producciones de los practicantes registradas en el diario de campo, los asesores descubren que en la acción educativa se da el ciclo de la espiral: planificación, acción, reflexión y evaluación de resultados de la acción. Los cambios repercuten en el lenguaje, en las acciones, en la actitud, en las interacciones, en el manejo de problemas propios del aula, en la forma de promover los aprendizajes, en la concepción de educador reflexivo y transformador.

Al aplicar el ciclo de la investigación-acción en la práctica educativa, se aprende a reflexionar, a observar, a tomar notas, a formularse preguntas, a inferir y proponerse metas para hacerlo mejor. Al escribir en el diario lo que ocurre en el aula, asesores y practicantes van dejando una memoria de saber, en este caso, de saber pedagógico porque dan cuenta de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los educadores.

Durante la experiencia vivida entre asesores y practicantes, se comparten temores, afectos, logros y dudas. La acción del educador en formación va más allá de planear una clase, desarrollarla frente a un tablero, diseñar un proyecto, tabular datos, concluir, evaluar y comunicar resultados. El asesor logra que el practicante aprenda a investigar mientras está aprendiendo a enseñar.

Mientras los asesores enseñan y los practicantes aprenden, se experimentan problemas en el aula y se buscan formas de resolverlos, se documentan los modos de enseñar y de aprender, se investigan los procesos pedagógicos mediante la observación, la descripción y la interpretación. Las decisiones se toman reflexivamente y se proponen cambios y mejoras. Cuando se tiene un problema identificado, luego se convierte en punto de intervención y se ensayan alternativas de solución con efectos inmediatos.

La dinámica de la vida institucional es fuente de problemas. Se aprende a “comprender la escuela” con el pretexto de incorporar algunos elementos del paradigma interpretativo: describir recreos, describir un día típico de la escuela, descifrar simbologías, escribir anécdotas, narrar situaciones como, por ejemplo, un conflicto entre estudiantes, los estilos de aprendizaje, una celebración cultural, una reunión de padres, actitudes de los colegas, una jornada pedagógica, en fin, captar, comprender y atreverse a transformar la vida escolar.

Con este escrito hemos dibujado un recorrido de la manera como un educador en proceso de formación aprende a investigar, orientado por un proceso de asesoría con el método de la investigación-acción.

Referencias

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía; aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social*. Santafé de Bogotá: Antropos.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes. Barcelona.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), pp. 34-46.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Muñoz, J. F., Quintero, J., Munévar, R. A. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Olson, M. W. (1991). *La investigación-acción entra al aula*. Argentina: AIQUE.

Quintero, J. y Muñoz, J. F. (1999). Experimentación de un modelo formativo-reflexivo en investigación educativa (Avance de tesis doctoral). Trabajo presentada en el *Congreso de Investigación Educativa de la Universidad Nacional del Comahue*, Cipolletti Río Negro, Argentina.

Schön, D. A. (1994). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación y el desarrollo del currículum* (4ª. Ed.). Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Wittrock, M. C. (Coord.). (1997). *La investigación de la enseñanza: Vol I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Zuluaga, O. L. (1996). Investigación y experiencia en las Escuelas Normales. En *Educación y Pedagogía* 8 (16), 154-162.