

Capacitación e investigación

12



CURSO PARA SUPERVISORES Y DIRECTORES
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Capacitación e investigación

12



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Secretaría de Evaluación y Programación Educativa
Subsecretaría de Programación Educativa
Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

Agradecemos la colaboración del Centro Regional de Educación Tecnológica de La Pampa sin la cual no hubiese sido posible la realización de esta obra.



CENTRO REGIONAL
DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
LA PAMPA

Supervisión editorial y gráfica: Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación.

Corrección: Beatriz M. Pesca.

Diagramación: Estudio de Diseño Sattolo & Colombo.

© Ministerio de Cultura y Educación.

ISBN: 950-00-0228-0

Está permitida la reproducción total o parcial del presente material, colocando el texto entre comillas y citando la fuente.

Tirada de esta edición 3.600 ejemplares. Distribución gratuita.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de febrero de 1999, en los talleres de IPESA.

Buenos Aires, República Argentina.

Ministra de Cultura y Educación de la Nación
Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Dr. Manuel García Solá

Subsecretaria de Programación Educativa
Lic. Inés Aguerrondo

Director Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente
Prof. Carlos Palacio

La creación de la Red Federal de Formación Docente Continua constituyó el primer paso para la promoción del perfeccionamiento y la formación permanente de los docentes.

En este marco, la capacitación de los equipos de conducción constituye un eje central en la implementación de cambios e innovaciones en las escuelas. Son justamente los directivos y los supervisores por el papel que ocupan en las instituciones, quienes podrán junto con los docentes impulsar las innovaciones necesarias para construir una oferta educativa de calidad de cara al siglo XXI.

Transformar la escuela demanda implementar cambios tanto en los contenidos de la enseñanza como en las modalidades que asume la organización y gestión de las escuelas. Construir una escuela flexible, abierta al cambio y en proceso de innovación permanente es el desafío en la actualidad.

Para ello se requiere impulsar proyectos que mejoren la calidad de los aprendizajes. La configuración de una gestión que promueva la participación de padres, maestros y alumnos, involucra la implementación de líneas de acción tendientes a dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad escolar, potenciar la creatividad individual, generar en el aula espacios de crecimiento y desarrollo de nuestros chicos. Estos son entre otros los ejes alrededor de los cuales gira esta propuesta de capacitación.

Los equipos de conducción tienen aquí un papel central como líderes e impulsores del cambio y la innovación en las escuelas. Para ello se necesitan nuevas competencias; escuchar a cada integrante sin perder de vista a la totalidad de la institución, hacer del trabajo individual un producto colectivo, potenciar las capacidades individuales de cada uno de los miembros de la institución, facilitar la articulación abriendo nuevos caminos de participación y acción.

A lo largo de las próximas páginas Ud. encontrará ejemplos, estrategias y propuestas para la gestión de las escuelas, que pretenden ser una invitación para que juntos continuemos construyendo la escuela para el siglo XXI.

A stylized, handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and curves.

Lic. Susana Beatriz Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

*Dedicamos esta obra a todos los directores, supervisores
y rectores del país, que desde el año 1994 nos están
demostrando que el cambio en las escuelas es posible.*

Coordinación general del proyecto:

María Teresa Lugo

Coordinación académica:

Mariana Vera Rossi

Serafín Antúnez

Antonio Zabala

Gregorio Casamayor

Francisco Imbernón

Organización y ejecución del proyecto:

Carlos Alberto Ruiz

Rosana Edith Sampedro

Gabriela Ana Saslavsky

María Cristina Allevatto

Silvia Mariela Grinberg

Redacción:

María Teresa Lugo, Mariana Vera Rossi, Serafín Antúnez, Carlos Alberto Ruiz, Gregorio Casamayor, Rosana Edith Sampedro, José Escaño, Joaquín Gairín, María Gil, Nuria Giné, Francisco Imbernón, Antonio Latorre, José Luis Medina, Carlos Mendieta, Arturo Parcerisa, Silvia Mariela Grinberg, Jesús Rul, Neus Sanmartí, Antonio Zabala, Gabriela Ana Saslavsky, María Cristina Allevatto, Lidia Marta Castiñeiras, Clara Viviana Ingrassia, María Cristina Catano, María Inés Lucca, Beatriz Cohen, Francisca Fischbach, María Margarita Marturet, Adriana Mabel Serulnikov, Estela Soriano, Teresa Socolovsky, Ariel Ritterbush, Cristina Victoria Orce, Mirta Isabel Mayorga, Cecilia Flood, Olga Mercedes Espósito, Graciela Crespí, Graciela Feijoó, María Luz Chechile, Verónica Tomas, Susana Mamanis, Celia Haydeé Méndez, Elisa Lemos.

Equipo de Colaboradores:

Viviana Inés Dedovich, Marcela Edreira, Mariana Patricia Salas Moyano, Indiana M. Corna.

Los manuales de la obra son de carácter autoformativo, por lo que la estructura presenta, además del texto que desarrolla los contenidos, algunos elementos para guiar y orientar la lectura.

El manual dispone de una serie de íconos identificativos que especifican alguno de estos elementos:

- El tipo de contenido del apartado:



Ideas clave



Bibliografía



Resumen



Glosario

- Relación con otros materiales de la obra:



Disquete



Video

Índice

Presentación.....	11
1. Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente.....	15
Introducción.....	15
Ideas clave	16
1.1. Desarrollo profesional de los docentes.....	16
1.2. Concepciones sobre la profesionalidad	17
1.3. La enseñanza como profesión.....	19
1.4. Orientaciones sobre la profesionalidad docente.....	20
1.4.1. El docente como profesional reflexivo	23
1.4.2. El docente como profesional crítico	24
1.5. Consecuencias para la capacitación docente	24
1.6. Los programas de capacitación: marco conceptual.....	24
1.6.1. El curriculum de capacitación profesional.....	27
Resumen	29
2. La formación de los docentes noveles y la iniciación profesional	31
Introducción.....	31
Ideas clave	32
2.1. El docente novel: la problemática.....	32
2.2. La iniciación profesional	36
2.3. Programas de formación del profesor novel.....	37
2.4. Programas de iniciación centrados en la escuela	39
2.5. Programas de iniciación basados en el asesoramiento	39
Resumen	41
3. Modelos de capacitación y desarrollo profesional.....	43
Introducción.....	43
Ideas clave	44
3.1. Desarrollo profesional autónomo.....	44
3.2. Desarrollo profesional basado en la observación y en la supervisión ...	46
3.3. Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular e innovación...	47
3.4. Desarrollo profesional a través del entrenamiento	49
3.5. Desarrollo profesional a través de la investigación.....	51
3.6. Una propuesta integradora: Perfeccionamiento docente en ejercicio....	52
Resumen	53
4. Estrategias de capacitación y desarrollo profesional.....	55
Introducción.....	55
Ideas clave	56
4.1. El desarrollo profesional centrado en las instituciones educativas...	56
4.1.1. Estrategias de desarrollo profesional centrado en las	
instituciones educativas	58
4.1.2. Otras estrategias de desarrollo profesional.....	63
4.2. El desarrollo profesional centrado en la colaboración	68
Resumen	71

5. Investigación y desarrollo profesional, una nueva función del sistema formador.....	73
Introducción.....	73
Ideas clave	73
5.1. La investigación educativa y la formación docente continua.....	74
5.1.1. El docente reflexivo y la superación de la dicotomía “teoría-práctica”	74
5.1.2. Elementos para instalar la investigación en la formación docente continua	75
5.2. Investigación educativa: comprender y transformar la enseñanza....	78
Resumen	80
 6. La investigación en la comprensión de la realidad educativa	81
Introducción.....	81
Ideas clave	81
6.1. Los procesos educativos: una mirada “desde dentro”	82
6.2. El enfoque de investigación. Características	83
6.3. La investigación etnográfica en educación	84
6.4. Formación docente y estrategias de investigación cualitativa	85
6.4.1. La observación.....	86
6.4.2. La entrevista	87
Resumen	88
 7. La investigación-acción como proceso de capacitación y desarrollo profesional.....	89
Introducción.....	89
Ideas clave	89
7.1. Orígenes y breve desarrollo histórico de la investigación-acción....	90
7.2. ¿Qué es la investigación-acción?.....	91
7.2.1. Algunos ejemplos de investigación acción	95
7.3. ¿Cómo se desarrolla un proceso de investigación-acción? Fases de la investigación acción.....	97
7.4. La investigación acción en la formación docente	103
7.5. La investigación acción en la capacitación y el desarrollo profesional....	105
7.6. La investigación-acción cooperativa como proceso de capacitación....	106
7.6.1. ¿Qué es la investigación-acción cooperativa?	106
7.6.2. Algunos ejemplos de la utilización de la investigación cooperativa en la formación de maestros	108
Resumen	110
 Bibliografía	113
 Glosario	117

Presentación

La capacitación y desarrollo profesional de los docentes es un tema complejo, que concita tanto el interés teórico como de los órganos responsables de la implementación de procesos de Transformación de los sistemas educativos.

A tal efecto se abordan aspectos vinculados con la profesionalización docente, las diferentes concepciones sobre la noción de profesionalidad, así como, sus implicancias para la gestión de las Instituciones de Formación Docente.

El desarrollo profesional de los docentes es un tema de interés creciente para todas las instancias comprometidas con la capacitación y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. En los últimos años, diferentes países han implementado procesos de Transformación Educativa que incorporan nuevas formas de pensar la función docente y por tanto al sistema formador. Si se realiza un breve recorrido por la literatura relativa a la profesión docente, a su capacitación y desarrollo profesional es posible encontrar nuevas miradas y formas de comprender y conceptualizar la tarea docente vinculadas con la noción de Formación Docente Continua.

En la actualidad, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación se entiende la formación profesional de los docentes como un proceso continuo que comprende tanto a la formación inicial como a la socialización de los docentes noveles en las instituciones escolares y al desarrollo profesional que realizan a lo largo de su carrera laboral.

Así, el concepto de Formación Docente Continua refiere a *“un proceso que se inicia en un momento dado cuando un sujeto comienza a capacitarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema educativo, pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse”* (MCyE, 1997)

La transformación del sistema formador vinculado con la consideración de la formación como un proceso continuo establece nuevos desafíos a las Instituciones responsables de su formación. Es en este marco que adquiere particular importancia reflexionar acerca de las funciones y la gestión de los Institutos de Formación Docente y la incorporación de las nuevas funciones al **Sistema Formador que incluyen la formación inicial, la capacitación y la investigación.**

La capacitación, perfeccionamiento y actualización docente se concibe, así, como el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes desean ingresar al sistema educativo. La *capacitación* permite adecuar, de forma permanente, el

ejercicio profesional. El *perfeccionamiento* permite profundizar el conocimiento y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La *actualización* permite completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos.

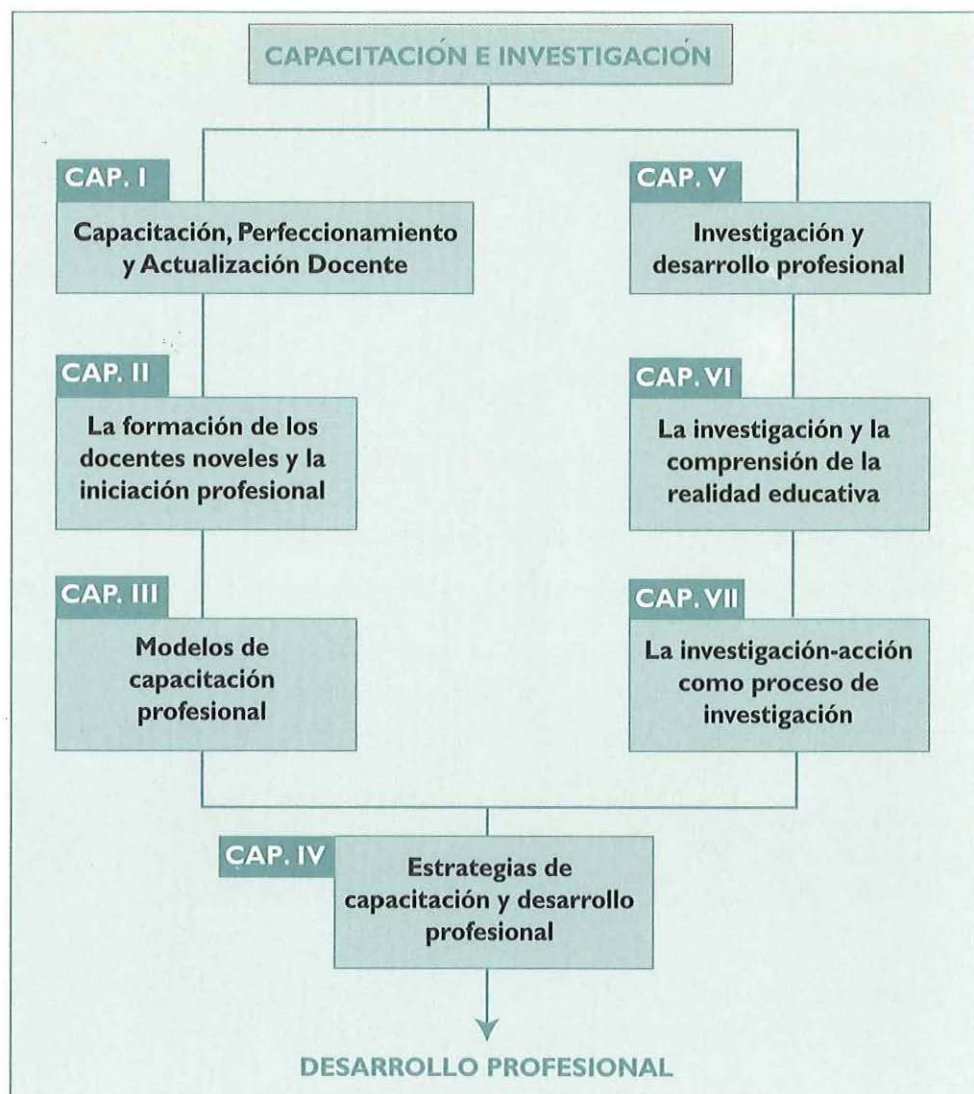
La incorporación de la función de *investigación* entendida como práctica sistemática de elaboración de conocimiento permitirá avanzar en la profundización y comprensión de los fenómenos educativos y reconocer al docente como investigador de su propia práctica.

Estas funciones, en consecuencia, se construyen orientadas al mejoramiento de la educación y a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes.

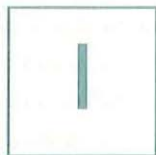
Reflexionar acerca de la profesionalización de los docentes demanda atender tanto a las diferentes formas de entender al concepto de profesionalidad como a las consecuencias que tienen esta noción en la concepción, planificación y gestión de la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización.

El desarrollo profesional de los docentes es un tema de interés creciente para todas las instancias comprometidas con la capacitación y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. A raíz de las reformas educativas implementadas en diversos países, se publicó todo tipo de literatura, relativa a la profesión docente, a la capacitación y al desarrollo profesional que ofrecen nuevas miradas y conceptualizaciones que pueden ser entendidas como un intento por cambiar y mejorar la educación.

A lo largo de las próximas páginas se presentará al lector el debate actual en torno a estas cuestiones para luego ofrecer algunas herramientas que pueden servir de ayuda en la gestión de los procesos de transformación de las Instituciones de Formación Docente.



Capacitación, perfeccionamiento y actualización del docente



Introducción

En el presente capítulo se reflexiona en torno el desarrollo profesional de los docentes. El concepto de desarrollo profesional incluye **cualquier actividad o proceso orientado a mejorar las actitudes, conocimiento, valores, competencias o actuación de los docentes**. Es un concepto que algunos autores utilizan de modo indistinto con otros como el de capacitación o formación docente continua.

En los últimos tiempos la noción de profesionalidad se ha convertido en un tema habitual en el discurso pedagógico del ámbito de la formación docente. Sin embargo, su significado varía según la concepción que se adopte sobre las formas de pensar y vivir la profesión docente. Los significados que adquiere el concepto profesionalidad son tantos como la variedad de criterios acerca de cómo debería ser la enseñanza y cuáles sus finalidades. Es por tal motivo que se analizan algunos de sus componentes más relevantes:

- ¿Qué se entiende por profesionalidad?
- ¿Es la enseñanza una profesión?
- ¿Cómo es el docente como profesional?
- ¿Cuáles son las principales orientaciones profesionales del docente?

Aquí se fundamenta la visión de la enseñanza como una profesión y del docente como profesional. Ser un profesional significa poseer una base de conocimiento suficiente para desarrollar sus funciones, ser capaz de generar conocimiento sobre su práctica, de buscar recursos para mejorarla, adoptar una actitud positiva hacia el desarrollo profesional, poseer cierta autonomía, ser capaz de contextualizar su actividad, de colaborar con otros compañeros, disponer de un código ético y de mecanismos de autocritica. El docente es un profesional que debe estar capacitado para afrontar las numerosas y variadas funciones que la sociedad le asigna.

Distintos marcos conceptuales sostienen diversos conjuntos de ideas y supuestos sobre la formación docente, su capacitación, perfeccionamiento y actualización que dan lugar a diferentes concepciones sobre la profesión docente. La concepción tradicional

de profesionalidad, resultado del pensamiento positivista del siglo XIX describe al docente como un “experto infalible”. Una concepción alternativa vinculada con la visión actual de profesionalidad, lo designa como profesional que reflexiona en torno a su propia práctica”. Ambas concepciones conllevan, también, posiciones distintas respecto a la enseñanza y al modelo de capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes.

Aquí se consideran y describen las principales orientaciones o tradiciones de formación, tales como la académica, la racional- técnica, la personalista y las que tienen a la práctica como referencia.

Ideas clave



- El concepto de *desarrollo profesional de los docentes* se refiere al proceso orientado a mejorar las actitudes, conocimiento, valores, competencias y práctica de los docentes.
- *Profesionalidad* implica el ejercicio del profesional, la aplicación autónoma de los conocimientos y técnicas en beneficio de sus destinatarios. La autonomía profesional, el conocimiento base válido y el servicio a los “otros” proporcionan las categorías para el análisis de la profesión.
- El modelo de docente y de enseñanza sostenido en distintos momentos históricos y en diversos marcos teóricos da lugar a diferentes formas de concebir al profesional y su capacitación.
- El modelo de docente que se busca promover es un profesional reflexivo, crítico. Esta decisión trae aparejadas decisiones en torno a las propuestas de capacitación docente que se adopten.

Por último, se reflexiona en torno a las nuevas orientaciones conceptuales acerca de la formación continua del docente y el currículum de formación profesional continua centrado en una práctica que se propone desarrollar una conciencia reflexiva y un compromiso con el mejoramiento de la práctica.

1.1. Desarrollo profesional de los docentes

La noción “desarrollo” es un término relativamente nuevo en el ámbito de la formación que se encuentra estrechamente vinculado con otros conceptos como perfeccionamiento, profesionalización o formación docente continua. Se adopta la expresión “desarrollo profesional de los docentes” porque refleja mejor la concepción del docente como profesional.

El término “desarrollo” ofrece la imagen de un proceso continuo que supera la clásica yuxtaposición entre formación inicial y formación docente continua. Es un concepto que expresa con más propiedad el sentido que hoy se atribuye a la profesionalidad de los docentes.

Para Fullan (1990), la expresión desarrollo profesional tiene un sentido amplio y debe “INCLUIR cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros”. Sparks y LoucksHorsley (1990) lo conceptualizan como “el”, “las”, “las”. Heideman (1990) señala que *“el desarrollo del profesorado va más allá de la sola información, implica adaptarse a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, cambiar las actitudes de los docentes y mejorar el rendimiento de los alumnos. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas”*.

A partir de estas definiciones se hace posible entender al **desarrollo profesional como el conjunto de acciones, opiniones, creencias y conocimientos que se asocian con la profesión comprendiendo aspectos tan diversos como: la historia personal, la formación académica, la trayectoria laboral, la experiencia docente, etc.; en definitiva aspectos relevantes que configuran una forma de “ser” y una manera de “entender”**.

Para avanzar en la reflexión en torno a este concepto se hace necesario analizar algunos de sus componentes más importantes como son: las diferentes concepciones de profesionalidad, la enseñanza como profesión, los docentes como profesionales, las diversas orientaciones de profesor o los modelos de desarrollo profesional que se abordan en el capítulo tercero.

1.2. Concepciones sobre la profesionalidad

Con frecuencia, la literatura especializada, considera a las profesiones como ocupaciones en las que se aplica el conocimiento científico a los asuntos humanos o como la práctica de un arte. Así entendidas, las profesiones requieren la habilidad de discernir entre lo que es correcto o aconsejable y la libertad para decidir en consecuencia.

En general, el término profesional se utiliza para referirse a grupos de personas con elevada preparación, competencia y especialización que prestan un servicio público.

La “profesionalidad” “profesionalidad”, tal como la describen diversos autores, se refiere al ejercicio del profesional, en su aplicación autónoma de los conocimientos y las técnicas distintivas en beneficio de sus beneficiarios. Estos tres elementos (autonomía profesional, conocimiento válido y servicio a los beneficiarios) proporcionan las categorías para el análisis de la profesión.

La noción de *profesionalidad docente* refiere a las cualidades de la práctica profesional de los docentes teniendo como eje aquello que a esa práctica les requiere respecto de

la enseñanza, como también de los valores que serían deseables alcanzar y desarrollar en la profesión.

Kremer-Hayon (1990), en un estudio que revisa las concepciones existentes sobre la profesionalidad, identifica dos corrientes: la *tradicional* y la *alternativa*.

a) Concepción tradicional de profesionalidad

Esta concepción es resultado del pensamiento positivista del siglo XIX cuyos supuestos han prevalecido a lo largo del presente siglo. Considera a las profesiones como entidades claramente definidas cuyas características permanecen relativamente estables a lo largo del tiempo y no dejan espacio para interpretaciones flexibles y divergentes. De hecho, concibe el conocimiento profesional como un espejo de las disciplinas académicas, de la investigación científica y de las teorías por las que la práctica debe guiarse. Jerarquiza los niveles de conocimiento y supone diferentes *status*, académicos y sociales, para las personas que lo elaboran suponiendo así, la separación entre teoría y práctica.

A esta concepción de profesionalidad Schön (1983) la denomina *racionalidad técnica* y la considera insuficiente porque no da cuenta de las características complejas, singulares e inciertas de los problemas de la práctica social. Como alternativa propone la “epistemología de la práctica” apoyada en la idea de la “reflexión-en-la-acción”, más adecuada para entender ciertas profesiones que incluyen procesos artístico-intuitivos en la toma de decisiones.

En esta misma línea, pero en términos diferentes, es posible distinguir entre conocimiento convergente y divergente. El *conocimiento convergente* coincide con la racionalidad técnica, el *conocimiento divergente* con la reflexión-en-la-acción.

En la actualidad, el rápido desarrollo de las ciencias y la tecnología y los cambios sociales singulares acarrear un concepto de profesionalidad más flexible y abierto.

b) Concepción alternativa de profesionalidad

Esta concepción de profesionalización considera los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia como elementos constituyentes de la profesión.

Esta visión, más dinámica y flexible, torna el concepto de profesionalidad más sensible y permeable a los cambios sociales y acepta la coexistencia de concepciones divergentes.

Estas dos posiciones representan los dos extremos del *continuum* en que puede representarse a la profesionalidad. En un extremo de la línea aparece la visión del profesional como técnico-experto, que se apoya en la racionalidad técnica, en los programas tecnológicos y en el conocimiento científico y, en el otro extremo, como un práctico-reflexivo, que reflexiona sobre su práctica, que utiliza el conocimiento de una manera flexible, dependiendo de la naturaleza de las diferentes situaciones.

Estas dos corrientes son aplicables, también, a la práctica docente. En la racionalidad técnica los profesionales se consideran poseedores del conocimiento de las reglas y regularidades de un dominio específico y con la responsabilidad de prever respuestas certeras a cualquier cuestión que se les plantee.

La reflexión-en-la-acción representa la posición en la que el profesional puede improvisar soluciones a nuevos problemas, reflexionar sobre su propio conocimiento y valorar lo que funciona o no en diferentes situaciones. **La reflexión como una forma de indagación se considera la vía por la que los prácticos pueden problematizar o cuestionar su propia práctica.**

1.3. La enseñanza como profesión

Entender la enseñanza como una profesión y al docente como el profesional que la desempeña conduce a plantearse los papeles que juegan estos conceptos en su desarrollo profesional.

En la actualidad es notorio el intenso debate que tiene lugar dentro y fuera de la comunidad educativa sobre la enseñanza como profesión. Es justo reconocer que el debate se está dando en el marco de la sociología crítica y en el contexto de la cultura anglosajona.

Las disputas se centran en cuestiones como: ¿cuál es la naturaleza de la profesión docente? ¿los docentes son profesionales o semi profesionales? ¿qué debe hacerse para que la enseñanza se considere una profesión?

En la actualidad existe acuerdo entre diferentes autores en considerar a la enseñanza como una profesión y al docente como un profesional. En este sentido, se propone que los docentes son profesionales que aplican su saber a las distintas situaciones por medio de la observación, comprensión, análisis, interpretación y toma de decisiones. Se argumenta que los profesionales se definen por la naturaleza de su acción, más que por sus experiencias educativas, los procesos de certificación o licenciatura, o la influencia de los estándares de la práctica.

Cuando se enfrentan al problema de la enseñanza como actividad profesional, Carr y Kemmis (1986) lo hacen indicando las características que normalmente distinguen las ocupaciones profesionales de las no profesionales. Caracterizan una profesión de acuerdo con los siguientes tres criterios:

1. Los métodos y las técnicas empleadas por los miembros de una profesión están basados en un consolidado conjunto de investigaciones y conocimientos teóricos. Las técnicas utilizadas en medicina, por ejemplo, se apoyan en un cuerpo de conocimientos formales sistemáticamente elaborados.
2. El profesional se compromete clara y explícitamente a conseguir el mayor beneficio para su cliente. Los códigos deontológicos con los que dicen gobernarse los médicos, pueden ser un ejemplo de esto.

3. Los miembros de una profesión deberían poder elaborar juicios autónomos, libres de impedimentos o controles externos y no profesionales. Esta autonomía profesional opera en dos niveles. Individualmente, los profesionales toman una u otra decisión según el problema que les ocupa y, según su propio criterio. Colectivamente, se rigen de forma organizada por el conjunto de políticas y procedimientos que conforman a su profesión como totalidad.

La diversa cantidad de bibliografía acerca de este tema propone con desigual acierto y coherencia un conjunto de perspectivas alternativas sobre el profesionalismo. Aún así, a la hora de reconocer la necesidad del desarrollo profesional de los docentes el acuerdo es total.

La revisión de la literatura relativa a este tópico muestra que la idea de la profesionalización docente es defendida y deseada tanto por la administración, por las instituciones sociales, centros de formación, como por educadores, comisiones de expertos, padres o sociedad en general. Todos están de acuerdo sobre este punto.

Es desde esta perspectiva que es posible proponer que ser un “profesional” es un proceso más que un estado es un proyecto en desarrollo.

El docente es visto como un profesional de la enseñanza que debe estar capacitado en conocimientos, competencias, actitudes y valores para afrontar sus numerosas y variadas funciones, en una sociedad cada vez más compleja. Se propone así que *“el docente deberá adquirir en su etapa formativa una “competencia” que lo capacite para desarrollar distintas funciones de la actividad docente”* (MCyE, 1987). Asimismo, se considera que *“el perfil deseable del docente deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y planificar, evaluar y reajustar su intervención pedagógica”* (MCyE, 1993).

I. 4. Orientaciones sobre la profesionalidad docente

Dar respuesta a la pregunta ¿qué es lo esencial de la profesión docente? depende del conjunto de creencias que, quien responde, posee sobre: la naturaleza y los propósitos de la enseñanza, el concepto de aprendizaje que se sostenga o el modelo de formación que se considere más idóneo. El marco conceptual o tipo de racionalidad que predominante determinará el modelo de capacitación que se adopte. Las prácticas profesionales y las actitudes dependerán del modelo de docente concebido.

A continuación se presentan diferentes orientaciones conceptuales sobre la profesionalidad docente. Se adopta la expresión orientación conceptual, entendiendo que “una orientación se refiere a un conjunto de ideas acerca de las metas de la capacitación del docente. Idealmente, una orientación incluye una concepción de la enseñanza y del

aprendizaje y, una teoría sobre aprender a enseñar. Tales ideas deberían guiar las actividades prácticas de capacitación, tales como la planificación del programa, el desarrollo del curso, la instrucción, la supervisión y la evaluación". (FeimanNemser, 1990)

a) Orientación académica. Entiende a la formación docente ligada a la transmisión de conocimientos y vinculada con el estudio de las disciplinas académicas y las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza. Esta concepción se apoya en el pensamiento escolástico y considera el conocimiento como único y definitivo. Su propósito es la recuperación de la tradición clásica en la educación y, de modo particular, los grandes textos y autores de la cultura occidental.

Esta tradición enfatiza los contenidos a transmitir, identificando y asimilando el conocimiento y la capacidad para aplicar dicho conocimiento.

El docente es un mediador entre los alumnos y los contenidos culturales, por lo tanto, la formación debe estar encaminada a enriquecer esos contenidos ya que, cuántos más conocimientos posea el docente mejor podrá desarrollar su función de transmisión.

b) Orientación racional-técnica. Esta concepción se basa en el "esencialismo", en la búsqueda de lo permanente e invariable. Se diferencia de la anterior porque prioriza la cultura técnica y científica en detrimento de la cultura humanística y artística. Esta orientación ha influenciado la formación del docente durante las décadas de los años 60 y 70.

Dentro de esta orientación se desarrolló, a lo largo de este siglo y, en particular, en los últimos treinta años, la mayor parte de la investigación y capacitación profesional de los docentes:

"La meta de esta concepción es formar profesionales capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para dar respuestas a problemas bien definidos, recurrentes y generalizables, a modo de "científicos". Pérez Gómez. (1992).

"En esta racionalidad formativa, la capacitación se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarias y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual" Popkewitz. (1990).

Esta orientación, aunque todavía vigente, en la actualidad se encuentra en profunda crisis debido a la crítica de los principios pedagógicos que sostiene.

c) Orientación personalista. Para esta orientación, enseñar, no es sólo una actividad técnica. El docente es el recurso más importante y los conceptos de sí mismo, autoimagen y desarrollo son centrales. El comportamiento de un individuo se relaciona con la percepción de la situación y la interrelación entre estas dos percepciones.

La orientación personalista sitúa al docente en el centro del proceso educativo. El "aprender a enseñar" se constituye en un proceso de aprender a comprenderse, a desarrollarse y usarse a uno mismo con eficiencia.

Concibe a la enseñanza como un proceso de crecimiento personal que incluye las creencias y compromisos del propio docente en formación. Procura la madurez del docente para que pueda dominar su experiencia vital. Otorga más importancia a los sentimientos, actitudes, percepciones e ideas personales que a las destrezas y competencias.

Esta concepción enfatiza el carácter personal de la enseñanza en tanto cada persona posee y desarrolla una percepción propia del fenómeno educativo. Ser un docente eficaz depende fundamentalmente de la naturaleza particular de sus percepciones. El docente eficaz es una persona que ha aprendido a hacer uso de sí mismo, y, a llevar a cabo sus propios propósitos educativos y los de la sociedad.

La meta de un programa de capacitación consiste, así, en formar a los docentes como personas con un alto autoconcepto, es decir, con una adecuada madurez, teniendo en cuenta tres dimensiones: la profesional, la personal y la de proceso.

d) Orientaciones que tienen a la práctica como referencia. En la actualidad diferentes autores analizan de manera crítica la concepción racional-técnica de la enseñanza y a la vez propician un modelo de desarrollo profesional docente dentro de una nueva cultura profesional.

Es desde esta orientación que Montero (1988) afirma que *“conceptualizar al docente como profesional permite entenderlo como: poseedor de una base de conocimiento suficientemente amplia para desarrollar su tarea, capaz de generar conocimiento sobre su práctica, de buscar los recursos necesarios para mejorarla; con una actitud positiva hacia su desarrollo profesional continuo; con una autonomía en la realización de su tarea, capaz de adecuarla al contexto y de cooperar con otros profesionales; con un código ético y mecanismos de autocrítica”*.

Ahora bien, ¿cómo pensar al docente desde esta nueva perspectiva profesional? Se trata de construir una mirada amplia, con más ámbitos de discusión, reflexión y acción procurando romper con la tradición que ubica al docente de manera aislada en el aula, ubicándolo como profesional de la institución escolar que reflexiona con sus compañeros, que desarrolló y recrea el currículum. Al respecto Pérez Gómez (1989) propone:

“El sistema educativo en el mundo moderno requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación autónoma, que sepa diagnosticar la situación del aula, el ritmo de desarrollo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento académico disciplinar o interdisciplinar, al mismo tiempo que un profesional que sea capaz de incorporar las demandas sociales a los programas educativos. Además el logro del complejo y delicado equilibrio entre comprensividad y atención particular a las diferencias individuales dentro del aula, eje de la educación como del ciudadano, reposa inevitablemente en las competencias del profesor”.

Se deriva, así, un perfil de docente reflexivo y crítico abierto al cambio, capaz de analizar su práctica, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de las competencias cognitivas y relacionales.

1.4.1. El docente como profesional reflexivo

Una de las concepciones que, en la actualidad, más ha impactado en el ámbito de la enseñanza es la del “profesor”. Estas expresiones estructuran muchos de los programas de capacitación docente en vigencia.

La noción de “profesional reflexivo” refiere a un profesional que se caracteriza por reflexionar sobre lo que hace, por replantearse lo que sabe, revisar su actuación y aprender de ella.

La idea del docente como *profesional reflexivo* supone una reconceptualización de la enseñanza, y, por supuesto, de la práctica docente en tanto se constituye en hipótesis de trabajo o esquemas de acción en la medida en que entra a formar parte del conocimiento práctico de los profesores. La idea de práctica es altamente innovadora y sugerente. Se trata de un proceso de reflexión, indagación y mejora a través de la autoevaluación. La práctica se identifica con la reflexión y autoevaluación aplicada a la propia acción.

Esta forma de concebir a la docencia y su práctica basada en *“la reflexión sobre la práctica, la introducción de planteamientos reflexivos en la propia acción docente permite salir de un terreno de rutinas y certezas dadas por otros, para entrar en uno de toma de decisiones, de debate, de inseguridad, de creación”* (Zabalza, 1987).

La noción de profesional reflexivo se vincula con un contexto social en el que se generan constantemente nuevos conocimientos y necesidades que, a su vez, proyectan nuevas imágenes y valores que cambian los papeles profesionales.

El modelo de la “nueva profesionalidad” diseñado por “nueva” Elliott tiene enormes implicaciones en el diseño curricular de la capacitación de los profesionales. Afirma que todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil, por lo que el curriculum del aprendizaje profesional debe consistir, básicamente, en el estudio de situaciones prácticas reales que sean problemáticas, complejas y abiertas a una variedad de interpretaciones desde diferentes puntos de vista.

La pedagogía, para apoyar el aprendizaje profesional debería proporcionar oportunidades para que los “aprendices” desarrollen aquellas capacidades que son fundamentales para una práctica reflexiva.

Dado que se parte del supuesto que el profesional utiliza estrategias de investigación cuyos resultados transfiere a su tarea docente, su capacitación debería promover la reflexión sobre la práctica, de manera que pueda reelaborar sus teorías, sus esquemas básicos de funcionamiento y sus propias actitudes.

1.4.2. El docente como profesional crítico

Desde esta perspectiva, la reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora el compromiso ético y social en la búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, caracterizando a los profesores como personas comprometidas socialmente. Como señalan Giroux y McLaren (1986), “un”, “cultural”), “asume”, “culturales”, “políticas”, “económicas”.

Este modelo de profesor crítico supone la construcción de un nuevo concepto de profesionalidad, y, por consiguiente, una manera distinta de relacionar la teoría y la práctica. El docente participa en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones referente a los procesos educativos.

1.5. Consecuencias para la capacitación docente

Hasta aquí se ha presentado una orientación conceptual que aboga con fuerza, por la construcción de un modelo de profesional de la enseñanza entendido como *reflexivo, crítico, investigador* que deriva en la necesidad de revisar la concepción de formación y desarrollo profesional de los docentes.

Desde esta perspectiva, **la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente se apoya tanto en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, indagación, etc.**

En este marco el propósito primordial de un currículum de capacitación profesional debiera centrarse en el perfeccionamiento de las experiencias prácticas, a través de la profundización de contenidos y la construcción de herramientas para generar mayor conocimiento y procesos de innovación educativa. Tal currículum facilitaría el desarrollo de una conciencia reflexiva.

Al respecto Imbernón (1988) propone la construcción de un modelo de formación *regulativo-reflexivo* que, a partir de las necesidades de los docentes y de sus propios problemas profesionales, realiza un proceso de *recepción-experimentación-interiorización* de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.6. Los programas de capacitación: marco conceptual

Si se conceptualiza a la formación como “un proceso que se inicia en un momento dado, cuando el sujeto comienza a capacitarse para la formación docente pero que continua a lo

*largo de toda su carrera como necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse” (MCyE, 1994) entonces se hace necesario pensar en la **formación como recorrido de desarrollo profesional.***

Estos programas apuntan a cubrir las demandas de capacitación relevadas integrando los intereses y necesidades de los docentes, los de la institución y los del sistema educativo.

Por otro lado, en la definición de programas de capacitación docente se debe tener en cuenta que el aprendizaje de los adultos es diferente al de los niños, por lo tanto, los programas deben contemplar las condiciones de aprendizaje del adulto.

El desarrollo profesional es un proceso complejo, cuyo éxito depende tanto de un contexto de apoyo al aprendizaje como de las actividades que se lleven a cabo. La disponibilidad de recursos, las condiciones de trabajo flexibles, el apoyo administrativo y el reconocimiento de la diversidad de necesidades de formación de los docentes son condiciones necesarias para el éxito de los programas de capacitación, perfeccionamiento y actualización y para la determinación de los circuitos que lo componen.

Dean (1991) ha analizado las fases que configuran un programa de capacitación docente. (Gráfico N° 2) El desarrollo profesional es un proceso de aprendizaje que se inicia, igual que otros procesos educativos, con la definición de metas y el diagnóstico de las necesidades de los docentes.

Las necesidades docentes pueden manifestarse como deseos, problemas o carencias percibidas en su práctica, como una discrepancia entre lo que es la práctica habitual y lo que debería ser con relación al modelo profesional adoptado. Hewton señala cuatro tipos de necesidades: con respecto al alumnado, al currículum, a los docentes y a la institución educativa.

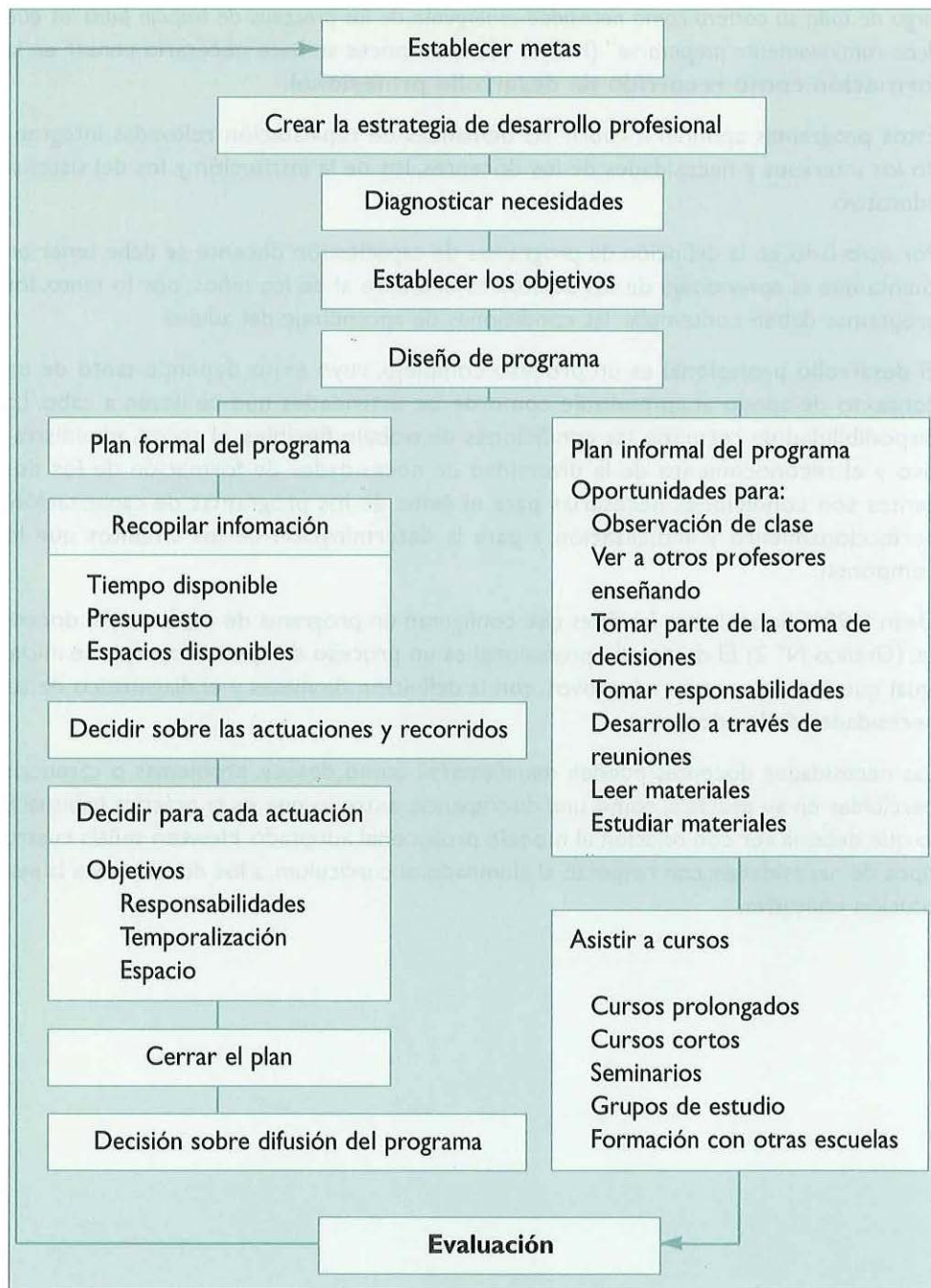


Gráfico N° 2: “Desarrollo profesional: fases del proceso” (Dean, 1991)

1.6.1. El curriculum de capacitación profesional

El curriculum de desarrollo profesional implica considerar la noción de profesionalización como colaborativa y reflexiva; es decir, como un proceso continuo que relaciona la definición de metas, la elaboración de políticas, la planificación a corto y largo plazo y la evaluación del curriculum. Integra los distintos niveles de organización, asegura una adecuada implicación de los docentes y proporciona un marco para su planificación y evaluación.

La planificación de la capacitación docente es un proceso complejo que involucra diferentes criterios, entre otros:

- El criterio territorial (provincial, zona de influencia, institucional).
- La diversidad de necesidades e intereses de los docentes.
- La especificidad del trabajo.
- La edad.
- La experiencia laboral.
- La amplitud de las metas y objetivos planteados.
- La elección de algún modelo de capacitación dentro de la variedad existente.

Cuanto más criterios intervienen en el diseño, más problemático y difícil resulta. El cruce de estos criterios debe permitir que los diseños curriculares de capacitación de los docentes se construyan como proyectos específicos, de naturaleza abierta y adaptada a las características de los docentes e instituciones educativas. La construcción de un **Programa de Capacitación Docente** atento a sus necesidades y demandas, debería contemplar como una fase de su elaboración la implementación de procesos de **investigación descriptiva** que de lugar a la detección de esas necesidades de capacitación. Es aquí, entre otros aspectos, **donde las funciones de capacitación e investigación se encuentran íntimamente vinculadas**. La investigación como confección de un *Estado de Situación* en torno al contexto en el que el IFD está inserto permitirá construir ofertas de capacitación ajustadas a esa realidad.

Es tarea de la capacitación promover en los docentes la responsabilidad en la construcción de conocimiento y en la concepción de la práctica como una dimensión social y solidaria, apuntando a crear una cultura profesional asentada en los valores de apertura, interdependencia, comunicación, corresponsabilidad, cooperación y autonomía.

Al mismo tiempo, es la institución la que se configura como el espacio privilegiado para el desarrollo de la capacitación.

A continuación se señalan, algunos principios que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un curriculum de capacitación de los docentes:

- El principio de **realidad**. Debe atenderse a los problemas reales, sentidos y diagnosticados por los propios docentes.
- El principio de **racionalidad**. Que los docentes sean capaces de reflexionar, de analizar la práctica pedagógica y, en cierta manera, capaces de determinar cuáles son sus necesidades prioritarias.

- El principio de **socialidad**. El desarrollo docente se asume como desarrollo de la escuela, de ahí la necesidad de negociar las decisiones respecto a qué, cómo, cuándo y dónde la capacitación.
- El principio de **publicidad**. Los docentes deben conocer los programas de formación y tener la posibilidad de acceso a los mismos.
- El principio de **intencionalidad**. Debe indicar las metas y objetivos que se propone, hacia qué modelo de docente y enseñanza se encamina.
- El principio de **organización**. La planificación de la capacitación ha de entenderse como un proceso sistemático y riguroso del desarrollo personal y profesional.
- El principio de **selección y decisión**. Se deben especificar y justificar los criterios utilizados para optar por determinadas metas, actividades, objetivos, etc.
- El principio de **hipoteticidad**. Todo curriculum de capacitación debe ser provisional, precisa de renovación y ajustes continuos. Los planes de formación tienen un carácter abierto y flexible.

Llevar a cabo la planificación de Programas de Capacitación a través de este conjunto de principios demanda que la investigación forme parte de esa planificación. Esto se logrará si la investigación permite:

- detectar problemáticas,
- relevar experiencias de innovación,
- conocer las concepciones que poseen los docentes acerca de determinadas temáticas,
- conocer el contexto social en el que está inserto el Instituto;

en definitiva si a través de la investigación se logra confeccionar un estado de situación sobre el funcionamiento del sistema educativo en la zona cercana al Instituto. De esta manera, se podrá desarrollar un curriculum de capacitación que potencie el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes teniendo como eje las características y particulares de los docentes a quienes esa capacitación está destinada.

Loucks- Horsley y otros (1987) señalan algunos otros atributos que debe reunir un programa de capacitación para que tenga éxito:

- Colegialidad y colaboración.
- Experimentación y asunción del riesgo.
- Incorporación del conocimiento-base disponible.
- Participación de los docentes en el diseño, ejecución y evaluación del programa.
- Tiempo para trabajar en el desarrollo profesional y asimilación de nuevos aprendizajes.
- Liderazgo y apoyo sostenido de la administración educativa.
- Incentivos y reconocimiento apropiados.

- Diseño del programa según los principios del aprendizaje del adulto y el proceso de cambio.
- Integración de los objetivos individuales con los de las instituciones educativas y la zona escolar.
- Situación formal del programa dentro de la filosofía y estructura organizativa de la escuela y zona.

De los rasgos señalados se infiere la necesidad de que los docentes trabajen en una cultura solidaria, de colaboración, frente a la cultura tradicional caracterizada por el aislamiento y el individualismo.

La escuela y el aula son espacios pedagógicos donde los docentes experimentan e investigan su práctica docente. Es un importante elemento de los programas de desarrollo profesional que los docentes conozcan los conocimientos pedagógicos sustanciales extraídos de la investigación y de la práctica docente.

Los resultados de diversas investigaciones muestran que, cuando los docentes comparten la responsabilidad del diseño, ejecución y evaluación de las actividades de formación, el éxito queda garantizado.

El aprendizaje es un proceso que requiere tiempo y precisa constante análisis, reflexión, experiencia y apoyo de los colegas y, en mayor grado, de la administración que debe asumir el papel de liderazgo y apoyo sostenido.

R

En los últimos tiempos ha aparecido diversa literatura relativa a la formación y desarrollo profesional de los docentes. El tema plantea un conjunto de cuestiones aún en proceso de elaboración.

El desarrollo profesional se define como un proceso cuya finalidad es la profesionalización de los docentes. Hace referencia al conjunto de actividades tendientes a capacitar a los docentes en conocimientos, competencias, actitudes y valores que permiten mejorar la calidad de la enseñanza.

Existen diversas posiciones o puntos de vista sobre la profesionalidad de los docentes. Una tradicional, que considera al docente como un técnico, un experto infalible, que se apoya en la racionalidad técnica propia del pensamiento positivista, y una concepción alternativa, en sintonía con la visión del docente como un 'profesional reflexivo' que se apoya en la racionalidad práctica, que defiende una nueva epistemología de la práctica y que, considera al profesor como un profesional que aplica su saber a las distintas situaciones por medio de la reflexión, indagación, comprensión, interpretación y toma de decisiones.

(continúa)

(continuación)

¿Cómo debe capacitarse a los docentes? La pregunta admite diferentes respuestas según los marcos conceptuales adoptados. Así, para la orientación académica la formación de los docentes debe hacer hincapié en la función que considera básica: la de transmisión de la cultura. Para la orientación racional técnica, la función de formación recae en formar profesionales eficaces para lograr buenos resultados académicos. La *orientación personalista*, por su parte, considera que los programas de capacitación de los docentes deben orientarse a desarrollar un autoconcepto positivo y lograr una adecuada madurez, teniendo en cuenta las dimensiones personal, profesional, social, etc.

Por último, las *orientaciones que tienen como referencia a la práctica docente*, defienden un tipo de profesionalidad más amplia, con más ámbitos de discusión, reflexión y acción, con un proyecto educativo que va más allá de la actividad escolar, abierto a la comunidad, que reflexiona con sus compañeros sobre la enseñanza, y ayuda a reconstruir el orden social en lugar de reproducirlo.

Las ideas de profesionalidad y de profesional que se han expuesto resultan altamente innovadoras y sugerentes. Suponen considerar al docente como un profesional reflexivo y ver la enseñanza y la práctica docente como un proceso de reflexión, de indagación y de mejoramiento a través de la autoevaluación.

El desarrollo de un curriculum de capacitación profesional que atienda a las necesidades de los docentes de la zona de influencia del IFD demanda la implementación de procesos de investigación que permitan construir un estado de situación de esas escuelas. De otro modo, se corre el riesgo de consturir ofertas de capacitación que no produzcan impacto en la realidad de las instituciones educativas.

La formación de los docentes noveles y la iniciación profesional

2

Introducción

La enseñanza es una actividad que requiere capacitación y perfeccionamiento constante. Si toda actividad profesional exige actualización permanente dado el avance de las ciencias y la tecnología, en educación, la actualización es ineludible dadas las exigencias socioculturales tanto en el terreno del conocimiento científico como en el saber enseñar.

La capacitación debe ocupar un lugar destacado en el sistema educativo como respuesta a las necesidades de una educación innovadora, de calidad y en convergencia con las demandas de la sociedad. En este sentido, la capacitación docente debería ser una práctica permanente que abarque todo el ciclo profesional y, de manera especial, en el periodo de iniciación a la docencia, por ser un momento crucial de la inserción profesional que posee una problemática particular.

La iniciación a la enseñanza es una etapa del proceso del desarrollo profesional que se caracteriza por su marcado carácter socializador en el que el docente se integra en la comunidad educativa. En los primeros años de docencia se asumen y consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional. La cultura de la escuela influye, si bien de modo desigual, en la socialización docente.

Es una etapa en la que los docentes asimilan la cultura que caracteriza la vida de la escuela donde ejercen la docencia. Es un período de ajustes y cambios tanto en el plano personal como en el profesional.

La capacitación, en la etapa de iniciación profesional, se propone desarrollar en los nuevos docentes los conocimientos, valores, actitudes y competencias necesarias para la tarea docente.

Se considera profesor novel al docente sin experiencia previa o que acaba de ingresar en la actividad profesional, al que ha terminado su formación inicial y se inicia como docente. Según los autores, el periodo de profesor novel puede extenderse desde un año hasta cinco.

Ideas clave



- La capacitación docente si bien debe realizarse durante todo el ciclo profesional asume capital importancia en el periodo de iniciación a la docencia.
- Las investigaciones realizadas coinciden en señalar problemas recurrentes de los docentes noveles que demandan temáticas de capacitación específicas.
- Los programas de iniciación basados en la escuela forman docentes noveles con actividades integradas en la problemática de la escuela en la que realizan su período de iniciación. Los programas de iniciación basados en el asesoramiento están centrados en el apoyo de un docente experimentado, considerado “mentor” o profesor de apoyo que tiene como meta capacitar a los docentes noveles o principiantes.

2.1. El docente novel: la problemática

El tema del docente novel es un tema que genera especial interés en la formación y socialización docente. La investigación en torno a esta temática cada vez acapara más la atención de los profesionales de la educación.

La literatura especializada aborda el concepto de profesor novel con diferentes criterios de clasificación. Una primera dificultad aparece por la diversidad de términos que se utilizan para denominar este periodo profesional. Se suelen utilizar términos como: profesor debutante, profesor principiante, profesor novel, profesor en periodo de prueba, etc. Se adopta aquí la expresión “profesor” para designar esta de iniciación e inserción en la docencia.

Otro aspecto a considerar es el criterio temporal; ¿cuánto tiempo se es profesor novel? Los autores discrepan a la hora de considerar este aspecto. Para algunos, se es profesor novel el primer año de docencia. Veenman (1988), experto en el tema, considera novel al profesor que aún no ha completado tres años de docencia tras finalizar sus estudios. Otros autores alargan el periodo a cinco años. En otros estudios, la etapa del profesor novel, aparece dividida en fases: la fase de “umbral o antesala” (seis meses) y la fase de “madurez y crecimiento” que comprende el resto del tiempo.

Si se toma como criterio la experiencia profesional del docente, se considera profesor novel al docente que no tiene experiencia o está recién ingresando en la actividad profesional. También al profesor que ha terminado la formación inicial y comienza su práctica.

Si bien el interés por este periodo profesional se ha acentuado en los últimos tiempos fue a principios de siglo cuando el tema empezó a preocupar y, cobró especial relevancia a partir de los años cincuenta.

Sin embargo, es en épocas recientes cuando surge la preocupación por la problemática del profesor novel en el ámbito de la formación docente. En su mayoría son estudios que se centran en los problemas de los maestros noveles en su práctica profesional. La siguiente es una recopilación que realizó Veenman (1984) en torno a 91 estudios sobre la problemática del profesor novel a partir de 1960. Los problemas identificados –según su importancia– se recogen en el cuadro siguiente:

Los problemas de los docentes noveles	
1.	La disciplina en clase.
2.	La motivación de los alumnos.
3.	La adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales.
4.	La evaluación de los alumnos.
5.	Las relaciones con los padres.
6.	La organización de las tareas de clase.
7.	La falta de material didáctico.
8.	Los problemas individuales de los alumnos.
9.	La falta de tiempo para preparar la enseñanza.
10.	Las relaciones con otros docentes.
11.	La planificación.
12.	La eficacia en el uso de los métodos de enseñanza.
13.	El conocimiento de las normas y la organización institucionales.
14.	La determinación del nivel de aprendizaje de los estudiantes.
15.	El dominio de los contenidos de las áreas.
16.	El trabajo burocrático.
17.	Las relaciones con los directivos.
18.	La adecuación de los materiales didácticos.
19.	La atención a los alumnos de aprendizaje lento.
20.	El tratamiento de la interculturalidad.
21.	El manejo de los libros de texto y programas renovados.
22.	La falta de tiempo libre.
23.	La falta de orientación y apoyo.
24.	El número de estudiantes por clase.

Cuadro N° 1. Problemas comunes del docente novel (Veenman, 1984)

A este listado de problemas sintetizados por Veenman, es posible agregar dos aspectos más que adquieren especial importancia en la socialización de los docentes noveles: la presión y control que pueden ejercer los docentes sobre los principiantes y el consecuente refugio en el aula y por otro el poder que pueden tener los colegas en la motivación y orientación en la socialización profesional.

Seguidamente, la mayoría de las investigaciones realizadas presentan un cierto paralelismo en los principales problemas percibidos por los docentes noveles en su iniciación profesional. En la mayoría de los estudios aparecen problemas recurrentes:

- Manejo de la disciplina en clase.
- Manejo de la clase.
- Organización de la clase.
- Organización del tiempo en clase.
- Adaptación y organización del currículum.
- Realización de programaciones cortas.
- Motivación de la clase.
- Inadecuado apoyo de la dirección de la institución.

Además de los estudios basados en la problemática específica del maestro novel, existen otros que se centran en el análisis de su evolución. Son estudios que describen las diferencias en la etapa de iniciación a la enseñanza. Otros que centran su interés en el pensamiento del profesor son estudios de carácter más cognitivo y están orientados a analizar las diferencias entre los profesores noveles y los experimentados en los procesos de planificación, resolución de problemas, capacidades metacognitivas, etc. Por último, los estudios sobre la socialización de los docentes noveles son de carácter más sociológico y estudian las interacciones entre las necesidades, las capacidades y las motivaciones de los profesores y la realidad institucional.

Un estudio realizado por González Granada en España (1985), señala que los problemas percibidos por los profesores noveles se pueden agrupar en nueve bloques (Cuadro N° 2)

Bloques de problemas percibidos por los profesores noveles	
1.	Problemas de organización.
2.	Problemas de planificación.
3.	Problemas de aprendizaje.
4.	Problemas de relaciones sociales.
5 y 6.	Problemas de medición de resultados y recuperación.
7.	Problemas de formación.
8.	Problemas administrativos.
9.	Problemas de perfeccionamiento.

Cuadro N° 2. Problemas percibidos por los profesores noveles.

Estos bloques pueden ampliarse incorporando:

a) Problemas de *organización*. Aparecen como destacados los siguientes:

- Escasez de medios y recursos didácticos de la institución.
- Modo de asignar las asignaturas y cursos.
- Deficiente coordinación entre los docentes de la institución.
- Escaso conocimiento del proyecto educativo y de las normas educativas.
- Forma de agrupamiento del alumnado.
- Excesivo número de alumnos por clase.
- Trabajo burocrático del profesor.

b) Problemas de *planificación*. Aparecen como destacados los siguientes:

- Falta de planificación previa del trabajo de clase.
- Falta de tiempo de libre disponible.
- Insuficiente conocimiento de la materia a dictar.
- Tiempo insuficiente para la preparación de la clase.

c) Problemas de *aprendizaje*. Aparecen como destacados los siguientes:

- Motivación de los alumnos.
- Escaso interés de los padres por el aprendizaje.
- Escasa atención a las diferencias individuales.
- Insuficiencia de material curricular para la actividad docente.
- Uso efectivo de los diferentes métodos de enseñanza.
- Organización del trabajo en el aula.
- Uso efectivo de textos y/o guías didácticas.
- Disciplina en el aula.

d) Problemas de *relaciones sociales*. Aparecen como destacados:

- Relación con los alumnos.
- Relación con los padres.
- Relación con los directores.
- Relación con los colegas.

e) Problemas de *medición*. Aparecen como destacados:

- Recuperación de los alumnos.
- Evaluación de los alumnos.
- Conocimiento de las técnicas de evaluación.
- Escasez de recursos para evaluar a los alumnos.

f) Problemas de *formación*. Aparecen como destacados:

- Inadecuación de la formación recibida.
- Escaso nivel de instrucción previa.

- Falta de seguridad en la práctica docente.

g) Problemas *administrativos*. Aparecen como destacados:

- Provisionalidad y/o inestabilidad de los docentes en las instituciones.
- Sistema de provisión de vacantes.
- No adjudicación de plazas por especialidades.

h) Problemas de *perfeccionamiento*. Aparecen como destacados:

- Falta de orientación y/o apoyo inadecuado por parte de los organismos.
- Escasez de oportunidades de capacitación.

2.2. La iniciación profesional

El ingreso a la docencia, pasar de alumno a docente, es una etapa que se caracteriza por su marcado carácter socializador en la que el nuevo profesor se integra como miembro a una comunidad educativa. Es un momento en que la cultura profesionalizadora de la escuela juega un papel clave ya que determina, en buena parte, la trayectoria profesional del docente novel.

En los primeros años, se asumen y consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional docente. La cultura de la institución educativa tiene gran influencia en ese proceso de socialización.

La fase de iniciación a la enseñanza supone realizar la transición de estudiante a docente. Esta fase debe entenderse como una etapa del proceso de desarrollo profesional del docente. En este sentido, en este periodo de formación el profesor novel inicia su capacitación y adquiere conocimientos, actitudes y destrezas en el ejercicio de su docencia.

Dado que la formación del docente es un proceso continuo, sistemático y organizado, que abarca todo el ciclo de la carrera docente y que atraviesa por diferentes momentos (formación inicial, iniciación a la docencia, formación permanente), la *iniciación profesional* es una etapa que precisa atención específica y diferenciada en el ámbito personal y profesional.

Se trata de un periodo profesional en el que los docentes se esfuerzan por conseguir su propia identidad personal y profesional; rico en aprendizajes y nuevas experiencias, lleno de dilemas y dudas, no exento de tensiones. Algunos autores lo llaman “choque” dado que tiene lugar en contextos desconocidos y exige la adquisición de competencias profesionales en el corto plazo. Como señalan Burke y otros (1984) “*el periodo de iniciación a la enseñanza es la etapa en la cual el profesor novel se esfuerza por aceptar a los estudiantes, a los compañeros y supervisores e intenta lograr un nivel de seguridad en el trato con los problemas y cuestiones cotidianas*”.

2.3. Programas de formación del profesor novel

Los programas de capacitación de los docentes noveles deben entenderse como el puente que vincula la formación inicial con el desarrollo profesional, a lo largo de la carrera docente. Se consideran bajo el nombre de iniciación, aquellos cursos o programas que se diseñan e implementan en las instituciones con el fin de capacitar a los profesores que ingresan a la docencia.

Huling-Austin (1990) sostienen que los programas de iniciación reconocen que los docentes noveles terminaron su periodo de formación recientemente y aún precisan de orientación y apoyo similar a la que recibieron en el periodo de estudiantes.

Los programas de iniciación son relativamente recientes, comenzaron a diseñarse a principios de los años ochenta. Los hay de distinto tipo y pueden clasificarse según:

- el contenido del curso;
- la duración;
- los objetivos que persiguen;
- el sistema de evaluación o las características de los profesores noveles.

Los programas de iniciación deberían dar respuesta a los problemas con que se encuentran los docentes noveles en su primer año de carrera; éstos precisan de asesoramiento y formación específica. La filosofía de los cursos debería ser congruentes con la idea de que la capacitación de los docentes es un proceso continuo y sistemático que debe ajustarse a las necesidades de cada momento del desarrollo profesional.

Fruto de la revisión que realizó Zimpher (1988) sobre los estudios que tratan el tema de la iniciación de los docentes se desprende que:

- Con frecuencia, a los docentes noveles se los destina a puestos docentes no exentos de grandes dificultades en la gestión de la clase.
- Falta colaboración entre los docentes. Los docentes noveles reciben escasa orientación y apoyo.
- Los docentes encuentran problemas de estrés y disciplina en los primeros años.
- La escuela espera lo mismo de los docentes noveles que de los docentes experimentados.
- La enseñanza superior se responsabiliza poco del periodo de iniciación.
- Los docentes noveles tienen pocas oportunidades de conocer modelos de enseñanza eficaces.

Los programas de iniciación suelen incluir una gran variedad de actividades, como puede verse en el cuadro que sigue.

Componentes de los programas de iniciación

- Materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y las normas de la escuela.
- Reuniones y visitas previas.
- Seminarios sobre curriculum y sobre enseñanza eficaz.
- Sesiones de entrenamiento por mentores y otros docentes de apoyo.
- Observaciones por compañeros o grupos, y/o grabaciones en video.
- Entrevistas de seguimiento con observadores.
- Consultas a docentes con experiencia.
- Apoyo y asesoramiento de mentores.
- Oportunidades para observar a otros profesores, en vivo o video.
- Reducción de la carga docente para los docentes noveles.
- Reuniones de grupo de docentes noveles.
- Creación de situaciones de enseñanza en equipo.
- Cursos específicos para docentes noveles en la Universidad.
- Publicaciones para docentes noveles.

Cuadro N° 3. Actividades que incluyen los programas de iniciación (Marcelo, 1994).

En este proceso de socialización puede ser de gran utilidad trabajar con un **mentor**. Es decir, un docente experimentado que asume la responsabilidad de tutelar a un docente principiante. Su función consiste en capacitar profesionalmente al nuevo docente, ayudarlo a ganar confianza, a asumir competencias profesionales, a analizar su experiencia, a adquirir destrezas de autoevaluación y otras competencias.

Siguiendo a Villar Angulo (1990) las siguientes son algunas de las características que deberían reunir los programas de iniciación:

- Disponer de docentes en ejercicio que colaboren en la planificación, desarrollo, toma de decisiones y aplicación de las actividades de iniciación.
- Disponer de planes sistemáticos de desarrollo profesional. Es decir, que estén institucionalizados, subvencionados e integrados en la política educativa de perfeccionamiento de las instituciones.
- Basarse en actividades centradas en la escuela.
- Disponer de materiales y de gestión apropiados.

Por otro lado, Imbernón (1994) señala algunos de los componentes que deberían configurar la capacitación del docente principiante:

- Aportes de *profesores experimentados* (tutores-formadores) en temas clave: disciplina, motivación, programación, atención a la diversidad, relación con padres, evaluación, etc.
- Aportes desde la *experiencia* de los profesores experimentados. Se podrían incluir la *tutoría de compañeros* y el *asesoramiento externo*.
- Seminarios de *apoyo y reflexión* sobre la propia práctica educativa (errores y aciertos).
- *Intercambios de experiencias* y análisis global de situaciones educativas.
- Registros de la experiencia de la práctica docente.
- *Tutorización* de mentores o supervisores (destacando la colaboración con la universidad).
- *Prácticas de triangulación*. Simular situaciones didácticas y analizarlas de manera solidaria.

2.4. Programas de iniciación centrados en la escuela

Los programas centrados en la escuela tienen como objetivo formar docentes noveles a través de actividades que están integradas a la problemática de desarrollo profesional de la escuela en la que realizan su período de iniciación.

Como ejemplos de programas de iniciación se señalan los de Wubbel y otros (1987), en Holanda, y el programa del Condado de Kent, en Inglaterra. Las fases que posee el programa de iniciación de Wubbel y otros son las siguientes:

- a) *Llevar un "diario"*. Se solicita a los docentes noveles que lleven un diario donde anoten sus reflexiones, sus problemas, dilemas, preocupaciones, etc. El profesor novel anota todos los acontecimientos que cree importantes. Se mantienen entrevistas de supervisión sobre las ideas del diario; se potencian las conversaciones y discusiones con un mentor y otros docentes noveles. El programa se comienza con el inicio de las clases y dura alrededor de cuatro semanas.
- b) *Observación en clase*. Suele durar alrededor de seis semanas. Profesores noveles se observan mutuamente dictando clase junto con un mentor; al menos una vez cada dos semanas. Tras las observaciones, tienen lugar las correspondientes discusiones sobre aspectos didácticos y de organización.
- c) *Supervisión individual*. El mentor presta atención a los puntos débiles de cada docente novel. En esta fase, que dura alrededor de seis meses, mentor y docente llevan a cabo procesos de supervisión.

2.5. Programas de iniciación basados en el asesoramiento

Los programas de iniciación están dirigidos a cubrir las necesidades de formación de los docentes noveles o principiantes centrados en el apoyo o asesoramiento de un docente experimentado.

En términos generales, la mayoría de estos programas están enfocados a capacitar a los docentes noveles en competencias específicas, tales como: destrezas de planificación, autoimagen del estudiante, claridad de la estructura de los temas, contenidos, responsabilidad de los estudiantes, normas institucionales, evaluación y conocimiento de las diferencias individuales. Forman en competencias referidas a áreas de planificación, gestión de la clase, política y procedimientos escolares, estrategias de actuación y comunicación con los padres.

Los componentes de los programas de asesoramiento suelen ser:

- a) Entrenamiento en una competencia específica, durante unas semanas.
- b) Reducción de la carga docente según la duración del programa de formación.
- c) Trabajo en parejas de docentes noveles con sus respectivos mentores.
- d) Observación de la clase del docente novel por parte del mentor.
- e) Asesoramiento por parte del mentor.
- f) Seminarios de discusión sobre temas diversos (disciplina, estrategias de acción, relaciones de iguales, gestión de la clase, etc.).

En la línea del modelo del profesor reflexivo e investigador, Marcelo (1994) hace una propuesta de programa de formación de profesores noveles o principiantes, que incorpora, en los principios de capacitación, las actitudes de reflexión y análisis de la propia práctica docente. El programa dura un curso académico; lo componen grupos reducidos de docentes en formación con no más de quince profesores.

El programa tiene como eje el análisis y reflexión en torno a la propia práctica de enseñanza. Lo coordina un monitor, profesor experimentado del mismo nivel académico que los profesores noveles. Junto al monitor, en cada grupo, aparece la figura del profesor de apoyo. Como estrategia de formación se utiliza el seminario o grupo de discusión, que posibilita que los profesores puedan formarse, junto a sus compañeros, en un ambiente más o menos formal para tratar los problemas. Los objetivos que persiguen dichos seminarios suelen ser: propiciar el desarrollo profesional de los docentes; incrementar las relaciones entre compañeros, superar la cultura de aislamiento e individualismo de la profesión docente y ayudar a reducir la fragmentación de un programa cuando debe introducirse un nuevo currículum. (Marcelo, 1994).

El programa se inicia solicitando a los docentes que respondan por escrito a las siguientes preguntas: ¿dónde enseña? ¿cómo es un día normal de clase? ¿cómo ha llegado a enseñar como lo hace? y ¿qué quiere hacer a partir de ahora?

Estas preguntas sirven de disparadores para propiciar el diálogo y discusión sobre problemas de enseñanza. Como podrá observarse del tipo de preguntas, este programa se apoya en la idea del ciclo reflexivo de Smyth (1989) que se expone en el tercer capítulo.

Los docentes noveles negocian los contenidos del programa y proponen los temas a tratar en el seminario. El desarrollo de los temas del seminario es paralelo a las tareas

que realizan en el aula. Dichos temas suelen referirse a la lectura de documentos seleccionados y/o a los relatos de los diarios de los profesores noveles.

Esta línea de formación propicia las actitudes de reflexión y de análisis de la práctica educativa. Es importante que los programas de capacitación de los profesores noveles o principiantes se orienten en esta línea acompañando al docente en su proceso de socialización y desarrollo profesional.

R

El estudio e investigación en torno a la problemática del docente novel o principiante es un tema que, en el ámbito de la capacitación, preocupa cada vez más.

El profesor novel o principiante es un docente que no tiene experiencia o está ingresando en la profesión. Es el profesor que ha terminado la formación inicial y accede a la docencia.

Es una etapa de especial importancia por la incidencia que tiene en el desarrollo profesional de los docentes. Los docentes se esfuerzan por adquirir su propia identidad personal y profesional, en este período rico en experiencias y nuevos aprendizajes, aunque no exento de tensiones, dudas y dilemas que van forjando y marcando el ser profesional del docente.

La iniciación a la enseñanza es un período singular por su marcado carácter socializador. Supone un proceso de adquisición de conocimientos y de destrezas sociales para asumir un papel en la institución y ser miembro de la comunidad educativa.

Los programas de capacitación adquieren más sentido en esta etapa dadas las necesidades diferenciadas y los problemas específicos que manifiestan los docentes en su primer año de docencia. Para dar respuesta a esta necesidad pueden implementarse:

- Programas de formación centrados en la escuela cuyo propósito es capacitar a los docentes que se inician en la docencia
- Programas de iniciación basados en el asesoramiento, que se destinan a cubrir necesidades de formación de los docentes, centrados en el apoyo y asesoramiento del asesor o profesor de apoyo.

La mayoría de estos programas están orientados a capacitar a los docentes noveles en competencias específicas tales como: destrezas de planificación, de gestión del aula, normas de la escuela, estrategias de actuación o comunicación con los padres.

Modelos de capacitación y desarrollo profesional

3

Introducción

En este capítulo se describen y analizan los modelos de desarrollo profesional a partir de una revisión documental, exhaustiva y actualizada, realizada por Latorre en 1994 y siguiendo como criterio de clasificación la propuesta de Sparks y Loucks-Horsley (1990).

Es difícil encontrar consenso en el significado y la utilización del concepto de “modelo” en el ámbito de la formación docente. La expresión “modelo de desarrollo profesional” es punto de referencia para orientar y guiar el diseño de un programa de formación, que configura una serie de componentes: supuestos, bases teóricas y de investigación, proceso de formación, resultados, limitaciones, etc., que le dan identidad y le confieren su propia idiosincrasia.

A continuación se sintetizan los cinco modelos de desarrollo profesional, siguiendo la clasificación de Sparks y Loucks-Horsley (1990):

- a) autónomo,
- b) basado en la observación y supervisión,
- c) a través del desarrollo curricular e innovación,
- d) a través del entrenamiento,
- e) a través de la investigación.

De cada modelo se consideran: los componentes básicos, las ideas en las que se sustenta, los principios y teorías en los que se fundamenta, sus rasgos más definitorios, las actividades o programas de intervención que sigue para implementar la formación, los resultados de investigación que aporta y, por último, sus limitaciones.

Se parte de la idea de que todos los modelos de desarrollo profesional aportan aspectos positivos al crecimiento personal y profesional de los docentes, y, en cierta manera, se complementan. Todos tienen puntos fuertes y débiles. No todos comparten el mismo encuadre epistemológico ni se adecuan, por igual, a las necesidades de formación de los docentes. No cabe duda que los modelos basados en el mejoramiento y la investigación representan el modelo docente que se busca promover.

Ideas clave



- **Un modelo de desarrollo profesional** es un plan regulador que orienta y guía el diseño de un programa de formación. Cada modelo está configurado por una serie de componentes: supuestos, bases teóricas y de investigación, proceso de formación, resultados, limitaciones, etc.
- El sentido de lo que debe ser la enseñanza y las cualidades profesionales varía según la concepción que se adopte de lo que debe ser un profesor. Dichas concepciones suponen diferentes modelos de formación docente.
- El **desarrollo profesional autónomo**, el desarrollo profesional basado en la **observación y supervisión**, en el **desarrollo curricular y la innovación**, en el **entrenamiento** y en la **investigación** constituyen aproximaciones conceptuales distintas y tienen objetivos y metodologías diferentes. Los que se apoyen en la cultura solidaria contribuirán, en mayor medida, a la formación de un profesional crítico y reflexivo.

3.1. Desarrollo profesional autónomo

Este modelo también es conocido con el nombre de “desarrollo autodirigido” (Clark, 1992). Refiere a los programas y actividades que, los docentes llevan a cabo con el propósito de promover su propia formación. Los docentes realizan muchas actividades de carácter formativo cuando: profundizan en determinados temas a través de la literatura especializada, implementan nuevas experiencias en clase, debaten con sus compañeros cambios curriculares, realizan cursos a distancia, etc. Se trata, en definitiva, de actividades que pueden tener lugar sin que medie un programa sistemático de desarrollo profesional.

El desarrollo personal de los docentes es parte sustancial de este modelo. *Aprender a enseñar* es el eje en torno del cual se construye un proceso de aprender a comprenderse y desarrollarse con eficiencia. Son los propios docentes los que asumen la responsabilidad de su desarrollo profesional.

El crecimiento personal es un elemento importante en las profesiones de tipo social. Se acepta que el desarrollo personal, profesional e institucional están estrechamente relacionados en la implementación de la profesionalización docente.

La idea básica que define a este modelo es que son los docentes quienes diseñan su formación y desarrollo profesional, quienes determinan los objetivos de su capacitación y eligen el programa de intervención.

Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como un proceso de crecimiento personal de las propias creencias y compromisos de los docentes. Se enfatiza la importancia que tienen los sentimientos, actitudes, percepciones e ideas individuales, en el crecimiento personal. *"La forma en que cada uno "se" y "ve", al proceso educativo y al mundo en general, repercute en las actividades docentes en mayor medida que el conocimiento de determinadas competencias"* Goodman. (1987).

En este contexto se asume que el aprendizaje es más efectivo cuando son los interesados quienes planifican sus programas y actividades. Los docentes disponen de variedad de recursos para conseguir sus objetivos y satisfacer sus necesidades.

El juicio personal de los docentes es la mejor fuente de dirección de sus objetivos de crecimiento. Son quienes mejor pueden conocer sus necesidades de capacitación y perfeccionamiento, y, son capaces de autodirigir su desarrollo personal y profesional.

La fundamentación de los supuestos de este modelo se sitúa en las corrientes de la psicología humanista, la fenomenología, la psicología de la percepción y otras variantes humanísticas. La literatura sobre las teorías del aprendizaje del adulto señala que existen diferencias en las necesidades de desarrollo, en los estilos de aprendizaje y en el proceso de cambio. Las necesidades de las personas están asociadas a las diferentes etapas de la vida. Las personas tienen diferentes necesidades personales y profesionales.

Los programas o actividades de intervención en este modelo de desarrollo se configuran en torno a las siguientes fases:

- a) Identificación de una necesidad o interés.
- b) Desarrollo de un plan para satisfacer la necesidad o interés.
- c) Realización de las actividades de aprendizaje propuestas.
- d) Evaluación de si el aprendizaje satisface o no la necesidad identificada.

El grado de sistematización del proceso puede variar desde un enfoque informal y no planificado hasta uno totalmente estructurado. Las actividades pueden ser muy diversas: asistir a un taller de capacitación, leer un libro, visitar una escuela, asistir a un seminario o a un programa de formación, etc. Su duración puede ser una única sesión (asistir a un taller) o por un tiempo determinado (examen de una investigación sobre el rendimiento en un curso) o una combinación de ambas.

Este modelo ha recibido diversas **críticas**. Al respecto, Zeichner y Teitelbaum (1982) señalan pone en funcionamiento una falacia naturalista en tanto cualquier forma de desarrollo de los docentes no garantiza que sea la adecuada. Al respecto, Hargreaves y Fullan (1992) señalan

"Descuida los principios de la colaboración y colegialidad y el hecho de que los docentes no se desarrollan por completo por sí mismos; necesitan aprender trabajando juntos con otros colegas que saben y tienen experiencia docente. Los docentes pueden aprender de expertos, en cursos de formación, en seminarios, siguiendo programas de forma-

ción en nuevas técnicas y enfoques. Pueden aprender de otros colegas. El proceso puede ser lento y costoso, consumir tiempo y tener resultados impredecibles. Puede llegar a constituirse en un desarrollo autoindulgente y acrítico.”

Dado que se centra en la persona y enfatiza la responsabilidad individual no tiene en cuenta al contexto en el que los docentes trabajan. Además, no todos los docentes son capaces de planificar su desarrollo profesional ni todos están motivados para hacerlo. Este modelo, que puede ser muy válido para un determinado grupo de docentes puede ser inadecuado para otros.

3.2. Desarrollo profesional basado en la observación y supervisión

Bajo este título se engloban un conjunto de programas y actividades que promueven la reflexión sobre la práctica docente. Son procesos que, en sí mismos, generan crecimiento personal y realimentación útil para seleccionar áreas de desarrollo profesional. Se trata de un modelo que examina fragmentos de procesos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de que los docentes adquieran mayor comprensión y mejoren su práctica.

Este modelo agrupa una serie de programas de intervención, actividades y estrategias de formación, que adoptan diferentes formas y se conocen como supervisión clínica, apoyo profesional mutuo, retroacción constructiva, evaluación del profesor, “mentoring”, aprendizaje experiencial, etc. Se fundamenta en la premisa que la enseñanza puede ser observada y analizada con objetividad y que la reflexión sobre la actuación puede mejorar la práctica y conocer si se ha realizado correcta o incorrectamente. La reflexión y el análisis en torno a la práctica son estrategias que propician el crecimiento personal y profesional de los docentes.

Según Sparks y Loucks-Horsley (1990) *“de los procesos de observación y supervisión de la práctica docente, se benefician las dos partes implicadas –prácticos y observadores–; los primeros, reciben una devolución sobre su práctica docente desde un punto de vista ajeno que les ayuda a conocerse mejor como docentes; los segundos, por su parte, se benefician de la observación de sus colegas, pues implica tener que preparar la observación, devolver la información recolectada y discutir los resultados”.*

Se trata que los docentes puedan comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, adquirir destrezas de autoanálisis, mejorar la práctica educativa y mostrar mayor disposición a recibir apoyo instruccional. Los profesores prefieren a otros colegas como consultores ya que ayuda a crear un clima social que facilita el intercambio de experiencias e ideas.

El proceso de los programas que se apoyan en el modelo orientado a la observación y supervisión (la supervisión clínica, el entrenamiento de colegas transcurre a través de “ciclos” “ciclos de supervisión” que, a su vez, integran “secuencias de supervisión” “se-

cuencias". Las secuencias difieren en el número de fases según los autores: desde ocho (Cogan, 1973) hasta tres o cuatro (Villar Angulo, 1990). Si bien el número de fases puede variar, el proceso de la supervisión clínica suele incluir cuatro fases básicas:

- a) Una conferencia pre-observación.
- b) Observación de la conducta docente.
- c) Análisis de datos.
- d) Conferencia post-observación.

Distintos resultados de investigación señalan que este modelo ayuda a mejorar las habilidades instruccionales de los docentes. Sin embargo todavía no se han realizado estudios que indaguen los resultados que se consiguen respecto de los alumnos. La investigación aporta datos para creer que las conductas de los docentes pueden ser positivamente influidas por los programas de desarrollo profesional basado en la observación/valoración. Los estudios de Joyce y Showers (1988), encuentran mejoras en el aprendizaje de los estudiantes cuando la capacitación de los docentes es seguida de observación y análisis de sus clases.

Entre las **críticas** que ha recibido este modelo Hargreaves y Fullan (1992) señalan que: se centra en el desarrollo de competencias instruccionales en detrimento de otras competencias, tiende a centrar el esfuerzo de la capacitación en las áreas curriculares y que se apoya, en demasía, en los expertos y en los resultados de la investigación basada en destrezas. Algunos docentes perciben a la supervisión clínica como una amenaza y la asocian con la evaluación lo que dificulta su valor formativo. Con frecuencia, estos programas son impuestos por expertos desde fuera de las escuelas lo que puede generar resistencia en los docentes.

3.3. Desarrollo profesional a través del desarrollo curricular e innovación

Este modelo engloba todos aquellos procesos y actividades de desarrollo profesional en donde los docentes se implican con la finalidad de desarrollar sus conocimientos, destrezas y actitudes profesionales o mejorar la enseñanza. Dentro de esta modalidad de capacitación se integran: los proyectos de innovación educativa y el movimiento de formación centrado en la escuela.

En este modelo, la escuela juega un papel determinante en tanto es el primer núcleo de capacitación de los docentes, la unidad de cambio y de desarrollo profesional capaz de dar respuesta a las necesidades de formación surgidas de la práctica docente. El docente es visto, a su vez, como el agente del cambio, de la innovación, del mejoramiento y del diseño de los proyectos curriculares.

El desarrollo profesional concebido de esta manera, se convierte en un proceso de desarrollo que, fundamentalmente, se realiza a través de la **implicación** de los docentes

en procesos de colaboración y participación orientados al desarrollo y mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Implicarse quiere decir aquí, que los docentes incorporan nuevas funciones, orientadas a la toma de decisiones, al mejoramiento de la práctica, a la innovación y al cambio curricular.

Se sustenta en la idea o principio que el colectivo docente actúa como “una”, “trabaja”. En la medida en que los docentes se implican en proyectos de diseño y desarrollo curricular se convierten en “desarrolladores” del curriculum lo que contribuye a su crecimiento profesional. El desarrollo profesional del docente, el desarrollo curricular y el mejoramiento de la escuela son interdependientes.

Suele ser frecuente que, a los docentes, se les solicite que elaboren o adapten un nuevo currículum, que diseñen un nuevo programa, o que participen en procesos de mejoramiento sistemático de la escuela y tengan como objetivo el mejoramiento de la enseñanza.

Por lo general, los proyectos de desarrollo curricular se inician para dar respuesta a algún problema de la escuela. Su éxito depende de que los docentes adquieran los conocimientos o competencias necesarias (diseño curricular, investigación sobre enseñanza efectiva, estrategias de resolución de problemas, etc.).

La formación se puede adquirir leyendo literatura específica, asistiendo a debates, observando la práctica de otros colegas, por entrenamiento, etc., entendiendo que implicarse en procesos de desarrollo de esta naturaleza genera aprendizajes significativos en los docentes.

Los supuestos en los que se sustenta este modelo son que: el desarrollo profesional y personal de los docentes se logra mejor en grupo y a través del trabajo participativo; el aprendizaje en grupo genera perfeccionamiento en los docentes.

Las estrategias de desarrollo solidario, en colaboración, facilitan el desarrollo profesional. Colaborar implica compartir responsabilidad y autoridad a través de la planificación, implementación y evaluación conjunta de proyectos de innovación y desarrollo curricular; prácticas que en sí mismas generan crecimiento personal. Los docentes que realizan trabajos con otros colegas, suelen comprender mejor los tipos de cambio o mejora que la situación necesita. La experiencia personal guía a los docentes cuando tienen que encarar problemas y dar respuestas. Trabajar en grupo produce cambios en las actitudes y propicia la adquisición de destrezas de tipo individual y colectivo.

El proceso que sigue este modelo suele iniciarse siguiendo los pasos propios del pensamiento reflexivo de Dewey (1933) o bien, adoptando los procedimientos de la investigación acción o de algún otro modelo de revisión basada en la escuela.

El primer paso del proceso se inicia con la identificación de un problema o necesidad sentida por parte de un docente o grupo de docentes. *La necesidad se puede identificar:*

- de manera informal, a través de una insatisfacción vivida
- a través de un proceso más formalizado, tal como la “lluvia” o el uso de un instrumento estandarizado
- a través de una evaluación de los resultados de los estudiantes o de los datos de la evaluación de un programa.

Una vez identificado el problema, necesidad o carencia, se elabora un plan de acción. Elaborado el plan de acción, el siguiente paso es implementarlo y analizar los datos, evaluar y tomar decisiones pertinentes apoyadas en los resultados.

El proceso puede durar varios días, semanas o años. El programa de capacitación debe contemplar su evaluación.

Como **críticas** a este modelo de desarrollo profesional se señalan las limitaciones propias de los procesos de colaboración: la interpretación personal que cada participante realiza respecto del significado del proceso, la diversidad de lenguajes y los papeles que cada uno asume, etc. (Smulyan, 1984).

3.4. Desarrollo profesional a través del entrenamiento

Este modelo, denominado por Feiman-Nemser (1990) tecnológico, ha sido el que ha tenido más influencia en la formación docente, durante bastante tiempo. Pone el acento en el dominio de destrezas de aprendizaje y considera al docente como garante de la eficacia de la enseñanza. La formación en *competencias docentes* es el elemento esencial del perfil del docente.

Enmarcado en el ámbito del paradigma didáctico proceso-producto su meta es la eficacia docente tanto respecto de la enseñanza como del desarrollo profesional. Concibe a la enseñanza como competencia en destrezas de la conducta que se deben practicar y dominar como una actividad independiente, neutral y objetiva.

El paradigma proceso-producto es un modelo de investigación curricular centrado en la descripción y explicación de las relaciones entre los comportamientos del docente y el rendimiento de los alumnos. Bajo este modelo el docente es visto como “sujeto de destrezas” y por tanto la capacitación debe centrarse en el entrenamiento en habilidades, conductas y competencias.

Para Gimeno Sacristán (1983), este modelo asume la imagen del docente como técnico y la enseñanza como actividad de producción. Al docente se le debe dotar de instrumentos que le permitan comportarse de forma eficaz en situaciones de enseñanza. La formación de los docentes se concibe como ciencia aplicada que obtiene el conocimiento de la investigación empírica y desarrolla estrategias tecnológicas para su aplicación práctica.

Para muchos docentes el “training” es sinónimo de desarrollo profesional. La mayoría de los docentes están acostumbrados a asistir a algún curso de formación impartido por un experto que diseña y propone los contenidos y las actividades del programa.

Este modelo asume que la enseñanza puede mejorarse si los docentes: modifican sus conductas, si son capaces de aprender lo que estudian y practican y que el entrenamiento basado en la imitación de demostraciones y con análisis posterior puede ser un medio eficaz. Se apoya en las teorías de la microenseñanza como vehículo de análisis de la práctica, en los principios del paradigma proceso-producto y en las teorías psicológicas de la modificación de la conducta.

La *microenseñanza* es una técnica de capacitación de los docentes que surge a comienzos de los años sesenta, en la Universidad de Stanford, como método de enseñanza sistemática de destrezas específicas. Se define como un sistema de práctica controlada. El esquema básico es: observar un principio, practicar su aplicación y analizar-reforzar las respuestas o conductas docentes.

Con el tiempo, este modelo de capacitación ha ido sufriendo diversas modificaciones. Sparks (1983) valora el papel que los docentes juegan como formadores de sus compañeros. Los docentes pueden aprender tanto de sus colegas como de los expertos. Los participantes constituyen equipos de planificación que valoran las necesidades, exploran varios enfoques basados en la investigación, seleccionan el contenido, determinan metas y objetivos, calendario de las sesiones y la implementación del programa.

Después del entrenamiento, la observación de compañeros en el aula, es determinante para la transferencia de destrezas de enseñanza más complejas.

Diversos autores señalan la utilidad de este modelo y a la vez su carácter limitado para la comprensión del desarrollo profesional. Se necesitaría un marco conceptual más comprensivo que tuviera al menos cuatro elementos principales:

1. El propósito de los docentes.
2. El docente como persona.
3. El contexto del mundo real en el que los docentes trabajan.
4. La cultura de la enseñanza: la relación de trabajo que los docentes tienen con sus colegas dentro y fuera de la escuela.

Este modelo ha recibido numerosas **críticas** y se encuentra en franco retroceso. La epistemología en la que se apoya (la racionalidad técnica) así como la concepción del docente como un técnico o experto infalible y, la enseñanza como una actividad de producción, son ideas que, en la actualidad están en discusión.

3.5. Desarrollo profesional a través de la investigación

El modelo de desarrollo profesional orientado a la indagación es una de las alternativas que más impacto está teniendo en la conceptualización del desarrollo profesional del docente. Comprende al conjunto de actividades de reflexión e indagación que los docentes realizan a través de algún método de investigación, que puede ser la investigación-acción u otro tipo de investigación realizada en el aula o en la escuela.

Este modelo de desarrollo tiene como objetivo “propiciar hábitos de indagación; formar docentes autónomos, reflexivos, investigadores en la acción, científicos, que resuelvan problemas, que elaboren hipótesis; docentes que se analicen a sí mismos...” (Tom, 1985). Su meta es lograr docentes indagadores de su propia práctica.

Se considera al docente un sujeto activo de su formación que reflexiona, toma decisiones, problematiza situaciones y que cuanto más investiga y conoce la realidad que lo rodea más preparado está para cambiarla.

Las modalidades de desarrollo profesional derivadas de este modelo son numerosas e incluyen desde realizar proyectos de investigación acción o investigación colaborativa hasta llevar un diario como instrumento de reflexión sobre la práctica.

Este modelo de desarrollo propone la práctica indagadora como el eje en torno del cual debe girar la formación de los docentes. La indagación puede ser una actividad individual, en pequeños grupos o guiada por investigadores externos. El proceso puede estar más o menos formalizado, puede realizarse en el aula, en la escuela o en una institución formadora de profesores.

La práctica reflexiva va más allá del análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje incluye “principios”, “morales”, “políticos”. (Zeichner, 1987).

Sparks y Loucks-Horsley (1990) señalan los supuestos que sustentan a este modelo:

- La indagación refleja una creencia básica en la habilidad de los docentes para formular cuestiones válidas sobre su práctica y para perseguir respuestas adecuadas a dichas cuestiones.
- Los docentes son indagadores con pericia y experiencia.
- Los docentes son propensos a buscar datos que permitan dar respuesta a problemas y reflexionar sobre los datos para formular soluciones.
- Los docentes desarrollan nuevas competencias cuando formulan sus propias cuestiones y recogen sus propios datos para analizarlos.

El modelo basado en la indagación se apoya en la psicología cognitiva, en los estudios sobre el pensamiento del docente, en la teoría crítica, y en las propuestas de Schön sobre la reflexión en y sobre la acción.

Uno de los rasgos de este enfoque está sustentado en la investigación como actividad en la que los docentes deberían comprometerse y como un atributo esencial de los profesionales de la educación.

Si bien el proceso de **indagación** puede asumir diversas formas siempre aparecen un número de **componentes** comunes a todas ellas:

1. Identificación de necesidades/problemas relevantes para los docentes y la institución.
2. Diagnóstico de la situación.
3. Desarrollo de un plan de acción.
4. Implementación del plan de acción.
5. Evaluación y reflexión sobre los resultados.

Los **contenidos de la formación** también son diversos: investigación educativa, identificación y análisis de problemas del aula, tópicos de interés profesional, estrategias para mejorar la práctica educativa, etc.

En la formación de los docentes, según este modelo, existen varias formas de actuar como investigadores. Los docentes participan en proyectos de investigación-acción colaborativa, en estudios etnográficos sobre la escuela conducidos por investigadores y docentes, en investigación-acción en el aula y en grupos de trabajo.

Entre otras la **críticas** señalan la falta de una cultura reflexiva e investigadora en la educación, la falta de un clima de apoyo hacia la actividad investigadora de los docentes y de compromiso institucional con los programas de intervención basados en este modelo junto a la carencia de reconocimiento por parte de la institución. También se presentan puntos débiles referidos a los docentes. La ausencia de formación en competencias de investigación, su falta de identificación como docentes investigadores y, además, que cuentan con escasos espacios de reflexión e investigación en el horario laboral.

3.6. Una propuesta integradora: Perfeccionamiento docente en ejercicio

En las páginas anteriores se han presentado diferentes modelos de desarrollo profesional. No se trata de modelos “excluyentes”, por el contrario, se pueden considerar complementarios según los objetivos que se persiguen, las características de los docentes, el currículum, la escuela, etc. Desde una perspectiva integradora, Fernández Pérez (1988) presenta el *Sistema integrado para el perfeccionamiento de docente en ejercicio (SIP-PE)* cuya virtud es que integra diferentes componentes de la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Este modelo pretende la *institucionalización* del perfeccionamiento docente como una fase deseable de los procesos de *innovación educativa*, *del desarrollo organizativo* y *de la investigación acción*.

Al igual que el modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela, plantea la necesidad de que éste se realice en el lugar de trabajo: “el”, “espina”. (Fernández Pérez, 1988) Esto supone que los docentes tomen conciencia de la importancia del análisis y reflexión sobre su práctica como elemento determinante de su desarrollo personal y profesional.

El modelo SIPPE propone que es necesario que el desarrollo profesional permita la integración de prácticas de innovación, de investigación en el aula, de desarrollo organizativo y la comunicación horizontal entre los docentes.

R

Los modelos presentados ofrecen elementos para el desarrollo profesional y la enseñanza. Si bien toda clasificación permite clarificar e identificar los ejes centrales de cada propuesta es difícil encontrar esos modelos de forma pura en la realidad. Las propuestas de capacitación, en general, tienen orientaciones más eclécticas y combinan elementos de cada modelo según cada circunstancia.

Se ha adoptado el concepto de desarrollo profesional como expresión que integra la capacitación docente y la investigación.

A la hora de diseñar programas de desarrollo profesional se deberían implementar aquellos que están en la línea de las nuevas concepciones de profesionalidad y docencia. Para ello es conveniente tener en cuenta que:

- Todo aprendizaje valioso debe tener un componente *experiencial*, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil.
- El currículum de capacitación profesional debe contemplar el estudio de situaciones problemáticas relativas a la práctica educativa.
- La formación debería incluir situaciones reales donde fundamentar el análisis y la reflexión de los docentes.
- La adquisición del conocimiento debería basarse en la reflexión en torno a situaciones reales.

Estrategias de capacitación y desarrollo profesional

4

Introducción

Este capítulo describe y analiza algunas de las estrategias de formación y desarrollo profesional de los docentes en las instituciones educativas.

El desarrollo profesional se encuentra lógicamente vinculado con las distintas realidades escolares. La escuela y la institución formadora adquieren un valor significativo como unidades básicas de cambio y como unidades de formación y desarrollo profesional. Por lo tanto, la formación y el desarrollo profesional son dos procesos que caminan juntos de forma que no se entiende el uno sin el otro. Es en este sentido que se considera al aula y a la institución como el mejor “laboratorio” para que los docentes puedan realizar investigaciones y mejorar su práctica docente.

Desde esta perspectiva, se ofrecen un conjunto de estrategias consideradas esenciales que pueden ayudar a las instituciones de formación docente en el diseño de programas de desarrollo profesional.

En primer lugar se consideran las estrategias de carácter más general que tienen como orientación el análisis y reflexión sobre la práctica tales como: *la supervisión clínica, el aprendizaje experiencial, el ciclo reflexivo de Smyth y el modelo de desarrollo profesional de Day.*

Seguidamente se exponen brevemente otras estrategias, consideradas de rango inferior pero que también se utilizan en los procesos de capacitación, perfeccionamiento y actualización que permiten a los docentes aprender analizando o transformando la experiencia. Entre ellas: *el seminario de formación, el diario personal, el estudio de casos, las actividades prácticas reflexivas, las historias de vida y el forum de profesores.*

Se dedica un apartado al *desarrollo profesional centrado en la colaboración*, vinculado con la necesidad de desarrollar en las instituciones educativas una cultura de colaboración en la que los docentes trabajan juntos en proyectos de mejora y cambio para lo que deben abandonar el individualismo y aislamiento tradicional de la escuela.

La escuela y el Instituto de Formación Docente se constituyen en espacios formativos ideales para diseñar, implementar y evaluar las estrategias de desarrollo profesional.

De esta manera, el desarrollo profesional centrado en la colaboración, potencia los valores de apertura, comunicación, colaboración y autonomía indispensables para una co-

munidad de docentes que se implica en un mismo trabajo y comparte un conjunto de valores, normas y perspectivas sobre un proyecto educativo.

Ideas clave



- **La formación y el desarrollo profesional son procesos estrechamente vinculados entre sí de forma que no se entiende el uno sin el otro. El aula y la escuela son el mejor “laboratorio” para que los docentes puedan realizar investigaciones y mejorar su práctica.**
- **La cultura de la colaboración potencia los valores de apertura, comunicación y autonomía indispensables para que una comunidad de docentes se implique en un mismo trabajo y comparta un conjunto de valores, normas y perspectivas sobre un proyecto educativo.**

4.1. El desarrollo profesional centrado en las instituciones educativas

El desarrollo profesional centrado en las instituciones educativas constituye una alternativa cada vez más extendida que implica a los docentes en procesos de capacitación, facilita el intercambio de experiencias, la reflexión con otros docentes vinculando la innovación e investigación curricular con los procesos de capacitación.

Siguiendo a Kemmis (1987) se trata de “adoptar una perspectiva dialéctica que reconozca que las escuelas no pueden cambiar sin el compromiso de los docentes, que los docentes no pueden cambiar sin el compromiso de las instituciones en las que trabajan; que las escuelas y los sistemas son, de alguna forma, interdependientes e interactivos en el proceso de reforma y que la educación sólo puede reformarse transformando las prácticas que la constituyen”.

De manera que, centrar la formación en las instituciones permite dar respuestas a las necesidades que surgen en la escuela.

Se trata, así, de construir una nueva cultura de profesional basada en las instituciones educativas que debería apoyarse en principios tales como:

- *Aprender investigando* de forma colaborativa (cuestionando; analizando, reflexionando, evaluando, cambiando, etc.)
- Vincular los conocimientos previos con nuevos saberes mediante un proceso integrador y coherente.
- *Aprender reflexionando* de modo de favorecer la resolución de situaciones problemáticas.

- *Aprender en un ambiente de colaboración*, de interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
- *Elaborar proyectos de trabajo y de indagación de tipo colaborativo*.

Para que este modelo de capacitación tenga éxito se deberían favorecer una serie de condiciones:

- a) Necesidad de liderazgo (director, docentes, formador de formadores) como motores de la propuesta.
- b) Un clima organizativo que propicie las relaciones entre los miembros de la institución.
- c) Son los propios docentes quienes se constituyen en actores determinantes del éxito de la formación.
- d) El desarrollo profesional debe ser sensible al contexto, continuo, sistemático, organizado y participativo.

El siguiente cuadro presenta algunas de las ventajas e inconvenientes del modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela.

Ventajas	Inconvenientes	Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> • Basado en las necesidades de las instituciones y de las escuelas de su zona de influencia. • Las instituciones formadoras pueden proporcionar sus propios programas. • Permite, a las instituciones formadoras, utilizar a expertos de fuera. • Pueden abordarse diferentes niveles de desarrollo profesional. • Se puede utilizar el saber hacer de los/las profesores/as de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere la habilidad de identificar con claridad las necesidades. • Algunas instituciones formadoras pueden no estar preparadas para abordar esta tarea. • Puede conducir a un círculo cerrado. • Puede ignorar o subestimar las necesidades individuales, poniendo demasiado énfasis en las necesidades del conjunto de escuelas de la zona de influencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las escuelas pueden identificar sus necesidades y los de su zona de influencia. • El desarrollo profesional se debería relacionar con las estrategias globales de los proyectos educativos.

Cuadro N° 4: “Ventajas, inconvenientes y supuestos del desarrollo profesional basado en la escuela”

4.1.1. Estrategias para el desarrollo profesional centrado en las instituciones educativas

El desarrollo profesional centrado en las escuelas puede realizarse a través de diversas estrategias. A continuación se presentan aquellas actividades que los docentes realizan en las escuelas con la finalidad de fomentar su desarrollo profesional y el de sus colegas. Se describen algunas de las más utilizadas en la función capacitadora: la supervisión clínica, el aprendizaje experiencial o el ciclo reflexivo de Smyth.

A) La supervisión clínica

La *supervisión clínica* es una de las estrategias más utilizadas por las instituciones para fomentar los procesos de reflexión e investigación de los docentes tanto en formación como en ejercicio. Es una estrategia para aprender a enseñar basada en la indagación sobre la práctica educativa.

La noción de “supervisión”, en la actualidad, refiere a un estilo de supervisión orientado a la ayuda. Se caracteriza por su modalidad interactiva más democrática y centrada en el docente y no en quien supervisa. Tal como lo propone Smyth (1986) “las formas de supervisión clínica son diversas, en sus inicios tuvieron un carácter más tecnológico, con el tiempo han ido adquiriendo un carácter más colaborativo y colegiado, hasta llegar a ser considerada en la actualidad como una estrategia de desarrollo del profesorado”.

La implementación de esta estrategia consiste en el trabajo con fragmentos extraídos de situaciones de enseñanza y de aprendizaje a los efectos de que los docentes aprendan a enseñar. Para integrar el conocimiento y la acción utiliza dos estrategias: *la práctica reflexiva y la indagación*.

La supervisión clínica no es un simple medio instrumental para resolver problemas ya que forma parte de un proceso generativo más amplio de análisis e investigación de la enseñanza. Se trata de un **método que permite proporcionar a los docentes una vía para planificar acciones, implementarlas, recoger datos y reflexionar sobre las acciones anteriores con el fin de reformular nuevos planes de acción.**

Para llevar a cabo el proceso de reflexión los docentes pueden buscar la ayuda de un facilitador.

Siguiendo a Smyth el ciclo de supervisión clínica puede ser realizado a través de cinco fases: conferencia, pre-observación, observación, análisis y conferencia post-observación:

- 1ª. Docente y supervisor planifican una acción estratégica (qué aspecto de la enseñanza se va a estudiar, dónde y cuándo, y con qué métodos) y se definen los papeles y responsabilidades de cada uno.

- 2ª. Se lleva a cabo la acción planificada. Cada uno realiza el papel que han negociado: el docente dicta la clase y el supervisor observa y toma notas.
- 3ª. Por separado, docente y observador analizan la información recolectada (qué significa, qué revela y qué interpretación se puede hacer de ella).
- 4ª. Se reúnen para compartir evidencias y reflexionar sobre los cambios que el docente podría introducir en planes futuros.
- 5ª. Tiene lugar una nueva reunión con el fin de evaluar lo realizado y definir las nuevas acciones.

Entre las estrategias de desarrollo profesional, el proceso de supervisión es utilizado con diferentes denominaciones: *apoyo profesional mutuo (coaching)*, *mentorazgo*, *retroacción de compañeros*, *supervisión de compañeros*, o *retroacción constructiva*. Si bien se apoyan en los mismos supuestos, presentan alguna especificidad:

- El *apoyo profesional mutuo (coaching)*. Es una forma de mejorar la efectividad de la enseñanza trabajando en colaboración dos o más docentes en el logro de objetivos curriculares específicos a través de un proceso de observación y realimentación. Tiene como finalidad proporcionar apoyo personal y asistencia técnica a los docentes en las escuelas del área de influencia. Es una estrategia que se ha mostrado efectiva en la mejora de las destrezas instructivas.
- El *“peer coaching”* es otra de las modalidades de supervisión más conocida y consiste en una experiencia de supervisión realizada por dos docentes.
- El *“apoyo”*. Su desarrollo requiere de una cultura y prácticas de colaboración estables y afianzadas en la escuela.

Estas estrategias fomentan que pares de docentes den respuesta a los problemas educativos que se les presentan, planteen procesos de investigación acción, mejoren la enseñanza junto con sus colegas. En suma, fomentan el desarrollo de un pensamiento reflexivo en los docentes.

- El mentorazgo (mentoring) es una estrategia de desarrollo profesional por la que docentes experimentados (mentores) se comprometen de una manera personal y directa en la capacitación y desarrollo de otros docentes menos experimentados. Los mentores aprovechan su experiencia y conocimiento para ayudar a crecer a otros docentes. Los docentes pueden llegar a ser capacitadores a través de la relación apoyada en el *“mentoring”*.

B) El aprendizaje experiencial

Se trata de una estrategia adaptada por Kolb y Fry (1975) del modelo lewiniano que se utiliza para describir el proceso de la investigación colaborativa donde el componente de revisión de la acción realizada es el elemento clave.

El aprendizaje experiencial es una forma de aprender a enseñar que tiene lugar cuando se producen cambios en los conocimientos, actitudes o habilidades de una persona al participar en una experiencia educativa. Los docentes crean escenarios formativos de y en experiencias concretas, las observan reflexivamente, extraen conclusiones y las experimentan activamente.

Es una estrategia de capacitación profesional centrada en la acción, inicialmente diseñada por la Universidad de Harvard, con el propósito del mejoramiento de la práctica docente. Para ello se parte de una situación de enseñanza concreta para, a través de un proceso específico, mejorarla.

Kolb y Fry (1975) conciben el aprendizaje experiencial como un ciclo que abarca cuatro fases o etapas:

- a) Experiencia concreta.
- b) Observación reflexiva sobre la experiencia.
- c) Formación de conceptos abstractos y generalizaciones.
- d) Experimentación activa.

Se selecciona una experiencia concreta inmediata base para la observación y reflexión a partir de la cual el sujeto pasa a realizar observaciones reflexivas sobre su experiencia. Estas reflexiones se integran en la “teoría” con el fin de crear generalizaciones o principios que guíen la acción. El resultado es una experiencia concreta aunque mucho más compleja (Cole, 1989).

En este proceso se conforma un espiral en donde el docente parte de una situación experiencial, reflexiona sobre ella y deduce generalizaciones que le sirven de guía para emprender nuevas acciones más complejas.

Este aprendizaje experiencial permite generar un nuevo equilibrio entre los aprendizajes formales, en algunos casos abstractos, con la experiencia práctica.

La puesta en marcha de esta estrategia demanda crear nuevos escenarios formativos centrados en la reflexión sobre la práctica educativa en donde los futuros docentes se enfrentan con la realidad y tratan de aplicar las estructuras cognitivas al desafío de la práctica.

En directa relación, es importante tener en cuenta que no se trata de contar con mucha experiencia sino más bien de reflexionar acerca de ella. Así, si se posee experiencia y no se propicia la reflexión, es posible que se pierda como situación de aprendizaje y quede reducida a mera práctica. Por otro lado, si la reflexión no logra superar la opinión es probable que tampoco genere nuevos aprendizajes. Por tanto, es necesario que se generen espacios de reflexión sobre la experiencia que permitan construir nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos modelos de actuación. Serán esos nuevos modelos fruto de la reflexión quienes funcionarán como hipótesis que se someten a sucesivos

contrastes con la experiencia. Se construye, de este modo, un proceso de aprendizaje y mejora permanente.

En este proceso cobra particular importancia la ayuda que pueden brindar los tutores o supervisores como motivadores y dinamizadores de la reflexión en y sobre la acción. Se reúnen, así, dos profesionales que durante un período, establecen una estrecha relación, compartiendo su conocimiento con el mutuo propósito de incrementar su comprensión. La relación entre el facilitador y el docente debería ser de empatía, interdependiente y mutuamente benéfica.

Para que el aprendizaje sea efectivo es preciso que sea experiencial y sirva de puente entre el hacer y el pensar. Las siguientes pueden ser algunas de las fases que componen a este proceso:

- a) Planificación de la experiencia.
- b) Reflexión en torno a la experiencia a realizar.
- c) Revisión y reflexión sobre las experiencias realizadas.
- d) Suministro de experiencias sustitutas a través del role-playing.

C) El ciclo reflexivo de Smyth

El ciclo reflexivo es una estrategia orientada a describir y analizar las prácticas y procesos sociales e intenta demostrar que los docentes pueden utilizar sus propias capacidades para elaborar e implementar programas de cambio. Se trata de un enfoque crítico de la práctica en el aula. Es una forma de hacer investigación sobre la práctica ya que a la luz de los resultados se establecen cambios curriculares.

Las **fases o acciones** del proceso reflexivo en relación con la enseñanza se pueden concretar en cuatro:

1. *Describir.* ¿Qué es lo que hago?
 2. *Informar.* ¿Cuál es el significado de lo que hago?
 3. *Confrontar.* ¿Cómo he llegado a ser así?
 4. *Reconstruir.* ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?
-
1. La *descripción* recoge “incidentes” utilizando un diario que puede ser posteriormente analizado y compartido. Permite hacer explícitos los elementos de la situación: el “quién”, “qué”, “cuándo” y “dónde”. A través de la organización y creación de un relato de las experiencias se pueden identificar y escuchar las propias voces.
 2. La *información*. ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza? Es el momento de analizar, de “desgranar el texto” para descubrir lo que revela. Es el momento de teorizar sobre la enseñanza en el sentido de descubrir los procesos pedagógicos más amplios que se esconden tras determinadas acciones. Se construyen las “teorías”, embebidas en los incidentes concretos que se describen, que dan

sentido a determinadas situaciones o momentos vividos. Explicando el contexto de la práctica educativa, los docentes empiezan a teorizar o descubrir las razones más profundas que justifican sus acciones.

3. *Confrontación.* ¿Cómo llegué a ser así? Este tercer momento implica cuestionarse la propia enseñanza. Consiste en situar la enseñanza en un contexto cultural, social y político más amplio; significa embarcarse en una reflexión crítica sobre los supuestos que subyacen a los métodos y prácticas utilizados en el aula. La enseñanza deja de ser un conjunto de procedimientos técnicos para convertirse en la expresión histórica de valores construidos que se consideran importantes en el acto educativo. El tipo de preguntas elegidas para cuestionar las “teorías” incluyen aspectos como:

- ¿Qué supuestos, valores y creencias sobre la enseñanza reflejan mis prácticas?
- ¿De dónde proceden dichas ideas?
- ¿Qué prácticas sociales reflejan esas ideas?
- ¿Qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías?
- ¿Qué idea sobre la autoridad encierran?
- ¿A qué intereses aparentan servir mis prácticas?
- ¿Qué es lo que limita mis ideas sobre lo que es posible en la enseñanza?

4. *Reconstrucción.* ¿Cómo podría hacer las cosas de forma diferente? Es el momento de pasar a la acción, de tomar decisiones informadas y generar cambios pertinentes. La finalidad de esta forma de acción consiste en criticar y destacar las tensiones que existen entre las prácticas docentes particulares y los contextos culturales y sociales más amplios en los que se incluyen. La característica de esta concepción reconstruccionista social, es su compromiso con la reflexión como una actividad comunitaria donde los docentes sostienen y mantienen el conocimiento de los demás.

El siguiente cuadro sintetiza los interrogantes y ejes en torno de los cuales puede girar cada una de las fases.

1. Descripción	4. Reconstrucción
<p>Señalar algunos ejemplos de prácticas que reflejen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • regularidades • contradicciones • hechos relevantes • hechos irrelevantes <p>incluyendo elementos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿quién? • ¿qué? • ¿cuándo? 	<p>¿Cómo podría cambiar?</p> <p>¿Qué podría hacer diferente?</p> <p>¿Qué es lo que considero importante desde un punto de vista pedagógico?</p> <p>¿Qué es lo que tendría que hacer para introducir esos cambios?</p>
2. Información	3. Confrontación
<p>¿Qué teorías expresan mis prácticas?</p> <p>Analizar las descripciones para intentar determinar las relaciones existentes entre distintos elementos y en función de esto, hacer una serie de afirmaciones de tipo:</p> <p>Parece como si...</p>	<p>¿Cuáles son las causas?</p> <p>¿Supuestos, valores, creencias?</p> <p>¿De dónde proceden?</p> <p>¿Qué prácticas sociales expresan?</p> <p>¿Qué es lo que mantiene mis teorías?</p> <p>¿Qué relación existe entre lo personal y lo social?</p> <p>¿Qué intereses están siendo servidos?</p>

Cuadro N° 5: Tipos de acción en relación con la enseñanza (Smyth, 1991).

D) El modelo de desarrollo profesional de Day

Este modelo se diseñó específicamente para el desarrollo profesional de los docentes. Su propósito es capacitarlos en torno a la reflexión sistemática sobre sus teorías y prácticas, para así proporcionarles apoyo activo en los procesos de aprendizaje, planificación, implementación y evaluación de los cambios en el pensamiento y la práctica que surgen a través de la investigación- acción basada en la escuela.

Estos procesos reúnen como componentes esenciales en el aprendizaje profesional: la reflexión deliberada, la indagación, la autoconfrontación y el compartir de los *insights* obtenidos.

Algunos de los supuestos que sustentan este modelo son:

- El desarrollo profesional no se puede imponer, es algo que debe ser asumido
- Para que el cambio tenga lugar es necesario que se interiorice
- Quien aprende debe ser propietario de su propia experiencia de aprendizaje; el papel del formador es meramente consultivo y colaborativo.

La práctica profesional se manifiesta en actitudes, creencias e ideologías que se expresan en palabras y acciones. Las conductas tienen lugar en contextos diversos (las aulas,

la sala de docentes, los cursos de formación) y no siempre son compatibles. La práctica educativa se caracteriza por ser una actividad dinámica. Day (1987) plantea que las oportunidades para el desarrollo y el cambio profesional pueden presentarse en la escuela a través de la enseñanza como una necesidad intrínseca de los docentes de incrementar su *efectividad profesional* y de realizar su trabajo de forma más profesional.

4.1.2. Otras estrategias de desarrollo profesional

Las estrategias que se consideran a continuación son actividades formativas de capacitación, perfeccionamiento y actualización que se pueden utilizar dentro de un programa de desarrollo profesional. Se realiza aquí una breve descripción señalando sus principales características.

A) Seminarios de formación

Los *seminarios* de formación, en combinación con las prácticas de enseñanza, constituyen un escenario idóneo para fomentar la reflexión, dado que son escenarios epistemológicos sobre los problemas que genera la enseñanza: cómo dar respuesta a los problemas, cómo relacionar la teoría con la práctica, cómo desarrollar la propia comprensión o cómo reelaborar las experiencias de enseñanza.

Consisten en foros de reflexión que promueven la exploración de las actitudes personales, de los procesos de pensamiento y de los problemas concernientes a la práctica. Fomentan la libre expresión de las ideas, tanto de los acuerdos como de los desacuerdos.

El diseño y contenido de los seminarios de formación suele vincularse con las experiencias de aula de los docentes. **El propósito de estos seminarios es crear un ambiente de colaboración para la indagación y resolución de problemas.** Autores, como Zeichner (1987) sugieren que la discusión en los seminarios se centre en las experiencias de campo. Otros autores, señalan como ejes al análisis de dilemas o la realización de estudios etnográficos para que los docentes reflexionen sobre la propia enseñanza.

Los seminarios proporcionan a los participantes oportunidades para examinar las prácticas escolares y discutir ampliamente artículos sobre temas concretos, desafiando sus creencias y prácticas.

El seminario puede incluir temas como los siguientes:

- a) Qué es la práctica reflexiva
- b) La diversidad entre los alumnos y el mejoramiento del aprendizaje a través de la reflexión
- c) La disciplina y el poder en la escuela
- d) El papel del docente en la toma de decisiones institucionales y su relación con el pensamiento reflexivo
- e) La relación entre escuelas y sociedad
- f) Por qué y cómo el conocimiento es determinado.

Para propiciar la reflexión en los seminarios se pueden proponer preguntas tales como: ¿puede ampliar más el tema?, ¿por qué cree que ocurre?, ¿qué evidencia tiene sobre eso?, ¿qué le recuerda esto?, ¿qué pasaría si ocurriera esto?, ¿ve relación entre esto y...?, ¿de qué otro modo podría enfocar esto?, ¿qué desea que ocurra?, ¿cómo podría hacerlo?

Como puede observarse se trata de interrogantes que procuran que los docentes revisen sus formas de comprender y actuar en diversas situaciones para luego definir nuevas formas de actuación.

B) Diarios personales

Los diarios son relatos de vida en los que los docentes registran sus observaciones, analizan sus experiencias, y reflexionan y/o interpretan sus prácticas durante un tiempo. Están integrados por descripciones, registros, comentarios, interpretaciones; en otras palabras, son **“memorias” del quehacer cotidiano de los docentes.**

Escribir un diario supone también dedicar tiempo a la reflexión. Es una manera de expandir el pensamiento sobre los acontecimientos del aula. Ayuda a los docentes a reflexionar y profundizar sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que promueven y documentan su pensamiento analítico.

La reflexión en torno a la práctica lleva a plantearse mejores preguntas, a romper con las rutinas estériles, a establecer relaciones inesperadas y a experimentar nuevas ideas. Permite crear espacios para pensar sobre el significado y propósito del trabajo.

Los diarios son una forma de registrar experiencias que pueden ser analizadas y compartidas. El mero hecho de expresarse por escrito supone tener claros los elementos de la situación: el “quién”, “qué”, “cuándo” y “dónde”. La organización y creación de un relato de experiencias es un elemento crucial para identificar y escucharse. Los diarios expresan el “estilo” del docente.

Zabalza identifica tres tipos de diarios:

- El diario como *organizador estructural de la clase* (descripciones acerca del horario, de la organización o de la secuencia de las actividades).
- El diario como *descripción de las tareas*. Su foco principal son la tareas de clase.
- El diario como *expresión de las características de los estudiantes y de los docentes*. Centra su atención en los sujetos que participan en el proceso instructivo.

En síntesis, el **diario de clase** es un instrumento de trabajo muy útil para la autorreflexión. Se constituye en un procedimiento que anima a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, a analizarlos con detención y ver a dónde conducen. Puede ser utilizado en los análisis y actividades de las otras estrategias mencionadas ya que recoge diariamente las descripciones, interpretaciones, sentimientos y reflexiones de la experiencia de clase. Al anotar día a día, sobre el pa-

pel la experiencia vivida, ésta se objetiva, haciendo que el gran número de acontecimientos acontecidos adquieran orden y perduren en la memoria. Disponer de un diario de clase permite analizar la experiencia, detectar errores y dificultades en la comprensión de los fenómenos.

C) Estudios de casos

La utilización del estudio de casos en capacitación docente es una estrategia útil para la adquisición de ideas y el estímulo del pensamiento, a la vez que permite relacionar la teoría con la práctica en situaciones reales. Puede ser una técnica útil para motivar el desarrollo de habilidades reflexivas. Las historias, episodios y narraciones, cuando están bien estructuradas, pueden ser un medio poderoso para ayudar a los docentes a reflexionar sobre la acción, con el objetivo de mejorarla.

La estrategia del estudio de casos en capacitación supone tres niveles diferentes de actividades para el docente que los analiza: *observación*, *simplificación* y *reflexión*. Pueden comprender situaciones, realizar interpretaciones sobre realidades distintas a las que conocen. De este modo contribuye al desarrollo del pensamiento estratégico, del análisis crítico y de la resolución de problemas.

La capacitación apoyada en casos provoca deliberación y reflexión. La posibilidad de analizar situaciones, de examinar diferentes alternativas y planes de acción, es una de sus ventajas.

La utilización de esta estrategia propicia la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaborativo entre los docentes, por lo que promueve la resolución de los problemas de forma consensuada, la construcción de conocimientos y el desarrollo de estrategias de análisis colectivas.

En síntesis, es una estrategia esencial en profesiones como la medicina y el derecho ya que permite guiar la práctica; el juego del ajedrez es un excelente ejemplo de cómo el estudio de casos puede estimular el pensamiento.

Entre los **enfoques** del estudio de casos uno de los más recientes es el de **conocimiento y comprensión**. Hace hincapié en el análisis acerca de cómo el caso presentado puede suponer una influencia en la representación mental de los docentes así como sobre los aspectos de reflexión y representación del contenido que el caso plantea. Se asume el principio de que la enseñanza es una situación problemática en la que no existen respuestas generales para situaciones particulares.

D) Actividades prácticas reflexivas

Pollard y Tann (1987), cuando hablan del *docente reflexivo*, exponen siete temas que consideran fundamentales para ser debatidos entre los docentes.

- ¿Quiénes somos?
- ¿Qué pensamos sobre la interacción y la disciplina?

- ¿Cómo enseñamos y aprendemos a través del currículum?
- ¿Cómo organizamos la clase?
- ¿Cómo gestionamos y hacemos frente a los problemas?
- ¿Cómo nos comunicamos?
- ¿Qué estamos logrando?

La exposición de cada tema va seguida de actividades para fomentar la reflexión. Por ejemplo:

Objetivo. Obtener información acerca de los alumnos.

Método. Tomar notas bajo los siguientes encabezamientos:

1. ¿Como docente, qué información cree que es importante tener sobre los estudiantes de su clase? ¿Por qué?
2. ¿Por qué?
3. ¿Cómo la usaría?
4. ¿Cómo la registraría?
5. ¿Cómo controlaría su validez?
6. ¿Para quién la tendría disponible?

Seguimiento. Al realizar esas preguntas básicas se puede conseguir un control de los registros. Cualquier información que se demuestre que no es útil para la enseñanza y éticamente desaconsejable, deberá revisarse.

E) Las historias de vida

Las historias de vida se pueden definir como un proceso en el que dos o más docentes trabajan juntos con el propósito de mejorar sus vidas profesionales, su instrucción, y finalmente el aprendizaje de sus estudiantes. Estos procesos animan a cada participante a buscar respuestas a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es la realidad de mi trabajo?
2. ¿Cómo pienso y actúo en la clase?
3. ¿Cómo llegué a ser de la forma que soy?
4. ¿Qué quiero hacer sobre ello?

El proceso es semejante al ciclo reflexivo de Smyth que se ha descrito antes. En este caso tiene lugar entre dos docentes. Algunos autores utilizan las historias de vida con la finalidad de apoyar la reflexión crítica.

Las experiencias y comprensiones personales proporcionan una base ideal para comenzar a explorar el por qué de las creencias y valores propios y de otros, para analizar ¿por qué hacemos las cosas de cierta manera?

El objetivo es que los docentes analicen sobre lo que les ha ocurrido y conozcan sus causas. Es una estrategia que sirve tanto para la formación inicial como para el desarrollo profesional.

F) El forum de docentes

El propósito de un forum es ayudar a los docentes a examinar y comprender mejor su práctica y prestar atención a sus necesidades. Esta actividad les permite diseñar y realizar investigaciones en sus clases.

La estructura del “foro” suele ser simple: cada semana se mantienen reuniones con el coordinador del foro; varios docentes (entre cuatro o cinco) presentan su investigación al grupo; los otros grupos sirven de consulta en la presentación de cada fase del trabajo (selección del tema de estudio, explicación de lo que conocen o quieren conocer sobre el tema, revisión de la recolección de información y sentido de lo que están aprendiendo). Los docentes presentan al foro programas de capacitación, cursos diseñados por instituciones formadoras, etc.

El propósito del “forum” es ayudar a los docentes a comprenderse mejor a sí mismos y a sus estudiantes. El *forum* no asume que se necesita cambiar o mejorar la práctica. Al iniciar la investigación los docentes eligen el asunto que les gustaría examinar.

4.2. El desarrollo profesional centrado en la colaboración

En el marco de la temática del desarrollo profesional de los docentes, se hace necesario referirse a los modelos colaborativos donde aparece la figura del grupo como medio favorecedor de dichos procesos. El trabajo en grupo es un aspecto sustancial de la cultura colegiada y de la colaboración.

El modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela propicia una nueva función de los docentes: **la de formadores**. Se concibe al docente como un profesional formador de sus colegas. La función formadora hace que pares de docentes, o pequeños grupos trabajen juntos, utilizando variedad de métodos y estrategias para su propio desarrollo profesional. La característica común de este modelo es que los docentes colaboran en el desarrollo profesional de sus compañeros, asumiendo diferentes papeles como *mentores, facilitadores, observadores externos, co-investigadores*, etc.

La concepción del **docente como formador** supone:

- Valorar la importancia que los docentes tienen como potenciales agentes socializadores en el desarrollo profesional de sus compañeros.
- Romper con el tradicional aislamiento de los docentes.
- Cambiar las actitudes que se sostienen respecto de la capacitación, el trabajo de apoyo, el intercambio, la ayuda mutua y la reflexión compartida.

Cuando los docentes actúan como capacitadores, colaboran en procesos dirigidos a potenciar el crecimiento personal y profesional de otros colegas en un clima organizativo positivo, facilitador y respetuoso que tiene como fin el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la renovación continua y responsable de los docentes y escuelas.

Como señala Richardson (1990), este tipo de la cultura, donde los docentes trabajan juntos en proyectos de mejora y cambio, presupone un doble cambio:

1. El desarrollo del docente se produce de forma paralela al desarrollo de la escuela.
2. El desarrollo del docente se produce mediante el establecimiento de la cultura colaborativa en la escuela.

No cabe duda que el desarrollo de la escuela como organización dentro de la cultura colaborativa exige romper con el individualismo, la soledad, la reserva, la autosuficiencia, la fragmentación y el aislamiento tan característicos. Supera la colaboración forzada e introduce estrategias que llevan a la creación de un clima de apertura, ayuda y cooperación entre los docentes. (Hargreaves, 1992)

La **cultura de la colegialidad** considera que los docentes son capaces de trabajar juntos en proyectos de investigación y de capacitación profesional. La colegialidad puede ser definida como “el” NO (“amenazante”, “la”. (Smyth, 1984) La colaboración entre colegas permite que los docentes construyan juntos el significado de la acción educativa por medio de un proceso de diálogo e intercambio.

Little (1981) señala cuatro condiciones para que se dé la colegialidad:

- Que los docentes hablen sobre la práctica docente
- Que se observen unos a otros cuando enseñan
- Que planifiquen, diseñen, investiguen, evalúen y preparen juntos materiales curriculares
- Que todos puedan aprender, los unos de los otros.

La idea del docente capacitador genera la necesidad de una preparación específica para esta función, de ahí el desarrollo de materiales curriculares para su formación, tanto en las escuelas de capacitación como en los programas de desarrollo profesional que elaboren los establecimientos.

Los **programas de capacitación** deberían responder al mejoramiento de los conocimientos de los mentores sobre el curriculum, la instrucción y la gestión de la clase, y a las capacidades para realizar el mentorazgo: consulta, asesoramiento y capacitación.

Los **diseños organizativos** deberían contemplar: la facilitación de situaciones en las que la colegialidad, los encuentros sistemáticos entre colegas, en forma de modelos o como simples estrategias de capacitación, se promuevan y apoyen.

La existencia de un clima de colaboración entre los docentes es determinante para la realización de trabajos en equipo a la vez que el hecho de compartir *metas* permite a los miembros de la escuela caminar hacia una cultura colaborativa que facilita la reflexión e indagación.

Escudero (1990), al referirse a la *perspectiva colaborativa* dice que existen razones suficientes para atribuir a la colaboración el carácter de una perspectiva educativa, y, en este sentido puede decirse que representa un paradigma para el pensamiento, la investigación y la práctica educativa. En este sentido es posible proponer que es difícil que las escuelas mejoren sin que las personas trabajen juntas.

La cultura de colaboración potencia valores como: la interdependencia, la apertura de mente, la comunicación, la autorregulación, la colaboración y autonomía. Es una cultura formada por “un grupo de personas que se consideran a sí mismas implicadas en un mismo tipo de tarea y cuya identidad se desarrolla a través de su trabajo en el que comparten un conjunto de valores, normas, y perspectivas que se extienden más allá de los asuntos de trabajo y cuyas relaciones mezclan trabajo y ocio” (Little, 1992, 163).

De manera que, la *cultura colaborativa* supone apostar por la colegialidad de los docentes mediante la creación de un clima escolar que fomente el trabajo compartido y respetuoso de los valores y principios que ha de perseguir la escuela como contexto básico del desarrollo profesional.

Como rasgos de esta cultura en la escuela, se señalan el compartir metas, la implicación de los docentes en la toma de decisiones y la oportunidad de desarrollo profesional. Aunque en realidad no son muchas las escuelas y docentes caracterizados por la cultura de la *colegialidad* y *experimentación* es necesario caminar hacia una cultura donde la colaboración sea norma de la escuela. Siguiendo a Smyth (1987) se puede caracterizar a la escuela colaborativa con rasgos tales como:

- a) La creencia de que la calidad de la educación está determinada por lo que sucede en la escuela.
- b) La convicción de que la enseñanza es más efectiva en ambientes escolares que se caracterizan por tener normas de colegialidad y de mejora continua.
- c) La creencia que los docentes son responsables del proceso formativo y de sus resultados.
- d) El uso de una serie de estructuras que permiten a los docentes y a los administradores trabajar juntos en el mejoramiento de la escuela.
- e) La implicación de los docentes en la toma de decisiones sobre las metas de la escuela y sobre los medios para alcanzarlas.

Se destaca en esta propuesta que los docentes aprenden mediante la colaboración con otros compañeros, a través de la reflexión, de la investigación, o mejorando las destrezas docentes.

En el siguiente cuadro se propone una guía para promover el desarrollo profesional de los docentes en la institución escolar. Se presentan los objetivos del desarrollo y sugerencias para conseguirlos.

Objetivos	Sugerencias
Establecer políticas de desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Fijar prioridades de desarrollo profesional • Crear la estructura para el desarrollo profesional • Seleccionar el personal necesario • Clarificar los roles de la dirección • Integrar el desarrollo profesional en la política de la escuela • Conseguir los recursos para el desarrollo profesional
Establecer una cultura colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • Crear oportunidades de enseñanza en equipo • Establecer metas de enseñanza compartida • Implicar a los profesores en la planificación y toma de decisiones • Crear foros de discusión • Aumentar la autoestima de los docentes • Permitir observar la enseñanza de otros colegas
Crear oportunidades de crecimiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la autosuficiencia a los docentes • Proporcionar oportunidades de hacer indagación educativa • Proporcionar consejo y apoyo a los docentes interesados • Informar a los docentes de las oportunidades de desarrollo profesional • Mantener contacto con formadores externos a la escuela
Realizar un programa de desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar el punto de partida del DP • Elaborar programas de desarrollo profesional • Coordinar el programa de desarrollo profesional • Coordinar la evaluación del programa
Diagnosticar las necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necesidades • Procurar que las necesidades del grupo se conozcan • Coordinar la valoración de necesidades
Estimular la indagación	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la indagación y búsqueda de alternativas • Estimular experiencias de innovación y cambio.

Cuadro N° 6: “Guía para promover el desarrollo profesional” (De Vicente, 1994)

En el capítulo se han descrito las principales estrategias y actividades de formación docente basadas en una orientación reflexiva e indagadora de la práctica educativa, asumiendo al mismo tiempo la idea de incorporar el desarrollo profesional de los docentes en una cultura de colaboración y de participación de las instituciones educativas.

Se han considerado las principales estrategias de desarrollo profesional centradas en las realidades escolares. La escuela y la institución formadora son consideradas como unidades básicas de cambio y capacitación, y se ha señalado la necesidad de propiciar la cultura de la colegialidad y de la colaboración en las instituciones educativas.

Entre las estrategias señaladas el *ciclo reflexivo de Smyth* o el *modelo de desarrollo profesional de Day*, son modelos diseñados expresamente para propiciar instancias de capacitación docente en donde se fomente la reflexión sistemática sobre sus pensamientos y prácticas. Son estrategias que integran como componentes esenciales la reflexión deliberada, la indagación, la autoconfrontación y el compartir insights.

Se presentaron diversas estrategias útiles para fomentar los procesos de reflexión e investigación de los docentes. La *supervisión clínica* basada en el apoyo y en la ayuda de un supervisor; el apoyo de un compañero, la supervisión de un mentor o el apoyo técnico en la investigación; el *aprendizaje experiencial*, por el que se aprende a enseñar a través de la reflexión y transformación de la experiencia.

Investigación y desarrollo profesional: una nueva función del sistema formador

5

Introducción

La *promoción, investigación y desarrollo* son instancias estrechamente vinculadas con la formación inicial, actualización y perfeccionamiento en el campo de la formación docente continua.

Dada la importancia que reviste la investigación se describen algunas perspectivas y herramientas para:

- El análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas
- El diseño, implementación y evaluación de estrategias superadoras
- La recolección, sistematización, evaluación y difusión de experiencias innovadoras de docentes y escuelas.

Asimismo, cobra particular importancia analizar el vínculo existente entre la investigación y la formación del docente reflexivo. En este sentido, la investigación-acción brinda aportes sustantivos para abordar la formación y la capacitación.

Ideas clave



- **El docente reflexivo desarrolla su competencia profesional a través de la indagación sistemática de su práctica.**
- **No se puede entender la investigación educativa como algo separado de la realidad de las escuelas y ajena a la tarea profesional de los docentes.**
- **La capacitación y la formación docentes deben estar orientadas a la comprensión y transformación de la práctica educativa.**

5.1. La investigación educativa y la formación docente continua

5.1.1. El docente reflexivo y la superación de la dicotomía “teoría-práctica”

Pensar hoy en día en la formación inicial del docente así como en su desarrollo profesional pasa, ineludiblemente, por considerar cuál es el papel de la **investigación educativa** en el proceso de la formación docente continua y la relación entre la teoría y la práctica educativa. Esta situación queda reflejada en la metáfora que presenta Schön (1992: 17) sobre los “dos mundos”: el académico y el práctico.

“En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica”.

Actualmente, parecen quedar alejados de la formación docente los modelos exclusivamente centrados en la adquisición de competencias técnicas que conciben al futuro docente como un mero aplicador y reproductor acrítico de la “teoría”. Por el contrario, el concepto de **reflexión** es relevante en los debates sobre formación docente, y, especialmente, sobre la formación de investigadores tal y como se recoge en los programas de **“Formación Docente Orientada a la Indagación”**.

En primer lugar, porque el alejamiento entre teoría y práctica debido a la errónea creencia de que pueden generarse teorías de la enseñanza en contextos ajenos a donde deben ser aplicadas empieza a ser superada gracias a los trabajos de autores como Stenhouse, Schön, Elliott, etc., que han contribuido a desarrollar la concepción del docente como profesional reflexivo o profesional investigador.

En segundo lugar, porque los problemas y situaciones a los que la docencia se enfrenta en su práctica habitual difícilmente responden a la resolución de problemas técnicos precisamente por la naturaleza cambiante, simbólica, ambigua y dependiente del contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tercer lugar, se puede señalar que toda investigación, toda teoría, todo modelo educativo son propuestas que cobran sentido sólo en la medida en que se las comprueba en la práctica y se analizan los resultados; es decir, sólo en la medida que el docente se convierte en investigador.

A partir de esta conceptualización de la competencia profesional del profesor (...) se enfatiza el valor de la formación intelectual del profesor a través de las disciplinas que puedan capacitarle para enjuiciar situaciones pedagógicas, diagnosticarlas, descubrir dille-

mas y formular estrategias de intervención, dando importancia al valor crítico de esa formación. Este planteamiento, si algo no tolera, será la teorización vana o el pragmatismo acrítico (Gimeno, 1983: 71-72).

Una de las variables que inciden en la **calidad de la enseñanza** es la capacidad y compromiso de los docentes, equipos de profesores, departamentos e instituciones, para insertarse en un **proceso de mejora permanente**, de transformación, adaptación e innovación de sus prácticas. Desde esta perspectiva, la **formación en investigación** y la **investigación como proceso de capacitación docente** son necesarias tanto para comprender la situación actual de la enseñanza como para plantear cambios y mejorar la calidad.

Como señala Stenhouse (1987) el argumento básico para situar a futuros docentes y docentes en ejercicio como sujetos activos en procesos de investigación es simple: se hallan a cargo de las aulas, lugar idóneo para la comprobación y generación de teorías educativas. Más allá del enfoque que se considere, es fácil aceptar que el docente se encuentra rodeado de numerosas oportunidades para investigar.

5.1.2. Elementos para instalar la investigación en la formación docente continua

Los aspectos comentados en relación con la **investigación** y la **capacitación** constituyen una buena base sobre la cual *construir propuestas de formación*. En estas propuestas, la investigación debiera tener una función primordial y ser percibida por los docentes –en formación o en ejercicio– como un elemento enriquecedor para el desarrollo personal y profesional e imprescindible para la innovación y la transformación educativa.

En los Institutos de Formación Docente el desarrollo de programas de investigación en torno a la realidad educativa de su zona de influencia se vuelve indispensable si se pretende construir programas de formación inicial y perfeccionamiento, ajustadas a las necesidades y características de los docentes y la escuelas.

En cierta medida es posible proponer que la investigación se constituye en la “*portadora de la realidad del sistema educativo*” y permite por tanto construir ofertas formativas actualizadas, pertinentes y flexibles. La implementación de las estrategias de desarrollo profesional comentadas en el capítulo anterior sería de muy difícil implementación si no se cuenta con programas de investigación que orienten las decisiones.

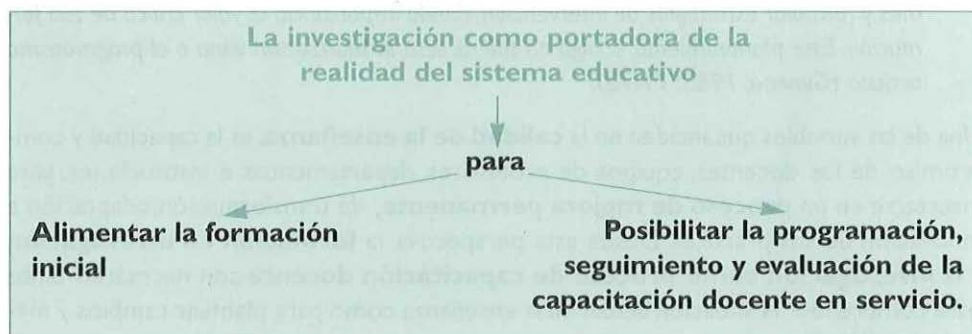


Gráfico N° 3: La investigación en la formación docente continua.

A continuación se exponen algunas sugerencias a considerar en las instituciones de formación docente, relacionadas con:

- La formación inicial docente
- El desarrollo profesional de los docentes en ejercicio

Formación inicial del profesorado	Desarrollo profesional de los docentes en ejercicio
<ul style="list-style-type: none"> • Recrear la práctica como eje de la formación de los futuros docentes • Promover la cooperación en el trabajo docente • Considerar el análisis del contexto social como determinante de la orientación de la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar e involucrar al docente como un sujeto activo en los procesos de investigación • Conectar la investigación y la práctica educativa a través de la investigación-acción • Caracterizar a la institución como unidad de investigación e impulsar procesos de desarrollo organizacional • Promover la colaboración entre las instituciones escolares y las instituciones de producción investigadora.

Cuadro N° 7: “Los supuestos de la investigación en el marco de los IFD”

La investigación en la formación y desarrollo profesional docente

a) En relación con la formación inicial de los docentes:

- **Recrear la práctica como eje de la formación de los futuros docentes implica:**
 - No concebir los programas de formación docente como procesos de transmisión de conocimientos.

- Estimular el aprendizaje relevante, la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica utilizando el conocimiento académico desarrollado a partir de la reflexión sobre la práctica y expuesto a la experimentación.
 - Estimular en la formación de los futuros docentes tanto la reflexión teórica como la experimentación práctica, la práctica reflexiva y la reflexión sobre la práctica.
 - No reproducir modos habituales de actuación en las instituciones de formación docente con la tradicional secuencia: primero un componente de formación teórica y, después, un componente de formación práctica.
 - Proponer una interacción circular entre ambos componentes localizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.
 - Considerar al docente como investigador y al proceso de formación como un proceso de investigación.
- **Promover la cooperación en el trabajo docente**
 - La tarea educativa es una empresa colectiva que requiere el aprendizaje de la convivencia, de la investigación y experimentación compartidas mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos.
 - El respeto y fomento de la pluralidad y diversidad en el intercambio de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores debe constituir la base que rige las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias del currículum de formación.
 - Fomentar la responsabilidad de los alumnos en la orientación de su propio proceso de formación. Estimular la autonomía profesional del docente durante el periodo de formación.
- **Considerar el análisis del contexto social como determinante de la orientación de la práctica**
 - El conocimiento, la cultura y la propia escuela son instancias socialmente construidas, contingentes, propias de una época y de una sociedad y, por tanto, cuestionables respecto de su sentido, su estructura y su funcionamiento. Investigar y reflexionar sobre la propia práctica implica considerar críticamente las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian.
 - Los alumnos deberían involucrarse en proyectos de investigación (investigación etnográfica e investigación-acción) en instituciones reales llevando a cabo el diseño, elaboración, puesta en práctica y evaluación en colaboración con los docentes de las escuelas y de las instituciones de formación docente.
 - Lo anterior demanda una formación específica sobre investigación educativa que incida, especialmente, en metodologías de investigación orientadas a la comprensión, a la toma de decisiones y al cambio.

b) En relación con el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio

- **Considerar e involucrar a los docentes como sujetos activos en los procesos de investigación**
 - Para que la investigación tenga un impacto en la capacitación profesional del docente es necesario reducir la distancia entre teoría y práctica asignándoles un papel activo en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum e instaurando vías para su incorporación y trabajo conjunto con los profesionales de instituciones de enseñanza superior y universidades.
- **Conectar la investigación y la práctica educativa a través de la investigación-acción**
 - Como se verá en el capítulo 7 diversos autores señalan a la investigación-acción como un proceso válido para articular la transformación educativa, la innovación y el desarrollo profesional.
- **Caracterizar a la institución educativa como unidad de investigación e impulsar procesos de desarrollo organizacional**
 - Promover plataformas de comunicación y reflexión.
 - Elaborar propuestas de formación y promoción profesional.
 - Otorgar prioridad a las propuestas relativas al desarrollo de la organización.
 - Potenciar una cultura en la organización orientada al cambio.
 - Los establecimientos deben tener autonomía para introducir innovaciones.
 - Situar estos procesos dentro del paradigma de la colaboración.
- **Promover la colaboración entre las instituciones escolares y las instituciones investigadoras**
 - Se debería romper con la tradicional distancia entre centros de investigación o de producción de conocimiento y escuelas.
 - Elaborar, desarrollar y evaluar conjuntamente proyectos de formación inicial y de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio.

5.2. Investigación educativa: comprender y transformar la enseñanza

La importancia de la investigación educativa en la formación docente continua y en la innovación educativa radica tanto en su utilidad para la **comprensión** de los procesos educativos como para **mejorar** la educación.

Ahora bien, las situaciones del aula, la interacción con los alumnos, el desarrollo del currículum, el contexto y su relación con la institución, la implementación de innovaciones, entre otros, son procesos educativos que, por su *naturaleza social, simbólica, dinámica y compleja* requieren una indagación sistemática concebida y orientada desde paradigmas de investigación que contemplen su peculiaridad:

- **Ontológica.** Se refiere a la naturaleza de los fenómenos sociales. ¿Es la realidad social algo externo a los individuos, que se impone desde fuera?, o ¿es algo creado desde un punto de vista particular?, ¿es la realidad social de naturaleza objetiva o resultado de un conocimiento individual?
- **Epistemológica.** ¿Cómo se puede conocer y comunicar el conocimiento? ¿El conocimiento se puede adquirir o es algo que debe experimentarse personalmente? ¿El investigador debe adoptar una posición objetiva y externa y usar los métodos de las ciencias naturales o considerar al conocimiento como algo subjetivo, personal o único?
- **Metodológica.** Inquietud por el modo en que el individuo crea, modifica e interpreta el mundo en el que se encuentra.

El uso de métodos múltiples que permitan explicar, comprender e, incluso, transformar las prácticas educativas superando la dicotomía método cuantitativos vs. cualitativos permitirá lograr mejores y más ricos procesos de investigación.

Metodologías de investigación



Gráfico N° 4: “Las metodologías de la investigación”

Finalmente, se trata de buscar a través de la investigación actitudes y alternativas metodológicas que permitan lograr la difícil articulación entre la teoría y la práctica para el mejoramiento de la calidad educativa. Para esto más que oponer metodologías es necesario integrar la riqueza de cada una.

En la actualidad, no puede entenderse a la capacitación docente y su incidencia en la innovación y transformación de las prácticas y del sistema educativo sin hacer referencia a su formación, motivación e implicación en **procesos de investigación**. La tarea docente se concibe, así, ligada al análisis sistemático de la acción profesional.

Es cierto que *la innovación educativa, el desarrollo del currículum, la formación continua* tienen por sí mismos una incidencia clara en la **calidad de la enseñanza**. Pero, sólo la rigurosidad y sistematicidad que la **investigación** aporta a dichos procesos permite articular en una misma dinámica la teoría y la práctica, los procesos de cambio con los de desarrollo profesional.

Para ello son de gran utilidad, los aportes que en el ámbito social realizan las metodologías que responden a una nueva concepción de la función de la investigación en la educación: **investigar para comprender y transformar**.

La investigación requiere dedicación, formación y espacios para la reflexión y el intercambio. No se puede involucrar a los docentes en procesos para los cuales no han estado formados, ni pretender que la escuela se convierta, de hoy para mañana, en un centro de investigación. Se trata de incorporar progresivamente en las teorías, discursos y prácticas educativas la investigación como herramienta de desarrollo profesional. **La formación y capacitación docente en investigación educativa resulta así, una nueva función, y un nuevo reto, del sistema formador.**

De esta manera, la investigación se convierte en una herramienta que porta y aporta los conocimientos necesarios para diseñar e implementar los procesos de formación, perfeccionamiento y actualización docente.

La investigación y la comprensión de la realidad educativa

6

Introducción

Diversos estudios realizados en el campo educativo han permitido lograr cada vez una mirada **contextualizada y comprensiva** de los fenómenos escolares. Muchos de estos trabajos han sido realizados a través de la *etnografía educativa*, los estudios de casos, las historias de vida y un sinnúmero de estudios de corte cualitativo.

En este capítulo se realiza una breve presentación de los elementos que caracterizan al paradigma cualitativo y se introduce la *etnografía educativa* como un método válido y necesario para descubrir y comprender “desde dentro” la práctica en las escuelas.

Asimismo, se describen algunas estrategias de recolección de información más relevantes en la metodología cualitativa —la **observación** y la **entrevista**—, insistiendo en la necesidad de que constituyan herramientas de análisis y diagnóstico de la realidad educativa que se incorporen a los **programas de formación** inicial y de capacitación para promover que **formen parte del quehacer diario de los maestros**.

Ideas clave



- La práctica reflexiva está profundamente unida a la comprensión de lo que sucede en las aulas y en la institución educativa “desde dentro”.
- La etnografía educativa presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar la división entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica.
- La formación docente debe contemplar el conocimiento y aplicación de estrategias de recolección de información tales como la observación y la entrevista.

6.1. Los procesos educativos: una mirada “desde dentro”

La complejidad de los procesos que se desarrollan en la escuela y en cada aula requieren un abordaje metodológico que trascienda la visión reduccionista que posee la investigación tradicional. De esta manera, la investigación debe poder propiciar instancias de reflexión sobre la práctica, de elaboración de propuestas de innovación educativa, de transformación de estrategias didácticas, etc., a través de la construcción de un conocimiento profundo acerca de aquello que está aconteciendo, realmente, en las escuelas y en las aulas. Los siguientes interrogantes pueden facilitar este tipo de estudio en torno a las escuelas:

- ¿Qué sucede?
- ¿Qué tipo y cómo se establece la relación alumnos-docente?
- ¿Qué incidencia tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Qué opinan estudiantes y maestros respecto de ciertos temas?
- ¿Qué tipo de interacciones se producen entre los alumnos?

Al respecto, Woods (1987) señala que los maestros que ejercen en las escuelas manifiestan un particular interés por indagar cuestiones relacionadas con lo que sucede en las aulas desde la perspectiva interna o subjetiva de las personas. Por ejemplo:

- Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen.
- La socialización y las carreras de alumnos y maestros, con énfasis en la experiencia subjetiva de sus respectivas carreras antes que en índices objetivos.
- Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores; las clasificaciones de alumnos en grandes grupos, medianos y pequeños.
- Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas.
- Las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.
- Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas.

Esta preocupación por la investigación desde una corriente *interpretativa* ha sido llevada a cabo desde diversas disciplinas como la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Educación. Numerosos investigadores reivindican para el estudio de los fenómenos sociales y educativos, métodos que permitan lograr una comprensión profunda de la realidad superando los clásicos objetivos de medición, control y predicción. La publicación en 1968 de la ya clásica obra de Ph. W. Jackson “*La vida en las aulas*” en la que el

autor relata una etnografía en el marco escolar, constituye un buen ejemplo de la línea en que se empezaba a desarrollar la investigación educativa.

6.2. El enfoque de investigación. Características

Se trata de proponer un enfoque que permita dar cuenta de las diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión sólo desde la metodología cuantitativa. Los rasgos esenciales que caracterizan al enfoque interpretativo son los siguientes:

Ciencias naturales y ciencias sociales tienen objetos de conocimiento diferentes

Existen notables diferencias entre las ciencias naturales y las ciencias sociales metodológicas y epistemológicas derivadas de la gran disimilitud de sus objetos de conocimiento. Por tanto no es posible transpolar métodos válidos para todas las áreas del conocimiento.

Rechazo del método único

Se aboga por la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigación específicas, singulares y propias de la acción humana. Es una falacia pretender conocer la realidad social solamente con un método.

El comportamiento humano está construido principalmente por acciones

La realidad social está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de su interacción con los demás. El comportamiento humano está principalmente construido por acciones que poseen un sentido para quienes las realizan y se vuelven en inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye cada actor individual. Por eso las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas en relación con los motivos del actor, sus intenciones y el contexto social en el que adquieren sentido tales intenciones. La acción siempre incorpora la interpretación del sujeto y por eso sólo puede ser entendida cuando se conoce el significado que él le asigna. El significado es creado por los seres humanos y reside en las relaciones personales. Por eso, la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones.

Es imprescindible conocer los contextos donde se desarrollan los comportamientos

Dado que las personas viven y se desarrollan en un contexto social es imposible comprender sus actuaciones sino se las entiende como formando parte de ese contexto. Contextos cargados de valores, creencias, representaciones brindan información para la investigación y, al mismo tiempo, influyen en ella. Los contextos sientan las bases del comportamiento y actuación de las personas.

Se estudian situaciones naturales atendiendo a la globalidad del fenómeno

La comprensión es una de las dimensiones y objetivos fundamentales de este tipo de teorías. Por ello, cuando se busca interpretar lo que sucede en una situación concreta, en lugar de establecer controles se necesita observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal como operan en el contexto. Los problemas educativos, por su carácter global, requieren ser estudiados a partir de la comprensión de los procesos, desde las propias creencias, valores y reflexiones. Para comprender la realidad dentro de un contexto dado, es imprescindible captarla como un todo unificado, no puede fragmentarse, no puede dividirse.

La realidad es global y polifacética, es decir que no existe una única realidad sino múltiples realidades interrelacionadas. Nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada sino que las personas construyen en ese contexto particular. La vida social se considera como fluida y abierta. Por eso, la realidad social y cultural no puede conocerse exclusivamente a través de reacciones observables y medibles de la persona, dado que así se ignora el campo de la intencionalidad y el significado de las acciones. Es decir, ¿por qué las personas actúan de una determinada manera y no de otra?

Descripción rigurosa

Es una característica de la metodología cualitativa basada en la rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación. Busca garantizar la construcción *intersubjetiva* en la captación de una realidad compleja mediante la recolección sistemática de datos que hagan posible un análisis interpretativo. Permite trabajar con profundidad y, a la vez, con detalle mediante una descripción y registro cuidadoso.

6.3. La investigación etnográfica en educación

La etnografía es una modalidad cualitativa de investigación de las ciencias sociales que surge en el campo de la antropología. Se inicia a finales del siglo XIX y principios del XX con los trabajos de los antropólogos interesados en conocer cómo era el mundo

no occidental. Hasta ese momento, se disponía del material aportado por viajeros, misioneros, aventureros y científicos. La búsqueda de otro tipo de información animó a los antropólogos a realizar estudios de campo en grupos concretos para conocer la cultura de los pueblos primitivos y se fueron a vivir entre ellos para estudiar sus sociedades desde dentro. Los antropólogos llamaron a estos relatos "etnografía": *una descripción de los modos de vida de pueblos que eran ethnoi, el antiguo término griego que significa "otros"*. Puesto que la cultura tiene relación con el comportamiento y las creencias humanas, había que describirlo todo: lenguaje, sistemas de parentesco, crianza de los niños, etapas de la vida, arte, destrezas y tecnologías.

Cuando esta modalidad de investigación se utiliza para estudiar la "cultura educativa", entonces, se denomina **etnografía educativa**. La etnografía posee un valor *práctico* para el maestro: versa sobre cuestiones conocidas, refiere a sus problemas y en sus mismos términos. Como señalan Goetz y LeCompte (1988, 41) "el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos".

Los métodos etnográficos se desarrollan en el ámbito escolar con una clara **finalidad: comprender "desde dentro" los fenómenos educativos**. Explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de las personas que en ella participan. Así, la etnografía educativa se ha venido utilizando en distintos tipos de estudios:

- Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
- "Microetnografías" de pequeños grupos de trabajo o de juegos en clases o escuelas.
- Estudios de clases escolares abstraídas como si fueran pequeñas sociedades.
- Estudios de instalaciones o distritos escolares, considerados como si fueran comunidades.
- Comparaciones entre las unidades investigadas en los estudios anteriores referidas a individuos o a grupos.

La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo orientando a la introducción de reformas, innovaciones y la toma de decisiones.

6.4. Formación docente y estrategias de investigación cualitativa

Situarse en una perspectiva interpretativa, supone optar por estrategias de recolección de información eminentemente cualitativas que permitan acceder a la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes, para conseguir una descripción detallada y minuciosa de la práctica educativa.

La formación de los docentes en investigación exigirá, entonces, que los estudiantes conozcan una variedad de estrategias e instrumentos de análisis de la realidad que le permitan reconstruirla, explorarla e interpretarla.

Desde la perspectiva cualitativa, se reconocen la **observación** y la **entrevista** como las principales estrategias de recolección de información además de otras como el **análisis de documentos**.

Si se desea que los futuros maestros aprendan a utilizar estas estrategias es necesario una formación tanto teórica como práctica. No hay mejor forma de aprender a investigar que investigando. Es por ello que la **puesta en práctica** de proyectos de investigación que incluyan la utilización de estrategias cualitativas orientadas a la comprensión de la realidad, es una vía muy apropiada para la formación docente. La observación y la entrevista constituyen importantes herramientas de investigación que los alumnos deben conocer puesto que “lo que ocurre” en el aula sólo se hace inteligible en la medida que se relaciona con el contexto donde la acción tiene lugar y con los significados que los participantes le adscriben.

6.4.1. La observación

La observación participante es la principal estrategia de recolección de información cuando se trabaja en investigaciones con una orientación cualitativa. (Ruiz e Ispizua, 1989) Constituye una estrategia apropiada para recoger información sobre ambientes, sujetos, procesos, interacciones y comportamientos.

La **observación** siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. **No se trata sólo de mirar sino de buscar.** Para conocer lo que realmente está sucediendo en el escenario hace falta además de un registro fiel de lo que sucede, una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece.

El fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto y una focalización que centre selectivamente la atención.

La tarea o el objeto seleccionados, el marco de referencia del observador y el propósito de la observación, entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador.

Así, en la observación el investigador debe definir:

- La cuestión a estudiar.
- Un lugar en el cual efectuar la observación (el patio, el aula, etc.).
- Un fragmento de la realidad a observar dentro del lugar (los juegos de los niños frente a los de las niñas; grupos de lectura; discusiones grupales; el comienzo de una lección; la primera hora de clase).

- Un instrumento o una combinación de instrumentos para registrar y almacenar la información (notas de campo y grabación en video, sistema de categorías y lista de comprobación, fotografías).
- Procedimientos para observar (dónde colocarse, cuándo observar, en qué orden utilizar determinados instrumentos).
- Los sujetos que se han de observar o el contexto de observación (individuo, grupo, acontecimiento, tipo de conducta, estrategia).
- Los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y para el registro obtenido.
- El método que se utilizará para comunicar los datos y la información extraída del registro de la información (informe escrito, representación gráfica, protocolo grabado).

Por lo tanto, planificar la observación implica responder a una serie de cuestiones que guían y orientan el proceso de recolección de datos.

Planificación de la observación	
• ¿Qué investigar?	Definición del problema
• ¿Cómo observar?	Modalidad de observación
• ¿Dónde observar?	Escenario
• ¿Qué observar?	Enfoque y alcance
• ¿Cuándo observar?	Temporalización
• ¿Cómo registrar?	Técnicas de registro
• ¿Cómo analizar?	Técnicas de análisis

Cuadro N° 8: “La planificación de la observación” (Del Rincón et al., 1995: 269)

6.4.2. La entrevista

Otra estrategia central en la metodología cualitativa es la entrevista. Supone un encuentro cara a cara, una relación personal entre el investigador y la persona entrevistada. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores, sentimientos, ideas, que de otra manera no estarían al alcance del investigador. Tal como lo proponen Ruiz e Ispizua (1989: 128) “la entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”.

De esta manera, la entrevista ofrece la perspectiva interna de la persona y permite interpretar comportamientos, constituyendo una fuente de significado y complemento

del proceso de observación en tanto aporta el detalle y las perspectivas de los participantes. Gracias a ella pueden describirse e interpretarse aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, además de recuperar relatos de acontecimientos pasados.

Los futuros docentes deberían conocer las diversas modalidades de entrevista existentes, sus usos más habituales, así como las fases y aspectos metodológicos a considerar en su diseño y realización. Por ello, la formación docente debería incluir, también, su familiarización con diversos **sistemas de registro de información** acordes con los objetivos, áreas y temáticas de indagación que suponen las estrategias antes mencionadas.

R

En la actualidad, superado el reduccionismo metodológico que concebía el análisis de los fenómenos educativos del mismo modo que los físico-naturales y postulaba que sólo podían ser objeto de estudio los fenómenos observables, cuantificables y medibles, e incluso superado, en gran medida, el debate cuantitativo/cualitativo se acepta que no existe una única vía para conocer la realidad, explorarla, comprenderla y transformarla.

El interés por los hechos observables y externos ha dado paso al interés por los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los sujetos a través de su interacción con los demás. Se aboga, pues, por la pluralidad de métodos y la adopción de diferentes estrategias que permitan captar la naturaleza abierta, dinámica y fluida de la realidad social y educativa. Es por tal motivo que se enfatiza la comprensión intersubjetiva de los fenómenos dando especial importancia a la participación de los sujetos en la reconstrucción de los hechos según sus propias creencias, valores y reflexiones.

Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa y, concretamente, la investigación etnográfica emerge como una metodología válida para el análisis y la comprensión de los fenómenos que modelan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este acercamiento a la práctica educativa permitirá instaurar y promover fórmulas alternativas de innovación y transformación socioeducativas sobre la base de una indagación reflexiva, sistemática y “desde dentro” de las necesidades y realidades que configuran al sistema educativo actual.

La investigación-acción como proceso de capacitación y desarrollo profesional

7

Introducción

La investigación-acción es una metodología orientada al cambio y la transformación socioeducativa. Es una potente herramienta para la capacitación por su capacidad de articular en un mismo proceso la “innovación”, la “reflexión” y el “desarrollo profesional”.

Se describe, así, brevemente el origen y desarrollo de la investigación-acción desde su creación en la década de los años cuarenta de la mano de Kurt Lewin, para luego presentar los rasgos clave que caracterizan a la investigación-acción y describir las fases o momentos que configuran este proceso al que se ha venido a denominar **“la espiral del cambio”**.

Algunos ejemplos de proyectos de investigación-acción llevados a cabo en las escuelas por maestros, sirven para fundamentar su aporte en el desarrollo de la capacidad reflexiva de los docentes en formación y su incidencia en procesos de innovación educativa y capacitación de los docentes en ejercicio a través de prácticas colaborativas.

A continuación, se describe la investigación cooperativa, un tipo de investigación-acción que aúna los esfuerzos de profesionales del “ámbito práctico”, la escuela, y en el “ámbito académico”, la universidad e instituciones de enseñanza superior así como en la capacitación docente.

Ideas clave



- **La reflexión se ha convertido en un objetivo primordial en la mayoría de los programas de formación docente.**
- **La capacitación docente supone su formación en el uso de estrategias que permitan asociar la teoría y la práctica, el cambio educativo y la investigación.**
- **La investigación-acción es un proceso sistemático de actuación e indagación reflexiva que articula los procesos de innovación, investigación y desarrollo profesional.**
- **La transformación educativa, la innovación curricular, los organizacionales y la formación docente pueden desarrollarse a través de proyectos en un marco de colaboración instituciones de formación docente/escuelas, mediante la investigación cooperativa.**

7.1. Orígenes y breve desarrollo histórico de la investigación-acción

Diferentes autores señalan que el pensamiento de Dewey, sus ideas sobre la “pedagogía progresiva” (el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, la necesidad de implicación docente en los proyectos de investigación; en definitiva, su pensamiento crítico y reflexivo, y sus ideas de democracia y participación) es una de las semillas que dieron lugar a la creación, en la década del cuarenta, de la investigación-acción en el ámbito de las Ciencias Sociales de la mano de Kurt Lewin. Éste definió la **investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción.**

Su trabajo se centró en el estudio científico de las relaciones humanas, haciendo hincapié en el cambio de actitudes, los prejuicios y en la mejora de la calidad de las relaciones como consecuencia de su investigación. Dos de las ideas fuerza que guiaron su obra fueron las de *decisión de grupo* y *el compromiso con la mejora*.

Aplicada al campo educativo, la investigación-acción implicaba que los maestros eran investigadores que estudiaban problemas reales, solos o junto con otros profesionales de la educación.

El proceso, generalmente, seguía las siguientes fases:

- (1) Identificación de un área problemática
- (2) Formulación de un problema específico con una hipótesis que sugería los procedimientos para su verificación
- (3) Recolección y análisis de datos
- (4) Extracción de conclusiones referidas a las hipótesis sobre la base de los datos acumulados y su análisis
- (5) Verificación de las conclusiones en otros contextos.

Este proceso investigativo tenía como finalidad:

- Acortar la distancia entre las prácticas escolares y la investigación
- Mejorar las decisiones y las prácticas de los maestros
- Ayudar a los maestros a desarrollar un enfoque de resolución de problemas para las situaciones del aula (Olson, 1991).

A fines de los años cuarenta y principios de los cincuenta Stephen Corey, decano del Teachers College de la Universidad de Columbia, reconociendo el valor de la articulación entre la acción y la comprensión colectiva aplicó el enfoque de la investigación-acción a numerosos proyectos de investigación realizados por los estudiantes a través del Instituto de Experimentación Escolar “Horace Mann-Lincoln”. Cabe citar en esta época las obras de Corey (1953) y de Taba y Noel (1957) que recogen y sintetizan las

aplicaciones de la investigación-acción en el ámbito educativo. Estas investigaciones atendían a diversos problemas si bien la mayoría de los estudios se centraban en el desarrollo del currículum.

A mediados de los años cincuenta el movimiento de la investigación-acción fue atacado por algunos autores que consideraban este proceso metodológicamente pobre y acientífico. Se cuestionó la conveniencia de que maestros en ejercicio realizaran investigaciones puesto que podía suponer un detrimento de la calidad de la enseñanza ofrecida a sus alumnos. Se creó cierta resistencia a que personas no formadas y familiarizadas con las técnicas de investigación se involucraran en proyectos de investigación.

A finales de los años cincuenta y durante la década de los sesenta la investigación-acción entra en un periodo de letargo. La investigación en educación queda relegada al tratamiento de cuestiones educativas desde otras disciplinas como la sociología o la psicología o a otras concepciones como la que surge en Estados Unidos: el diseño (*Research and development*/Investigación y Desarrollo) marcado por una visión tecnocrática de la educación, que parte del supuesto de que existen relaciones lineales e inmediatas entre investigación, tecnología educativa, desarrollo educativo y socioeconómico.

En la década de los setenta la investigación-acción resurge con un nuevo impulso. En relación con el *desarrollo curricular*, cabe destacar proyectos relevantes como los desarrollados en Gran Bretaña: el “*Humanities Curriculum Project*” dirigido por Stenhouse; el “*Ford Teaching Project*”, coordinado por Adelman y Elliott; y, ya en la década de los ochenta, el “*Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project*” en el que colaboraron Ebbutt y Elliott. En Australia, el movimiento de investigación-acción encabezado por Kemmis y colaboradores en la Universidad de Deakin se fundamenta en una concepción sociocrítica de la enseñanza inspirada en las aportaciones de la Escuela de Frankfurt.

7.2. ¿Qué es la investigación-acción?

La investigación-acción se ubica entre las investigaciones orientadas a la *práctica educativa*. La finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la **mejora de la práctica** educativa. Justamente, el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica y no solamente generar conocimientos. Así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él. (Elliott, 1993)

Aunque no existe una única conceptualización de la investigación-acción y se pueden distinguir distintas corrientes dentro de este movimiento, se señalan algunas de las definiciones más representativas:

- Corey (1953:6) concibe a la investigación-acción como "el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones"
- Carr y Kemmis (1988: 174) señalan que "es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a 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".
- Elliott (1993:88) define a "la investigación-acción como "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 y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica".

Estas definiciones introducen algunos de los **aspectos clave** que caracterizan a la investigación-acción:

- La preocupación por transformar y mejorar una realidad educativa y/o social.
- Parte de la práctica de problemas prácticos.
- Es una investigación que implica la colaboración entre las personas.
- Implica una reflexión sistemática en la acción.
- Se realiza por las personas implicadas en la práctica que se investiga.
- El elemento de "formación" es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción.
- El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio.

Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social

Es en el marco de esta pretensión por contribuir a la mejora de la práctica en donde se justifica la investigación-acción porque éste es el factor clave de diferenciación respecto de otras propuestas de investigación.

Parte de la práctica, de problemas prácticos

Se trata de un tipo de investigación construida en y desde la realidad social, educativa y práctica de las personas implicadas contemplando la situación, preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana. Tiene como objetivo partir desde "la óptica de quien vive el problema". Por lo tan-

to, *la práctica educativa es el objeto prioritario de investigación*. Supone una visión contextual sobre el cambio social. La investigación-acción se ocupa de problemas que no puede resolver otro tipo de investigación ya que son problemas que sienten y experimentan los propios protagonistas al llevar a cabo su trabajo. Se trata de problemas vinculados al contexto de cada grupo, barrio, institución educativa, problemas concretos a los que se les debe encontrar solución concreta.

Es una investigación que implica la colaboración de y entre las personas

La solución de los problemas implica siempre la adopción negociada de cursos de acción. La investigación-acción no se puede llevar a cabo de forma aislada ya que necesita el compromiso del grupo, de las personas que han optado por una tarea de cambio y de mejora social en la realidad concreta en la que están insertas. Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos que se implican en un proceso de transformación.

La existencia de un grupo es fundamental para desarrollar procesos de investigación-acción porque:

- Los valores, los significados sólo se cambian en comunidad.
- El grupo sostiene el nivel de motivación.
- El grupo permite realizar con mayor eficacia la función de autocrítica y reflexión.
- La dinámica grupal por sí misma tiende a provocar cambios en las personas participantes incidiendo en la adquisición de actitudes de carácter más democrático, participativo, más implicado en la realidad, más permeable a las críticas, más libre.

Implica una reflexión sistemática en la acción

La investigación-acción integra el conocimiento y la acción. Rompe con la forma tradicional de entender las relaciones entre conocer y actuar. Pone en cuestión la idea de que la forma puramente técnica de proceder en la práctica es aplicando el conocimiento disponible y que, por tanto, la auténtica investigación es la que se dirige a conocer una realidad o un fenómeno, mientras que la práctica se valdría de técnicas y recomendaciones que se deducen de aquel conocimiento. Contra esta idea, *la investigación-acción convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio*. Se articula la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación.

La investigación-acción la realizan las personas implicadas en la práctica que se investiga

La integración que plantea la investigación-acción entre conocer y actuar significa que son los propios implicados en la práctica quienes llevan a cabo la investigación. No hay

manera de entender el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda si se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa. El significado y el valor de lo que se hace sólo se puede transformar en la medida en que se convierten actuaciones y perspectivas en objetos de investigación. Por tanto, la investigación-acción no es el estudio de lo que otros hacen sino el de las propias prácticas.

De esta manera, la investigación-acción ofrece la posibilidad de superar los binomios y dicotomías “teoría-práctica” y “educador-investigador”.

Desde esta perspectiva la práctica y la teoría encuentran un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierte en investigador, pues nadie mejor que las personas implicadas en una realidad determinada puede conocer los problemas que precisan solución.

El elemento de “formación” es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción

En la investigación-acción “investigación”, “acción” y “formación” son tres elementos esenciales. Cada ángulo del triángulo juega un papel importante e imprescindible en el proceso de investigación.

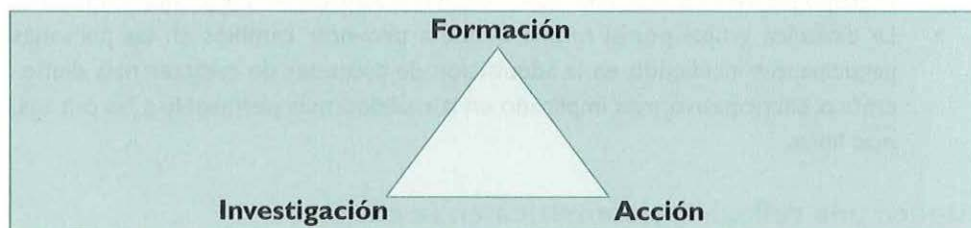


Gráfico N° 5: “El triángulo de la investigación-acción”

No se debe olvidar en la investigación-acción, como suele suceder en algunos casos, que la “formación” y por tanto el desarrollo profesional son un componente esencial que vertebra a los procesos de innovación y de reflexión.

El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio

Existen diversas formas de presentar este proceso dinámico en el que los participantes deben articular permanentemente las fases de planificación y de actuación con las de recolección de datos, evidencias de cambio y de reflexión grupal sobre las informaciones recibidas. Pero, todas ellas suponen un carácter cíclico, dinámico e interactivo de sus fases que supone siempre la articulación entre la acción y la reflexión, entre teoría y práctica.

Por último, vistos los aspectos clave que caracterizan a la investigación-acción y recurriendo a la definición de investigación-acción que ofrece Escudero (1987:20) se debe resaltar que la investigación-acción *“es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de “estar” en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de “otra manera”.*

Otra de las características fundamentales de la investigación-acción es su **preocupación tanto por el proceso como por el producto**. Es decir, **no sólo se pretende a través del proceso mejorar la práctica sino que se considera que el camino a recorrer para conseguirlo es tan importante como el resultado final.**

7.2.1. Algunos ejemplos de investigación-acción

A continuación, se presentan algunos ejemplos de procesos de investigación-acción llevados a cabo en el aula por parte de maestros. Tan importante como identificar la metodología y las fases seguidas, es observar la temática en torno a la cual se desarrolló el estudio. Los seis primeros ejemplos han sido extraídos de la obra de Kemmis y McTaggart (1988:142-144) y los dos últimos de la de Olson (1991:78, 146).

1. **Una profesora interesada por problemas de diferencias basadas en el sexo** en su clase, pidió a un colega de confianza que mantuviese un registro sobre a quiénes les hablaba en clase. En una sesión de media hora, descubrió que hablaba a los muchachos el doble que a las muchachas, pese a que la clase se componía de muchachos y muchachas más o menos en partes iguales. Cambió esta pauta, pero gradualmente: tuvo que ayudar a los propios estudiantes a cambiar sus expectativas y su sensibilidad ante las cuestiones de diferencias de sexo en la clase.
2. **Un profesor de física interesado en la comprensión por parte de los estudiantes** en clase, descubrió que sus preguntas proporcionaban pocas oportunidades a los estudiantes para hablar de sus ideas y de los modos en que comprendían las cosas. Cambió de estilo y obtuvo un resultado espectacular, reduciendo el tiempo que “estaba en antena” en la clase de más o menos el 85% a más o menos el 40% en cada lección; luego descubrió que tenía que cambiar el tipo de preguntas que hacía de tal modo que los estudiantes tuviesen mayores oportunidades para desarrollar la comprensión, aplicándola a discusiones más complejas con él mismo y con otros estudiantes.
3. Una profesora tenía problemas con un grupo. Registró la incidencia de los controles en su modo habitual de enseñar y descubrió que estaba creando **problemas de disciplina** al hablar demasiado de disciplina a los estudiantes.

Negóció con éstos algunas normas para aplicar en clase y el “problema”, simplemente, desapareció. Prosiguió explorando las posibilidades de negociar el plan de estudios de modo más general con los estudiantes e hizo nuevos descubrimientos acerca del valor de estrategias de enseñanza que recurrían activamente a los conocimientos de los estudiantes como base para avances en el aprendizaje.

4. Un grupo de profesores exploraron varias estrategias diferentes para la **enseñanza “terapéutica” del lenguaje** en la escuela secundaria. Después de recoger datos entre los estudiantes, tomar notas diarias de sus propias observaciones y valoraciones, y compartir sus percepciones a lo largo de los cursos, descubrieron que la integración de profesores “terapéuticos” en las clases normales (como profesores colaboradores) tenía por resultado un mejor aprendizaje de los estudiantes, en los puntos difíciles, que aquél que se conseguía separando a determinados estudiantes para sesiones “terapéuticas”.
5. Varios grupos de profesores han investigado los problemas y los efectos de las **evaluaciones descriptivas no competitivas**. Descubrieron que los estudiantes preferían la realimentación descriptiva y la consideraban más beneficiosa para su aprendizaje y que ayudaba a crear un ambiente de aprendizaje más colaborador. Otros maestros, padres y algunos de los propios estudiantes se preocuparon por el hecho de que los estudiantes no fuesen calificados numéricamente, pero los efectos de la eliminación de la competición como “motivador” eran tan convincentes que los maestros continuaron su política de evaluaciones descriptivas no competitivas y convencieron a la mayoría de aquellos que se oponían a esa política, aunque no a todos.
6. Un maestro que daba clases sobre el medio ambiente en una escuela primaria, estaba insatisfecho con la **capacidad de sus alumnos para hacer preguntas indagadoras acerca de cuestiones problemáticas**. Cambió su pauta de enseñanza, abandonando las discusiones en clase dirigidas por el profesor y adoptando un sistema parecido al de las “asambleas de vecinos” (presididas por él mismo) con grupos pequeños. Sus alumnos empezaron a cuestionar entre sí, en mayor medida, afirmaciones acerca de problemas del entorno y pidieron al maestro que no interfiriese. El problema para el profesor pasó a ser: ¿Puedo ocupar una posición de dirección sin influir en el carácter del debate?
7. La investigación surgió en la escuela secundaria y luego se esparció por todo el distrito. La **motivación para el cambio provino de varios profesores que comentaban la incapacidad de sus alumnos para aprender a través de las lecturas que se les asignaba**. Les daban selecciones de textos para descubrir luego que los alumnos adquirían escasos conocimientos con su lectura. En vez de abandonar la lectura como herramienta de aprendizaje, empezaron a explorar modos de hacerla más eficaz. Leyeron artículos sobre lectura y aprendizaje. Un docente encabezó grupos de discusión sobre cuestiones de organización textual, conocimiento previo, estrategias de aprendizaje activo y metacogni-

ción. Utilizaron las horas libres y breves reuniones fuera del horario escolar para conversar sobre esas cuestiones. Querían explorar en la práctica lo que sonaba bien en la teoría. Pero también querían saber si las exploraciones realmente producían diferencias en el desempeño estudiantil. Fue así que decidieron verificar sus intuiciones mediante experimentos simples en sus aulas.

8. Una de las intervenciones diseñadas involucra el **aumento del tiempo de aprendizaje para alumnos de riesgo del nivel inicial**. Los maestros se plantearon la hipótesis de que estos alumnos se beneficiarían con una repetición completa de las actividades diarias de media jornada, para adquirir mayor dominio de lo aprendido. Esta intervención es una macroextensión de la teoría del automatismo de las ciencias de la conducta. Los estudiantes en riesgo, tienen por la tarde una repetición idéntica de las lecciones enseñadas por la mañana, con el objetivo de adquirir el dominio y el automatismo. Se recogen datos de base antes de la sesión repetida, que se considera como intervención. La evaluación de los datos posteriores y la medición de la mejora en el desempeño cumplen la función de verificación formativa y sumatoria. Lo que dio origen a todo el proyecto fue el deseo expreso de varios maestros de jardín de infantes de probar que sus experiencias, juicios e intuiciones podían ser apoyados por un diseño controlado de investigación.

7.3. ¿Cómo se desarrolla un proceso de investigación acción? Fases de la investigación-acción

Existen diversas formas de concebir el proceso de investigación-acción. Sin embargo, la conceptualización más generalizada es entender dicho proceso como una **espiral sucesiva de ciclos** constituidos por varios pasos o momentos. El proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo.

El modelo establecido por Kurt Lewin describe la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción.

Este modelo de “espiral de ciclos” consta de cuatro etapas:

- 1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
- 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
- 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
- 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

En líneas generales los diversos modelos de planificación y desarrollo de investigación-acción siguen el modelo introducido por Lewin, aunque cada uno de ellos acentúa de forma especial determinados aspectos según el concepto de investigación-acción que sostiene y de su aplicación concreta. A modo de ejemplo, se presenta el modelo de investigación-acción que recoge los aportes de Lewin y que ha sido revisado por Elliott.

Durante el proceso de investigación-acción las personas implicadas deben articular permanentemente las fases de planificación y actuación con las de recolección de datos sobre la puesta en marcha del proyecto y de reflexión sobre su desarrollo.

Siguiendo las recomendaciones de diversos autores sobre cómo planificar y desarrollar un proceso de investigación-acción (Bartolomé, 1994, 1997; Elliott, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988 y Pérez Serrano, 1990) y retomando las etapas fundamentales propuestas por Lewin se describen a continuación **las actividades implicadas en el ciclo de investigación-acción en el ámbito educativo:**

1. Identificación de una preocupación temática.
2. Elaboración de un plan de actuación.
3. Desarrollo del plan y recolección de datos sobre su puesta en práctica.
4. Reflexión, interpretación de resultados. Planificación.

A continuación se describe cada una de estas fases.

1. Identificación de una preocupación temática

Generalmente, el inicio de una investigación-acción supone una indagación reflexiva por parte del grupo acerca de su propia práctica con el objetivo de identificar aquellas situaciones problemáticas que se desean cambiar, tarea que no siempre es fácil. Los problemas en la investigación-acción se pueden entender como una dificultad sentida o una carencia que el maestro detecta en su práctica docente y que desearía cambiar o mejorar.

El descubrimiento del problema puede surgir:

- a) De una reflexión del grupo sobre las necesidades sentidas.
- b) De la observación sistemática de un docente en su aula.
- c) A partir de entrevistas informales a alumnos o colegas.
- d) De la observación realizada por otro docente o facilitador.
- e) A raíz de un informe o documentos en los que se ofrece información sobre situaciones educativas que crean interrogantes.
- f) Examinando las diferencias entre la realidad de la práctica social y educativa en una situación concreta y lo que se pretende que realmente sea. Detectando incoherencias o inconsistencias entre lo que se pretende y lo que realmente ocurre.

El proceso de identificación y construcción del problema es importante que surja de las necesidades sentidas y percibidas por el grupo, a la vez que: sea relevante para las personas implicadas, la asuman como propia, estén dispuestas a resolverla, sean aplicables a corto plazo y los resultados conduzcan a la mejora y el cambio.

Se debería evitar elegir problemas demasiado generales, quedarse en los síntomas o en problemas superficiales así como elegir problemas demasiado técnicos o que no estén más orientados a la comprensión y transformación de la práctica.

Asimismo, la preocupación temática no debe confundirse con un método que se utiliza para mejorar la práctica. **Se debe evitar convertir la investigación-acción en un proceso de resolución de problemas. Éstos guían la acción pero la esencia del proceso es la exploración reflexiva** que la docencia realiza en torno a su *propia práctica* cuya transformación pasa por el cambio socioeducativo de la situación pero, al mismo tiempo y principalmente, por la *transformación individual y colectiva a nivel personal y profesional* de las personas que llevan a cabo el proceso.

De manera que la eficacia de la investigación-acción no se mide tanto por su contribución a resolver problemas como por la capacidad de cambiar y de generar la autorreflexión crítica en las personas que participan en ella. Para contribuir a un cambio social, a una mejora educativa, se comienza por una transformación más profunda en la persona.

El estudio del contexto en el que se va a desarrollar la investigación-acción es un **paso fundamental para comprender el problema a fondo.**

En síntesis, las tareas del grupo en esta primera fase son:

- Identificar y clarificar la preocupación temática o el tema objeto de indagación describiendo las necesidades sentidas de cambio y mejora.
- Formular juicios acerca de aquello que podría hacerse para resolver esa situación; es decir, identificar posibles fórmulas para iniciar la acción. Aunque constituyen respuestas provisionales, son el primer paso para orientar la acción.

En definitiva, las conclusiones de esta fase podrían asumir la forma del siguiente enunciado:

“Nos proponemos hacer X con el objeto de mejorar Y”

Aunque tanto la formulación de la preocupación temática como de la propuesta para su mejora son siempre provisionales y ambas se hallan en constante revisión y transformación a lo largo del proceso de investigación-acción, son necesarias para el inicio de la investigación.

Sin embargo, algunos autores reconocen la *dificultad* con la que se enfrenta el docente a la hora de “*problematizar*” su práctica educativa y, por lo tanto, de identificar posibles situaciones de cambio o sentir la necesidad de transformar su propia práctica. En estos casos, aunque es posible establecer espacios de reflexión e indagación sobre un área de interés para iniciar el proceso de investigación-acción, también es factible comenzar poniendo en práctica un pequeño plan de acción cuya realización, que obliga a reflexionar y recoger evidencias sobre su desarrollo, ayudaría a identificar posibles lagunas, incoherencias o necesidades.

Al respecto, Elliott (1993:37) distingue dos tipos muy diferentes de desarrollo reflexivo de la práctica de los docentes:

1. El docente emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias. En otras palabras, **la reflexión inicia la acción.**
2. El docente modifica algún aspecto de su práctica como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial sobre el problema se modifica y cambia. Por tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. **La acción inicia la reflexión.**

2. Elaboración de un plan de actuación

El plan de actuación es acción organizada y, por definición, debe anticipar la acción. Identificada la preocupación temática, el grupo debe planificar una estrategia de actuación. Se trata de decisiones prácticas y concretas acerca de:

- ¿Qué debe hacerse?
- ¿Quiénes deben hacerlo?
- ¿Cuándo y cómo hacerlo?
- ¿Con qué recursos (materiales, funcionales y personales) se cuenta?
- ¿Cómo se repartirán las tareas entre los miembros del grupo?
- ¿Qué reuniones de equipo se van a realizar?
- ¿Cómo se recogerán los datos?

Dado que la planificación debe ser una acción flexible y abierta al cambio, cualquier propuesta de acción que el grupo acuerde tras el periodo de reflexión inicial debe entenderse siempre en un sentido hipotético, puesto que sólo su puesta en práctica y su análisis permitirá recoger evidencias del alcance y consecuencias de las acciones emprendidas.

El plan es una acción anticipatoria y previsora de lo que se hará en la siguiente fase a la vez que sirve de base para reflexionar sobre la acción realizada. El plan guía la acción pero constituye, también, el punto de referencia para la reflexión posterior.

El **plan general de acción** debería contemplar:

1. Un enunciado revisado de la idea general o preocupación temática que probablemente haya cambiado o haya sido aclarada.
2. Un enunciado de los factores que se pretenden cambiar o modificar con el fin de mejorar la situación y de las acciones que se emprenderán para ello.
3. Un enunciado de las negociaciones realizadas o que se deben efectuar con otras personas antes de iniciar la acción.
4. Un enunciado de los recursos que serán necesarios para emprender los cursos de acción previstos: materiales, aulas, instrumental técnico, etc.

3. Desarrollo del plan y recolección de datos sobre su puesta en práctica

En esta etapa el grupo pone en práctica el plan de acción propuesto en la fase anterior. La acción está guiada por la planificación pero no se halla completamente controlada. La acción tiene lugar en tiempo real y se enfrenta a distintos tipos de limitaciones. Generalmente, el plan de acción contempla gran variedad de circunstancias y prevé otras, pero a veces éstas cambian modificando el plan inicial.

Es necesario observar, deliberar y controlar sistemáticamente el desarrollo del plan de acción. La revisión permanente de los resultados obtenidos y la reflexión sobre el proceso desarrollado permite reorientar, rectificar y adaptar el plan de acción. Aquí es donde el carácter flexible y abierto de la planificación adquiere especial sentido

Para realizar estas tareas es preciso el uso de una variedad de *estrategias e instrumentos de recolección de datos* los cuales deben ser utilizados de *forma sistemática* a lo largo de todo el proceso. Esta es una actividad muy importante dentro de la etapa de implementación del plan de acción. Si no se recolectan evidencias del cambio a medida que el proceso avanza, el grupo se verá privado de una base sólida para reflexionar y volver a planificar. Justamente, se trata de producir una actuación revisada críticamente a través de una sistemática, elaborada y rigurosa recolección de datos que proporciona la base para la reflexión e introspección crítica.

4. Reflexión, interpretación de resultados. Planificación.

No es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la puesta en marcha del plan de acción. El objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad para transformarla; es decir lograr una comprensión profunda de lo que sucede y porqué sucede. Para ello, es necesario reflexionar.

La reflexión otorga sentido a los procesos educativos, a los problemas que han surgido en la puesta en marcha del plan. Se reflexiona sobre el plan de acción, sobre todo el proceso y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo realmente conseguido. Se reflexiona sobre los cambios experimentados a nivel personal y grupal y sobre los efectos del cambio.

Una de las actividades importantes dentro de esta fase es la realización de un *informe de investigación*. La redacción del informe contribuye a sistematizar el proceso seguido y facilita la comunicación de los resultados y su utilización en futuros proyectos así como el intercambio de experiencias con otros profesionales.

Un *informe de investigación-acción* debería incluir los siguientes apartados:

- Cómo ha ido evolucionando la “idea general” o “preocupación temática” con el paso del tiempo.
- Cómo ha ido evolucionando la comprensión del problema.
- Qué etapas de acción se emprendieron a la luz de dicha comprensión.
- En qué medida se pusieron en práctica las acciones propuestas y cómo se resolvieron los problemas de implementación.
- Qué efectos, ya sea los pretendidos o imprevistos, produjeron las acciones.
- Qué técnicas se seleccionaron para recolectar la información.
- Qué problemas se encontraron al utilizar ciertas técnicas y cómo se resolvieron.
- Qué posibles problemas éticos se plantearon al negociar el acceso a la información y la divulgación de la misma y la forma de resolverlos.
- Qué otros problemas no previstos surgieron en la negociación e implementación de las etapas de acción.
- En qué medida se logró dar respuesta a los problemas planteados inicialmente.

La elaboración del informe ayuda a las personas participantes en la investigación-acción y al grupo a sistematizar el proceso y a reflexionar sobre el sentido que la experiencia ha tenido para ellas preguntándose:

- ¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí, para el grupo?
- ¿En qué hemos mejorado o cambiado?
- ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma?
- ¿Cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado?

El informe final no sólo ayuda al equipo a sistematizar y analizar lo realizado sino también es una forma de hacer circular los resultados alcanzados y que otras personas interesadas puedan acceder a dicha información. En otras palabras, es una herramienta que permite transferir y difundir los resultados del proceso de investigación implementado.

Estas reflexiones constituirían el final de un ciclo de investigación-acción y significarían el posible inicio de una nueva espiral de cambio entrando en la **fase de replanificación**.

De esta manera, el desarrollo de programas de investigación-acción supone la construcción de una espiral autorreflexiva que “vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social. Tomados en conjunto, estos elementos del proceso crean las condiciones bajo las cuales los protagonistas pueden establecer un programa de reflexión crítica para la organización de su propia ilustración y para la organización de su propia acción colaborativa con vistas a la reforma educativa”. (Carr y Kemmis, 1988: 198)

7.4. La investigación-acción en la formación docente

La formación docente cada vez más se centra en los problemas prácticos, que tanto los establecimientos educativos como los docentes tienen que afrontar en su trabajo cotidiano por lo que la adquisición de conocimientos teóricos y habilidades técnicas se queda íntimamente vinculada con esa realidad.

Como se expresó, en la actualidad aparecen con fuerza en las nuevas propuestas de formación docente los conceptos de profesor como *profesional reflexivo*, y *profesor investigador*.

Adquirir una cultura reflexiva que permita al futuro docente ejercer su profesión interrogando constantemente la realidad en la cual interviene, que lo capacite para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que ésta genera, que mantenga viva su motivación por el cambio, la innovación y transformación educativa constituye un reto importante en la formación docente.

Asimismo, y unido a la concepción de *profesional que reflexiona sobre su práctica*, hoy en día aparece también con fuerza el modelo de colaboración en la formación y desarrollo profesional del docente. Desde esta perspectiva se concibe al profesor/a, no como una persona aislada sino como un profesional que se comunica, interactúa y trabaja de forma cooperativa con sus colegas, alumnos, con el resto de la comunidad educativa en pro de la mejora de las prácticas de enseñanza y de la innovación y mejoramiento constante del sistema educativo. De esta forma, el docente intercambia experiencias, dialoga con otros profesionales, desarrolla conjuntamente el currículum.

En este proceso de formación y desarrollo profesional cabe señalar que la **investigación-acción** aparece como una metodología idónea porque integra en un mismo proceso formativo:

- El *perfeccionamiento de la práctica* mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones complejas y humanas.
- Desarrolla la *prudencia práctica*, es decir, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas.
- Unifica la *investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo* de las personas en su ejercicio profesional.
- Posibilita y facilita el desarrollo de los estudiantes como *profesionales reflexivos*.
- Fomenta actitudes de *colaboración y cooperación* entre los futuros profesionales iniciando a los estudiantes en un compromiso hacia el cambio educativo y social.

Desde esta perspectiva, la investigación-acción no supone investigar sobre la enseñanza sino que es una forma de entender la enseñanza, el desarrollo del currículum, el desarrollo profesional e, incluso, el desarrollo institucional. Por tanto, la adquisición y transmisión de conocimientos teóricos de las disciplinas académicas, competencias y rutinas didácticas debería integrar la reflexión y el trabajo intelectual en la actividad del futuro profesional, así como desarrollar capacidades de análisis, reflexión crítica, auto-observación y valoración de la información para el diseño y puesta en práctica de proyectos **en, desde y para la mejora de la práctica educativa**.

La investigación-acción ha replanteado el papel y la función de los docentes en tanto no puede concebirse, tan sólo, como transmisor del conocimiento sino como creador y constructor de saber. La investigación-acción propicia el desarrollo personal y profesional del práctico, el desarrollo de una cultura reflexiva y facilita los procesos de innovación educativa y cambio social. Asimismo, facilita que el docente genere en los alumnos esta misma disposición respecto del conocimiento.

La potencialidad que posee la investigación-acción para integrar en un mismo proceso la *formación*, la *innovación* y la *investigación* sugiere que, precisamente, la *formación docente* incluya la articulación de *propuestas de desarrollo curricular* en las instituciones educativas a través de esta dinámica.

La puesta en práctica por parte de los estudiantes **de proyectos de intervención en la escuela** a través de la investigación-acción requerirá una **formación** específica y fundamental en el ámbito metodológico sin olvidar, por supuesto, su formación sobre contenido pedagógico. Cabe recordar que lo que distingue la investigación-acción de cualquier otro tipo de proceso de innovación educativa es, justamente, su rigurosidad y sistematización metodológica a lo largo de todo el proceso.

Seguidamente, se requerirá la **colaboración entre el equipo** de las Instituciones de Formación Docente y los maestros y otros profesionales de la educación para supervisar, dirigir, orientar, compartir y participar en la elaboración y desarrollo de los proyectos de los estudiantes.

7.5. La investigación-acción en la capacitación y el desarrollo profesional

Si se acepta que el desarrollo profesional es un proceso continuo de formación, actualización y perfeccionamiento, entonces, la capacitación debe integrar constantemente los avances que se generan en la producción de conocimiento pedagógico y que suponen la adaptación de los docentes a nuevas metodologías, estrategias, espacios de gestión y administración, políticas, reformas educativas, etc. Por otra parte, se debe tener en cuenta que los procesos que tienen lugar en la práctica educativa de las escuelas aportan las necesidades reales y las problemáticas sentidas por los profesionales de la educación en ejercicio; así, la escuela constituye el marco ideal para contrastar y generar nuevos conocimientos y es donde, realmente, el docente va a desarrollar su competencia profesional trascendiendo los aprendizajes realizados en su formación inicial.

La *capacitación y desarrollo profesional* de los docentes en ejercicio se traduce en una *necesidad del sistema educativo* y aparece como una de las funciones básicas de las escuelas, centros universitarios, institutos de educación, institutos de formación docente y departamentos universitarios.

Se ha presentado la *investigación-acción* como una vía válida para la investigación, la innovación educativa y la formación docente. Pero más allá de la transformación y mejora de la práctica educativa, la investigación acción es una *fuentes de desarrollo profesional docente*. Posibilita, en un marco de política de colaboración la capacitación docente y su formación a través de un espacio de reflexión y crítica constructiva que le permite adquirir una conciencia de desarrollo y perfeccionamiento docente con el fin de transformar y mejorar la práctica a partir de su desarrollo y crecimiento personal y profesional.

La *investigación-acción* es una potente herramienta de desarrollo de una *nueva cultura profesional* porque:

- Ayuda a definir, analizar, interpretar, orientar, corregir, cambiar y evaluar sus propios problemas profesionales para un autodesarrollo crítico y una autonomía profesional. Esto comporta el desarrollo de instrumentos intelectuales que facilitan las capacidades reflexivas sobre la práctica docente.
- Desarrolla la necesidad de un conocimiento más profundo de la propia práctica para construir y formular alternativas de acción.
- Es un compromiso ético de servicio y de relación con la comunidad, posibilitando el análisis de las condiciones sociales de la escolarización.
- Diagnostica, a través de la reflexión y la acción, las situaciones problemáticas que surgen en la práctica profesional y desarrolla un nuevo concepto de profesionalización.

- Consigue la acción cooperativa de un grupo de personas (docentes, alumnos, familias, etc.) que han de decidirse a actuar, aprender de forma innovadora y proponer vías de solución (elección de planes de acción y evaluación de resultados).
- Intenta provocar una transformación en la enseñanza y no únicamente un cambio de metodología o de recursos, evitando volver a prácticas rutinarias y familiares que son más seguras y no encierran riesgo profesional, pero que derivan hacia la desprofesionalización.
- Posibilita la conciencia de que el conocimiento que se posee sobre los procesos de formación es imperfecto e inacabado y que es importante partir de la práctica para volver a ella.
- Intenta construir una estructura colectiva o un “espíritu” de investigación-acción que reúna y se organice conforme a las posibilidades y necesidades, dotándose de una dinámica de cooperación interna y de apertura al exterior: ser, colectivamente, “formadores críticos”.
- Introduce una metodología de participación.

Desde esta perspectiva, en los últimos años ha cobrado gran fuerza la utilización de **procesos de investigación-acción cooperativa tanto en la formación docente y en su desarrollo profesional**. En el siguiente apartado se describe en qué consiste esta modalidad de investigación-acción, su potencialidad para la capacitación docente y algunos ejemplos de proyectos de formación que se han llevado a cabo a través de este proceso.

7.6. La investigación-acción cooperativa como proceso de capacitación

7.6.1. ¿Qué es la investigación-acción cooperativa?

La investigación cooperativa puede considerarse una modalidad de la investigación-acción cuyo elemento fundamental reside en la *colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores* sin excluir otros miembros de la comunidad educativa. Bartolomé (1986, 1994) recogiendo las aportaciones de Smulyan (1984) y Ward y Tikunoff (1982) señala que el origen desencadenante de la investigación cooperativa fue la necesidad de salvar el abismo que en los años 60 existía entre aquellos que realizaban investigación científica en educación y los profesionales que desarrollaban su trabajo en las instituciones educativas. Así, la investigación cooperativa supone el trabajo conjunto entre las escuelas y los Institutos de Formación Docente.

La investigación cooperativa sucede cuando algunos miembros de **dos o más instituciones** (generalmente una de ellas más orientada a la producción de investigación científica o a la **formación docente** y la otra una **escuela**) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculan-

do los procesos de **investigación** con los **procesos de innovación** y con el **desarrollo y formación profesional**.

Algunos elementos básicos que caracterizan un proceso de investigación cooperativa son los siguientes:

- Existe un equipo formado como mínimo por un profesor y un investigador.
- Los problemas de investigación son mutuamente definidos por profesores e investigadores. Los problemas emergen de lo que concierne a todos y de la indagación realizada por el equipo docente.
- Las decisiones que hacen referencia a cuestiones de investigación, procedimientos de recolección de datos, desarrollo de materiales, etc. son fruto de un esfuerzo cooperativo.
- El equipo trabaja al mismo tiempo en la investigación y en el desarrollo relacionados con la producción del conocimiento y su utilización.
- Los profesores desarrollan competencias, habilidad y conocimientos de investigación, en tanto que los investigadores se reeducan a sí mismos con la utilización de estudios de campo.
- Se reconoce y utiliza el proceso como una estrategia de intervención para el desarrollo profesional en tanto que se lleva a cabo una rigurosa y útil investigación.
- Los resultados son utilizados en la solución de los problemas surgidos en la práctica.
- Profesores e investigadores son co-autores de los informes de investigación.

Los rasgos más importantes de un proceso de investigación cooperativa son: **el enfoque cooperativo** que subyace a toda la investigación y **el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional**.

El proceso de *investigación cooperativa* enfatiza más que en las espirales de cambio del modelo de investigación-acción en el trabajo conjunto y en colaboración que se produce entre los miembros del grupo. En la investigación cooperativa el fin último reside en el *desarrollo profesional* del docente y en la *producción de conocimiento situacional y útil*.

Un ejemplo conocido de promoción del desarrollo profesional a través de la investigación cooperativa lo constituye el "*Institut for Research on Teaching*" (Instituto para la Investigación de la Enseñanza) conocido como IRT, de la Universidad de Michigan. Este instituto fue uno de los pioneros en poner en marcha proyectos cooperativos entre profesores universitarios y maestros de aula, justo cuando (año 1976) este tipo de asociaciones colaborativas no despertaban gran interés. El IRT se ocupa de proyectos reales, haciendo cooperación docente, más que estudiando sobre ella. El instituto centra sus esfuerzos sobre las respuestas que tienen los docentes para solucionar sus problemas. Trata de producir conocimientos y comprensiones que benefician directamente a

los docentes y a los formadores de docentes. La forma más extendida de colaboración de este instituto consiste en que los maestros pasan la mitad de la jornada laboral en sus escuelas y tienen licencia el resto del tiempo para realizar la investigación IRT. Generalmente, los maestros colaboradores trabajan en el IRT durante tres años, aunque este período puede ser de mayor o menor duración. Cuando los maestros acceden al instituto forman parte de un proyecto de investigación.

La *investigación cooperativa* no sólo es una potente vía de desarrollo para la capacitación docente sino, también, para la *formación inicial* de los futuros docentes. A continuación, se exponen muy brevemente, algunos ejemplos que describen la colaboración entre instituciones de formación docente y escuelas para la formación de maestros.

7.6.2. Algunos ejemplos de la utilización de la investigación cooperativa en la formación de maestros

La necesidad de formar profesionales reflexivos, de salvar el tradicional abismo entre lo que se enseña y las necesidades reales de los profesionales en ejercicio, de promover la calidad de la enseñanza, la investigación educativa y el desarrollo profesional lleva a replantear la relación entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas.

En la actualidad, la asociación y el trabajo conjunto de centros universitarios o de enseñanza superior y escuelas es un modelo en auge que, a través de una *cultura de colaboración*, pretende desarrollar la formación inicial docente. El siguiente gráfico describe este tipo de relación.

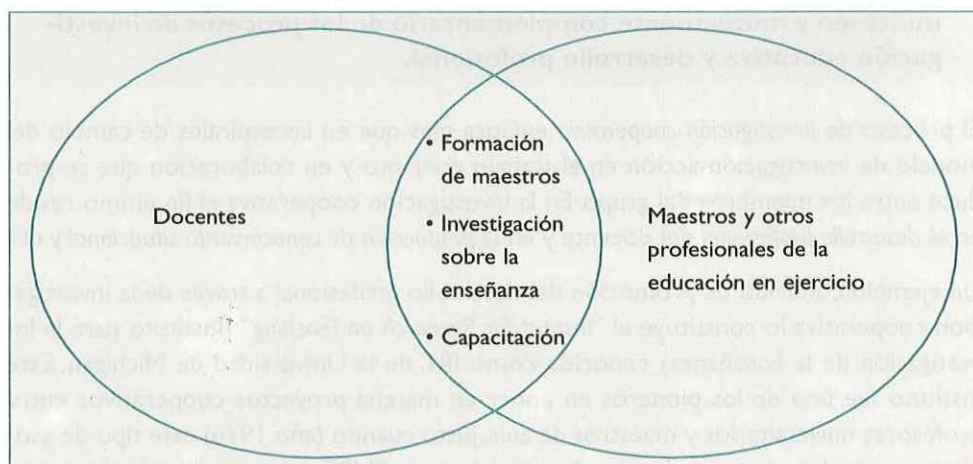


Gráfico N° 6: "La cultura colaborativa y la relación IFD/escuela"

Existen algunas experiencias de colaboración entre instituciones de formación docente y escuelas que ejemplifican la superación de la dicotomía "teoría" y "práctica" en la

formación docente a través de proyectos que brindan un espacio común de cooperación, reflexión, formación y desarrollo profesional. Este es el caso de las “escuelas de desarrollo profesional” de algunos estados norteamericanos que suponen la colaboración entre la universidad y el distrito escolar de manera que profesores universitarios, maestros y futuros profesionales de la educación indagan conjuntamente nuevas formas de enseñanza o el de los “IT-INSET schemes” y “partnerships schemes” británicos, que suponen una mayor participación de los profesores de las escuelas en la formación de los nuevos maestros y una nueva relación entre las instituciones de formación docente y las instituciones escolares.

A modo de ejemplo, se presentan brevemente algunos programas de formación docente que bajo esta *asociación colaborativa* (instituciones de formación docente-escuela) se han venido desarrollando en Inglaterra (Rodríguez Marcos, 1995: 90-94) y en Estados Unidos.

El Proyecto IT-INSET, dirigido por Asthon

Este programa se llevó a cabo en el Reino Unido, entre 1978 y 1987, primero en la Open University y más tarde en la Leicester University. Se basa en el perfeccionamiento docente en la escuela y en la colaboración entre los profesores universitarios y los maestros en la formación de los futuros docentes. La escuela y la práctica reflexiva son los pilares sobre los que se asienta el programa. Se forman grupos llamados “unidad de aprendizaje básico”, constituidos por seis estudiantes, un maestro y un tutor (profesor de la institución de formación docente) que pasan medio día o un día entero a la semana en una escuela y allí planifican juntos, ejecutan el plan y debaten acerca del aprendizaje que puede o no haber tenido lugar. El proyecto implica:

- Observación de la práctica
- Análisis de la práctica y aplicación de la teoría, la cual puede haber sido derivada del estudio académico, de la investigación o de la experiencia diaria
- Evaluación del curriculum
- Desarrollo del curriculum
- Trabajo en equipo
- Implicación de otros profesores de la escuela en el proceso.

El Partnership Scheme de la Universidad de Leicester

Se lleva a cabo en el PGCE (Post Graduate Certificate in Education) en el cuarto año de formación durante el cual los futuros docentes reciben formación profesional. El programa de formación consta de dos componentes, uno común para todos los alumnos y otro diferente según de la especialidad que cursen. Se pretende que los estudiantes perciban de forma integrada ambos componentes y para ello se trata de establecer múltiples conexiones tanto en el contexto universitario como en el escolar. Esta tarea se ve facilitada por el hecho de que la mayoría de los profesores universitarios impli-

cados en el proyecto como tutores, lo son al mismo tiempo de la parte común y de la específica. Los alumnos realizan dos períodos de prácticas:

- Un primer bloque de cinco semanas antes de Navidad (hemisferio norte), en la escuela a la que están adscritos
- Un segundo bloque de siete semanas, en otra escuela diferente, en el tercer trimestre

Además, a lo largo del año cursan dos días semanales de prácticas en la escuela. Existe, también, un contacto inicial con la escuela a principios de curso y una semana de preparación previa a las prácticas del último bloque.

Siempre que es posible, se forma un equipo de tres personas, integrado por un profesor de un departamento de la escuela asociada (co-tutor) y dos estudiantes. Los miembros del equipo planifican, enseñan y deliberan conjuntamente acerca de su trabajo. Juntos se forman como prácticos reflexivos. Por su parte, los tutores de la universidad están en contacto y se coordinan con los co-tutores de las escuelas para asegurar que la práctica llevada a cabo en el aula esté relacionada con los contenidos y la enseñanza impartida en la escuela.

Programa de Formación docente, Universidad de Wisconsin-Madison

En Estados Unidos, Liston y Zeichner dirigen un programa de formación docente, orientado a la indagación, basado en la investigación-acción en la Universidad de Wisconsin-Madison. El programa pretende facilitar y promover el desarrollo de los estudiantes como profesores reflexivos. Así, la investigación-acción se utiliza como vehículo para facilitar la enseñanza reflexiva; mejorar y sistematizar los procesos de análisis y toma de decisiones sobre la propia práctica y descubrir e identificar las limitaciones materiales e ideológicas presentes en la clase, la escuela y el contexto social en que se desarrolla la función profesional.

En definitiva, la investigación cooperativa aparece como una vía válida para articular los programas de formación docente inicial a través de proyectos que suponen la implicación del estudiante en un proceso real de investigación que se lleva a la práctica en un contexto de cooperación y colaboración.

R

La investigación-acción emerge con fuerza en la década de los años cuarenta en las Ciencias Sociales tendiente superar la tradicional distancia entre “los que investigan sobre la educación” y “los que ejercen la docencia” aplicando, sin más, los resultados obtenidos por los primeros.

Las corrientes actuales de formación docente, propugnadas desde paradigmas orientados a la indagación y la reflexión, incorporan las características de los procesos de investigación-acción en la medida que articulan el desarrollo de las capacidades de autoobservación, diagnóstico de la realidad, planificación de proyectos y desarrollo, mediante estrategias reflexivas y colaborativas. Desde la investigación-acción, la transformación y mejora de la práctica educativa, y de los contextos donde ésta tiene lugar, pasa ineludiblemente por la transformación de las actitudes y valores de los propios docentes. Justamente, los procesos de investigación-acción permiten articular estas dos dimensiones: cambio educativo y desarrollo profesional.

La investigación cooperativa promueve una nueva visión de la relación entre las instituciones de formación docente y las escuelas, en relación con la formación docente y el desarrollo profesional en las escuelas. También, desde esta visión, se busca integrar la tradicional separación entre investigadores y docentes, colaborando conjuntamente en proyectos de formación de futuros maestros así como en proyectos de innovación en las escuelas.



ALTRICHTER, H., POSCH, P. Y SOMEKH, B. (1993). *Teachers investigate their work. An introduction to the methods of action research*. Londres: Routledge.

BARTOLOMÉ, M. (1986). *La investigación cooperativa*. Educar, España.

BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, España

BARTOLOMÉ, M. (1994). *La investigación cooperativa*. En V. García Hoz (Eds.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Rialp, Madrid.

BARTOLOMÉ, M. (1997). *Metodología qualitativa orientada*. Cap "al canvi i la presa de decisions". Ediuoc, Barcelona.

CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.

COOK, T. D. Y REICHARDT, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación evaluativa*. Morata, Madrid.

COREY, S. M. (1953). *Action research to improve school practice*. Columbia University, Nueva York.

DAVINI, Cristina. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Bs. As.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Bs. As, Paidós.

DE MIGUEL, M., PASCUAL, J., SAN FABIÁN, J. L. Y SANTIAGO, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones, Oviedo.

DEL RINCÓN, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*n. Ediuoc, Barcelona.

DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson, Madrid.

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Madrid.

ESCUADERO, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2.

GOETZ, J. P.Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, Madrid.

IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó, Barcelona.

JACKSON, P.W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.

KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona.

LATORRE, A y GONZALEZ, R. (1987). *El maestro investigador*. Graó, Barcelona.

LATORRE, A. (1995). *Proyecto docente de investigación educativa en la formación del profesorado*. Universidad de Barcelona.

MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.

MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB, Barcelona.

MEDINA RIVILLA, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2), 143-160.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1994) *Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles en las provincias y la M.C.B.A. Documentos para la Concertación. Serie A - 3, A - 8, A - 9, A - 11*. Consejo Federal de Educación, Argentina.

OJA, S.N.Y SMULYAN, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. The Falmer Press, Londres.

OLSON, M.W. (Comp.). (1991). *La investigación-acción entra en el aula*. Aique, Buenos Aires.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1990). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. En Fernández Enguita, M. *Sociología y Educación. En memoria de Carlos Lereña* (pp. 367-401). Madrid: Universidad Complutense.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). La función y formación del/la profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson, Madrid.

RODRÍGUEZ MARCOS, A. (Coord.). (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Narcea, Madrid.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. e ISPIZUA, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/M.E.C, Barcelona.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.

TABA, H. y NOEL, E. (1957). *Action-research: A case study*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington.

TEJEDOR, F. J. (1995). *La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación*. Bordon, 47 (2), 177-194.

VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.). (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Mensajero, Bilbao.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós/M.E.C, Barcelona.

Desarrollo profesional. Se apoya en los principios de: facilitar la reflexión de los docentes sobre su propia práctica, contribuir a que los docentes generen su propio conocimiento práctico y a que sean capaces de aprender mediante la transformación de la experiencia vivida.

Desarrollo profesional centrado en la escuela. Estrategia que implica a la totalidad de los docentes de una escuela, en una revisión de las prácticas actuales, con el propósito de desarrollar planes de acción para mejorarla.

Mentor. Es un docente experimentado que asume la responsabilidad de tutelar a un docente novel o principiante. Su función básica consiste en capacitar profesionalmente al nuevo docente, ayudarlo a ganar confianza, a asumir competencias profesionales, a analizar su experiencia, a adquirir destrezas de autoevaluación.

Modelo de desarrollo profesional. Es un patrón o plan regulador que sirve de punto de referencia para orientar y guiar el diseño de un programa de formación o capacitación. Cada modelo consta de supuestos, bases teóricas y de investigación, criterios de formación, de resultados y limitaciones que le otorgan especificidad.

Profesor novel. Es el docente sin experiencia previa o que acaba de ingresar en la actividad profesional, el profesor que ha terminado su formación inicial y se inicia como docente. El periodo de profesor novel se extiende desde un año hasta cinco.

Profesional/Profesionalización. Ser un profesional significa poseer una base de conocimiento suficiente para desarrollar sus funciones, ser capaz de generar conocimiento sobre su práctica, de buscar recursos para mejorarla, adoptar una actitud positiva hacia el desarrollo profesional, poseer cierta autonomía, ser capaz de contextualizar su actividad y de colaborar con otros compañeros, disponer de un código ético y de mecanismos de autocritica. La profesionalización, que debe ser un proceso permanente, conduce a este resultado.

Profesor reflexivo. Es aquel que posee capacidad para un desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula. El profesor reflexivo es aquel que analiza su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, que vuelve sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura.

Socialización. Se trata del proceso por el que un individuo se hace miembro de una comunidad adquiriendo la cultura que le es propia.

Supervisión. Proceso de apoyo y ayuda de un supervisor, docente, tutor a un docente novel o en formación. Implica el trabajo cooperativo y colaborativo.



MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS



Ministerio de Cultura y Educación
República Argentina - 1998