



RECIBIDO EL 19 DE JULIO DE 2018 - ACEPTADO EL 19 DE SEPTIEMBRE DE 2018

# EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR DE SU ACCIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

## THE PROFESSOR AS A RESEARCHER OF HIS PEDAGOGICAL ACTION IN TRAINING TEACHING INITIAL

REVISTA BOLETÍN RED IPE 7 (11) : 82-87 - NOVIEMBRE 2018 - ISSN 2266-1536

**Rodrigo Ruay Garcés**

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de la Serena – Chile

[rruay@userena.cl](mailto:rruay@userena.cl)

### RESUMEN

En este artículo el autor presenta una reflexión, situada en el ámbito de la formación inicial de profesores en Chile, a partir de los hallazgos investigativos, situados en el enfoque de la investigación acción. Entendida como una forma de estudiar, de explorar una situación educativa con la finalidad de mejorarla, en la que intervienen como indagadores los implicados en la realidad estudiada, en este caso de los estudiantes conducentes a grado, en el proceso de prácticas profesionales en contexto laboral.

La experiencia pedagógica que realizan los futuros profesores en las aulas de escuelas y liceos es un requisito normado en el proyecto formativo de las carreras pedagógicas de las universidades, donde cada institución formadora tiene definido su propio enfoque dado que es una actividad curricular habilitante para la titulación.

Se instala la necesidad que el profesor, a partir de su propia práctica en las aulas, se convierta en un investigador de su quehacer profesional.

**Palabras clave:** profesional de la educación, investigador de su práctica, profesional



reflexivo, formación inicial.

## SUMMARY

In this article, the author presents a reflection, located in the field of initial teacher training in Chile, based on research findings, located in the focus of action research. Understood as a way of studying, of exploring an educational situation in order to improve it, in which those involved in the studied reality intervene as inquirers, in this case of the students leading to a degree, in the process of professional practices in an aboral context.

The pedagogical experience of future teachers in the classrooms of schools and high schools is a standard requirement in the educational project of the pedagogical careers of the universities, where each training institution has its own approach defined as it is an enabling curricular activity for the titling

The need arises that the teacher, from his own practice in the classroom, becomes an investigator of his professional work.

**Key words:** education professional, researcher of his practice, reflective professional, initial training.

## INTRODUCCIÓN

La investigación-acción ha sido en estos últimos años un tema recurrente en investigaciones preferentemente en relación a la formación continua de profesores y en menor grado sobre la formación inicial de estos.

Stenhouse, L. (1998) nos ofrece un concepto de investigación y los beneficios que ésta tiene para el profesor: "la investigación es una indagación sistemática, mantenida, planificada y autocrítica que se encuentra sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas". (p. 41). Señala que la investigación es educativa en el sentido

que puede relacionarse con la práctica de la educación. Este sería el punto de encuentro con la investigación-acción que se basa en la práctica del profesor. Por otra parte señala que investigar en la acción implica que el profesor es el responsable del "acto investigador", donde su rol es ser actor que indaga sobre su propia práctica.

Uno de los desafíos de la formación actual de profesor dice relación con la vinculación que ha de tener la institución formadora con la escuela y su contexto socio cultural. Este vínculo adquiere relevancia aún más cuando abordamos la construcción de conocimiento pedagógico, como se enseña a seleccionar y discriminar información accesoria de la fundamental. Las respuestas no solo son pedagógicas, sino también sociales, políticas y culturales, de ahí que se haga necesario brindar herramientas investigativas que faciliten la tarea profesional del profesor.

Como señala Marcelo (2011), hay cambios que influyen en la identidad del profesor, determinados por una multiplicidad de variables que afectan el contexto valórico, de aula y político administrativo.

### 1.0. El trayecto profesional de un docente

Según la Unesco (2013), al referirnos a la carrera profesional del docente se debiera considerar las diferentes etapas por las que transita este profesional a lo largo de su vida: los primeros tres años de trabajo marcan una etapa de fuerte compromiso, en la cual necesitan sistemas de acompañamiento y mentorías de profesores con más experiencias. Entre los cuatro y siete años los docentes comienzan a construir su identidad profesional y desarrollan cierta eficacia en las aulas. Luego, entre los ocho y quince años es la etapa de transición, con ciertas tensiones y conflictos ya que algunos docentes comienzan a tomar cargos directivos de responsabilidad que tensionan su toma de decisiones. En la



etapa que los profesores alcanzan entre los dieciséis y veintitrés años de vida profesional surgen problemas tanto de motivación como de compromiso. En la etapa más avanzada que va entre los 24 a 30 años de servicio los docentes experimentan mayores desafíos para mantener la motivación. Por sobre los 31 años de experiencia docente la motivación desciende notoriamente ya que la preocupación está en el retiro.

Esta clasificación, antes señalada, debiera ser considerada a la hora de generar programas de formar continua para la mejora de las prácticas docentes en las instituciones donde el profesor reflexione e investigue de su propia practica (Feiman- Nemser,2001).

La investigación centrada en los problemas que vivencian día a día los profesores en el aula fue definida por Elliot (2005) como un tipo de investigación relacionada con los problemas prácticos y cotidianos de los profesores.

En este contexto los problemas guían la acción del profesor, para una exploración reflexiva y de resolución de problemas, lo que permite que el docente reflexione sobre su práctica para introducir mejoras. De esta manera, la propuesta de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo, adquiere significado.

Santos (1997) señala que los procesos de cambio en los currículos y en la práctica del docente, deben ser guiados por la investigación –acción, con sus principales actores, los profesores, a partir de las formas particulares de organizar y desarrollar la enseñanza.

En la práctica, a nivel de la formación de los futuros docentes, hemos descubierto que un currículum no es una especificación que se limita solamente a ser implementado en el aula, ni a ejecutarse por el sólo hecho de ser prescrito y decretado desde instancias superiores. El currículum ha de ser interpretado por el

profesional de la educación, adaptado a las necesidades educativas y del contexto en que se desenvuelven sus alumnos.

En este contexto, durante la formación del profesor se ha ido incorporando como una estrategia investigativa los diarios reflexivos de sus experiencias de aprendizaje. En ciertos intervalos se le pide escribir los resúmenes reflexivos de sus diarios, contestando también a algunas preguntas que tienen como objetivo registrar por escrito sus experiencias, sus sensaciones, conceptos del aprendizaje y de la enseñanza, así como imágenes de sí mismo, primero del ideal y después la imagen real de sí mismo. La reflexión individual en los diarios es seguida por los seminarios colectivos de la reflexión que permiten a los aprendices que compartan sus experiencias.

También se han generado propuestas de acciones tendientes a mejorar las prácticas de los profesores utilizando la reflexión como un elemento de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que orienta el profesor, es así como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003) señala que los profesores como actores importantes en el proceso de enseñanza deben ser conscientes de los procesos que realizan tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que se hace necesario que reflexionen sobre su propia práctica para tomar las decisiones más adecuadas en el desempeño de su rol.

Cuando se reflexiona sobre lo que se está haciendo según Schön (1995) podemos hablar de reflexión en la acción. Esta idea de la reflexión en la acción es habitual en la vida diaria y adopta determinadas características propias de la práctica profesional. Supone un elemento de repetición. En este caso el profesor tiende a repetir sus acciones y va teniendo un bagaje de expectativas, que le sirven de base para sus actuaciones posteriores, logrando así tomar buenas decisiones. Aprende, qué debe buscar y



cómo responder a los hallazgos. Esta experiencia contribuye a incrementar su conocimiento en la práctica. Este conocimiento profesional le permite confiar en su especialización, ya que al surgir situaciones diferentes a los que está habituado, le generarán dudas, que lo llevarán a revisar la situación con el propósito de buscar soluciones.

El proceso de reflexión en la acción permite que el profesor sea un investigador de su propia práctica en el contexto profesional en el que se desenvuelve.

El MBE (2003) resalta la importancia del trabajo colaborativo y la reflexión colectiva que realiza en conjunto con sus pares en relación a su quehacer docente:

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos así como sus propios conocimientos. En este sentido, promueve y participa activamente en actividades de reflexión sobre sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas para implementar las actividades de enseñanza y del proyecto educativo de la escuela, contribuyendo a asegurar la calidad de la enseñanza de su establecimiento”. (p.34).

Hargreaves (1999) sugiere que los nuevos modos de la investigación educativa sean explorados, incluyendo el entrenamiento y el apoyo de más profesores en habilidades de la investigación buscando acoplamiento entre los cuerpos existentes del conocimiento y el soporte de la colaboración entre todos los componentes del sistema educativo.

Mediante esta modalidad de trabajo conjunto y articulado, se propone que los estudiantes

aprendan a trabajar en equipo, para que más adelante puedan hacer de la cultura de la colaboración una modalidad de trabajo en las escuelas. Estas relaciones se establecerían de la siguiente forma:

- Entre pares, quienes comparten su trabajo (inquietudes, dudas, expectativas) y su aprendizaje.
- Entre estudiantes y profesor, se establece una relación en la que el docente es un facilitador de los aprendizajes de los alumnos y aporta su experiencia al servicio del aprendizaje.
- Entre los profesores, con el fin de compartir experiencias y tomar decisiones tendientes al cambio.
- Entre unidad de educación e investigación de la universidad y la escuela, propiciando un trabajo articulado.

Para lograr estas relaciones de colaboración, y tal como lo plantean Johnson & Johnson (1997) los elementos centrales para este trabajo colaborativo son cooperación, responsabilidad y comunicación.

## CONCLUSIÓN

Este análisis de los itinerarios formativos de los estudiantes de Pedagogía nos permite concluir que:

el actual modelo de formación de las prácticas pedagógicas profesionales de Pedagogía, está centrado en aspectos de orden administrativo y muy incipientemente en los de orden pedagógico. La organización de las prácticas que realizan los estudiantes en las escuelas responden más bien al cumplimiento de reglamentos consignados en el proyecto curricular de la carrera, y se incorporan elementos emergentes como una prueba que debían rendir los estudiantes de pedagogía a nivel nacional, la que evalúa el



conocimiento disciplinar y pedagógico de los egresados de las carreras de pedagogía. Lo que da cuenta de un modelo de formación que se caracteriza por enfatizar en la adquisición y dominio de conocimientos que debe poseer el docente, determinándose su calidad por la amplitud de contenidos o saberes que considera el currículo de formación, lo que, según Joyce, Weil & Calhoun (2002), denominarían la familia de los modelos conductistas.

En cuanto a la relación entre los diversos intervinientes en el proceso de formación de los estudiantes se concluye que existe poca interacción entre ellos, no se observa un trabajo articulado con la participación directa de los orientadores en el trabajo del aula, sino más bien se observa una actitud pasiva por parte de éstos, cuya función fue de escuchar y de intervenir cuando se les pedía que lo hicieran. Lo que reafirma lo anterior en orden a ser un modelo de formación conductista y centrado en quien enseña, donde la participación de los estudiantes se reduce a observar y opinar sólo en situaciones muy particulares.

El programa de formación de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Pedagogía está basado en la metodología de la investigación tradicional, aunque se postula un trabajo cooperativo entre orientadores (profesores guías de las escuelas, profesores supervisores de práctica), que debiera promover una acción conjunta para abordar los problemas reales con que los estudiantes se vean enfrentados en la práctica.

No obstante lo anterior, se ha comenzado a instalar una metodología de trabajo basada en las etapas de la investigación-acción que contribuya a que tanto alumnos como orientadores conozcan una nueva metodología para abordar los problemas de la práctica real en el aula. Lo que pone de presente un modelo de formación basado en la orientación reflexiva con un enfoque de la investigación-acción y

formación del profesorado para la comprensión. Stenhouse (1998); Pérez (2000).

Dentro de los efectos que podemos esperar de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Pedagogía con base en la metodología de la investigación-acción en el pensamiento de los involucrados, se concluye que los estudiantes sometidos a esta metodología de formación demuestran mayores competencias de reflexión sobre las situaciones vivenciadas en su proceso de formación.

En cuanto a los procesos de aula se concluye que los estudiantes en práctica demuestran una leve mejoría en relación a la estructura social y organizativa de la clase, que permita una mejor relación con sus estudiantes y organizar adecuadamente los tiempos destinados a los momentos de la clase. Finalmente se puede señalar que el programa de formación basado en la investigación-acción como recurso metodológico en el proceso de prácticas pedagógicas de los estudiantes en práctica final, provocará un impacto significativo en la capacidad de reflexión sobre la enseñanza de los estudiantes, y en menor grado en la acción de enseñanza, convirtiéndose la investigación-acción como un dispositivo importante en la formación inicial de profesores, especialmente en el momento en las carreras de pedagogía que se encuentra en un proceso de renovación curricular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caetano, A (2001). *A mudança dos professores em situações de formação, pela investigação-acção*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Lisboa. Lisboa.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, J. (2005). La Investigación-acción en



- educación. 5ª Ed. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *The Knowledge-Creating School*. British Journal of Educational Studies, 47(2), 122-144.
- Johnson, D. & Johnson, F. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Joyce, B.; Weil, M., & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa,
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa: Barcelona.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona : Laertes.
- Levin, B. & Rock, T. (2003). *The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools*. *Journal of Teacher Education*; 54;135.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2 (4), pp. 34-46.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 49-68
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo Profesional Docente*, 3era Edición. Madrid España: Editorial Narcea.
- Mc Lean, V. (1999). *Becoming a teacher: the person in the process*. En Lipka & Brinthaupt (Ed) *The role of self in teacher development*: State University of New York Press.
- Ministerio de Educación (2003) *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: Autores.
- Pérez, A. (2000). Capítulo XI. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 9.ª ed., Madrid: Morata. Pp. 398-429.
- Santos, M.(1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Editorial Algibe.
- Schön, D. (1995). *Formar profesores como profissionais reflexivos*. em Temas de Educação 1. Coordenação de António Nóvoa. Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação educacional. Nova enciclopédia. Lisboa.pp 73-96.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Sparks-Langer, G., Simmon, J., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. (1990). *Reflective Pedagogical Thinking: How can be promete It, mesure It?* *Journal of Teacher Education*, 41, (4) 23-32.
- Stenhouse, L. (1998). *La Investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata. Traducido por Guillermo Solana. Cuarta Edición.
- Suarez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 15-34.
- Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: publicado por la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO).