

Actualidades Pedagógicas
Universidad de La Salle
ceducaci@lasalle.edu.co
ISSN (Versión impresa): 0120-1700
COLOMBIA

2007
María Floralba Angulo Abaunza
LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES
Actualidades Pedagógicas, julio-diciembre, número 050
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
pp. 33-46

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



La investigación-acción en la formación de educadores¹

María Floralba Angulo Abaunza*

RESUMEN

El artículo constituye el informe final de una investigación realizada en el período 2005 -2006 con profesores asesores de la práctica pedagógica del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, enmarcado en la investigación acción educativa como una apuesta teórica y metodológica para la transformación de la práctica pedagógica. La problemática que se abordó estaba referida a determinar los efectos y/o transformaciones de orden teórico y práctico que pueden derivarse de la incorporación de la investigación-acción educativa, al desarrollo de la práctica en los procesos de formación de educadores del departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle. En este sentido, el procedimiento metodológico se planteó desde las tres etapas: **planeación, acción, reflexión**, el cual se desarrolló en tres semestres académicos, considerando la duración de la práctica pedagógica,

prevista en la actual estructura curricular del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. La recolección de datos se hizo a partir de sistematización de experiencias, diarios de campo, planes de clase, entrevista semiestructurada y observación participante. La investigación puso de relieve la importancia que tiene la investigación-acción en la formación tanto de los docentes asesores como en el proceso de formación de los practicantes. De otra parte, se reflejaron las transformaciones que se dieron en el proceso de la práctica en cuanto a su reconcepción y su propósito, el escenario de la práctica, la metodología y el rol del asesor.

Palabras clave: Investigación-acción, transformación de las prácticas pedagógicas, investigación en el aula, problemática educativa.

¹ Esta investigación fue financiada por la Universidad de La Salle

* Profesora-investigadora Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle. Correo electrónico: mafloa29@yahoo.com

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2007.

Fecha de aprobación: 1 de agosto de 2007.

RESEARCH - ACTION IN TEACHERS' EDUCATION

ABSTRACT

This article is the final report of a research carried out from 2005 to 2006 with tutor teachers of the pedagogical practice in the B.A. in Spanish, English and French Teaching. This research was developed from a qualitative approach framed in the education research-action as a theoretical and practical proposal to transform the pedagogical practice. The problem to be studied was to determine the theoretical and practical effects and transformations derived from the incorporation of education research action to the practice development in the process of teachers' education in the Department of Modern Languages at Universidad de La Salle. In this regard, the methodological procedure, proposed from the three stages: planning, action and reflection, was developed

in three academic semesters, considering the length of the pedagogical practice in the current curricular structure in the B.A. in Spanish, English and French Teaching. Data collection includes systematization of experiences, diaries, class planners, semi-structured interviews and participating observations. This research highlighted the importance of research-action in education of tutors and of students. On the other hand, it shows the transformations in the process of practice related to reconception and purpose, the practice scenery, methodology and the role of the tutor.

Key words: research-action, transformation of pedagogic practices, classroom research, education problems.

INTRODUCCIÓN

La investigación se enmarca en los procesos de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas investigativas que se desarrollan en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle, respondiendo de esta manera, a las necesidades de la comunidad académica en relación con la resignificación de la práctica pedagógica, especialmente el rol de los asesores y practicantes como transformadores de su propia acción, el repensar la formación investigativa en tanto ésta es un elemento fundamental para el logro de mejores niveles de calidad en los procesos educativos.

La propuesta de transformar los espacios de práctica pedagógica es entonces, una necesidad apremiante en el proceso de formación de los nuevos educadores, la cual se corresponde con las transformaciones de la enseñanza y de la profesión de educador, que han venido desplazándose de los modelos tradicionales, tecnológicos y espontaneístas, hacia los modelos investigativos en los que subyacen concepciones complejas de la realidad, visiones constructivistas del aprendizaje, perspectivas críticas y sociales de la enseñanza y principios didácticos que guían los procesos de intervención, tales como la investigación de los alumnos para potenciar actitudes y destrezas, la investigación de los profesores como práctica reflexiva y de desarrollo profesional, y la concepción abierta flexible y procesual del currículo como hipótesis de trabajo (cf. Porlán, 1993: 14).

El problema de investigación que se abordó con este proyecto fue la transformación de la práctica docente que realizan los estudiantes del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad. En este sentido, se planteó como pregunta directriz determinar los efectos y/o transformaciones de orden teórico y práctico que pueden derivarse de la incorporación de la investigación-acción educativa, al desarrollo de la práctica pedagógica

en los procesos de formación de educadores del departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle.

Para efectos de su desarrollo dicha pregunta se desagregó en otros interrogantes:

1. ¿Cómo se ha desarrollado en los aspectos metodológico y conceptual, la práctica pedagógica en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle?
2. ¿De qué manera la investigación-acción educativa puede contribuir a la transformación de estos procesos, significados y formas de realización de la práctica pedagógica?
3. ¿Cuáles son los requisitos de formación teórica y pedagógico-didáctica que arroja la investigación-acción educativa y que debe satisfacer la estructura curricular del programa para responder a las exigencias de la práctica?

En correspondencia con la problemática planteada, los objetivos de investigación que se establecieron estaban orientados a:

- ◆ Reconstruir el desarrollo de la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, en sus aspectos teóricos y prácticos.
- ◆ Analizar los resultados de la sistematización de las prácticas pedagógicas desarrolladas desde el enfoque de la investigación-acción educativa, en relación con sus significados y formas de realización.
- ◆ Establecer los requisitos de formación teórica y práctica que debe satisfacer el currículo del programa en función de la práctica pedagógica como práctica investigativa.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

Como correlatos del proyecto de investigación sobre la práctica pedagógica es importante mencionar los estudios críticos interpretativos sobre formación de maestros en las normales superiores y en muy pocas ocasiones sobre los procesos de formación de educadores en las facultades de educación.² La bibliografía reciente presenta muy pocas experiencias de investigación sobre la materia y, como en el resto del continente, son dominantes los estudios referidos a las prácticas de los maestros normalistas.

En la historia reciente de la investigación sobre la materia de la práctica profesional de los profesores en Colombia, los estudios encontrados hasta el momento, pueden situarse en la década del setenta con la publicación del *Panorama de la educación normalista en Colombia*, (ICOLPE, 1973) y, posteriormente, en los ochenta, momento en que la investigación sobre pedagogía y educación jalonada por el Movimiento Pedagógico contribuye a la realización de distintos estudios: en el año 1983 Bernardo Restrepo publica *Práctica como reflexión y práctica como investigación acción: una propuesta de práctica profesional para la formación de docentes a distancia*. Universidad de Antioquia Facultad de Educación, en 1985 Araceli Tezanos, publica *Maestros Artesanos intelectuales* investigación en la que hace una aproximación crítica a los procesos de formación de maestros en las escuelas normales, y Mockus en (1985) quien estudia las tensiones entre *Tradición e innovación en la práctica docente*, UPN.

De otra naturaleza son los *Programas de Formación para las escuelas normales* y el *Manual de práctica Docente*, publicados por el M.E.N. en 1974, y 1978 respectivamente, en los que se establecen normas y procedimientos para la práctica docente.

De más reciente data son los trabajos emprendidos por Mendoza y otros (2002) en la Universidad Pedagógica Nacional, Herrera (2000) desde el IDEP, Munévar y Quintero (2000) de la Universidad de Caldas, Buitrago Delgado (1999) en el CEIP y la propuestas de práctica pedagógica integral que actualmente se desarrollan en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y en el proyecto curricular de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital. Estos trabajos se centran en la investigación de la práctica en el medio universitario y apuestan por la incorporación de la investigación formativa a la misma, desde el esquema de investigación-acción.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, enmarcado en la investigación-acción educativa como una apuesta teórica para la transformación de la práctica pedagógica que, en tanto que acción institucionalizada, previa al ejercicio profesional del docente, evidencia nexos insoslayables con el conjunto de la práctica pedagógica profesional.

Desde esta perspectiva, el diseño metodológico no sólo satisface las condiciones de organización de las búsquedas sino que apuesta por la reconstrucción de las interacciones entre práctica pedagógica, institución escolar (universidad-escuela) y contexto ya que cada práctica pedagógica está fuertemente determinada por la realidad sociocultural de la institución y condiciona, por tanto, la naturaleza de las didácticas y acciones pedagógicas particulares.

En este sentido, el procedimiento metodológico se planteó desde las tres etapas: planeación, acción, reflexión, el cual se desarrolló en tres semestres académicos, considerando la duración de la práctica pe-

² Llama la atención la escasa investigación sobre la práctica docente en las facultades de educación. Como ya lo señala el autor en otra investigación, es como si la Universidad, encargada de agenciar los procesos de formación de educadores, se resistiera mirar sus propias prácticas y diera por sentado que allí las cosas suceden como debe ser.

dagógica, prevista en la actual estructura curricular del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés.

La recolección de datos se hizo a partir de, los siguientes tipos de instrumentos: sistematización de experiencias, diarios de campo, planes de clase, entrevista semiestructurada y observación participante.

Sistematización de experiencias: se utilizó este instrumento para acopiar información producida por los practicantes en torno a la identificación de las transformaciones de la práctica pedagógica, objetivo central del proyecto. Como procedimiento metodológico permite la recuperación de la experiencia desde la descripción ordenada y sistemática de la práctica. Se constituye en un artefacto (Goetz y Lecompte, 1988: 164) que ofrece evidencia relevante para la investigación. Es un procedimiento descriptivo de recuperación y reflexión crítica de la experiencia de la práctica.

Diarios de campo: se utilizó ese instrumento investigativo tanto por los asesores como por los practicantes para registrar las observaciones, sentimientos, actitudes, percepciones, aciertos y desaciertos de las clases. El diario se constituye en “el testigo biográfico fundamental de nuestra experiencia” (Porlan, 1993: 47).

Planes de clase: se utilizó este instrumento elaborado por los practicantes como objeto de análisis, reflexión y oportunidad para la transformación de las clases.

Entrevista semi-estructurada: como uno de los instrumentos más usado para la identificación de percepciones e imaginarios, se aplicó a un grupo de profesores asesores y profesores titulares para acopiar información que sirviera para significar los procesos de transformación de la práctica. Objetivo uno de investigación.

Observación participante: se empleó en los seminarios tutoriales de práctica. Es una técnica dirigida a la descripción auténtica de las escenas con el fin de identificar comportamientos, contenidos, tiempos, espacios e interacciones que permitan significar los procesos de construcción teórica y las consecuentes transformaciones de la práctica.

Para efectos del análisis de la información obtenida se emplearon las siguientes técnicas:

Análisis documental y consulta de fuentes primarias y secundarias: para reconstruir el proceso de desarrollo de la práctica en el Departamento de Lenguas Modernas, realizar la revisión crítica del proceso y proyectar la construcción teórica sobre la misma. Responde al objetivo uno de la investigación.

Identificación de categorías: con el propósito de realizar la construcción teórica en torno a la práctica pedagógica y determinar las necesidades de transformación del currículo (objetivo 3).

Análisis de eventos y situaciones: con el propósito de desagregar los datos generales de la observación en función de eventos y situaciones que resultaran significativos para la interpretación de datos.

Triangulación metodológica: como criterio básico de validación busca cotejar datos de la entrevista en profundidad con el análisis documental, y el análisis de la sistematización de experiencias con los datos de las entrevistas semi-estructuradas y los datos de la observación participante.

RESULTADOS

Dadas las condiciones de brevedad que exige este tipo de artículo, sólo me limito a presentar los principales logros obtenidos en esta experiencia investigativa los cuales se plantean a través de las siguientes categorías: reconceptualización de la práctica pedagógica y

su propósito, escenario de la práctica, metodología y transformaciones en cuanto al rol del asesor.

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA Y SU PROPÓSITO

Para la discusión en torno a este aspecto, es importante hacer primero una revisión de las diferentes concepciones que ha habido sobre práctica pedagógica; y de esta manera determinar el nuevo significado que ha adquirido la práctica pedagógica en el contexto específico de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La evolución del concepto de práctica *docente* está referida a las discursividades y prácticas curriculizadas en función de la formación pedagógica y profesional de las y los educadores y, específicamente, a aquellos *espacios académicos* establecidos a tenor del *Manual de Práctica Docente*³ que tiene la particularidad de servir como “hoja de ruta” para la organización de estos espacios de formación pedagógica de los maestros en las distintas instituciones encargadas de formarlos, incluidas las universidades; durante las últimas décadas del siglo XX, a la vez que recupera una larga tradición de la práctica docente como se la tenía establecida en los programas de las Escuelas Normales e institutos pedagógicos desde finales del siglo XIX.

Resta aclarar que los términos *técnico-artesanal*, *práctica* y *emancipatoria* que se abordan a continuación, para definir modalidades de la práctica, no son más que formas de catalogar las prácticas docentes según la orientación en que se fundamenta la formación inicial del profesorado, a partir de racionalidades o modelos teóricamente establecidos. En este

sentido, es necesario aclarar que mientras unos autores clasifican las prácticas haciendo énfasis en el tipo de racionalidad que las orienta, (técnica, práctica y emancipatoria) (Mendoza *et al.*, 2002), otros prefieren clasificarlas desde el modelo pedagógico y/o didáctico dominante (artesanal, tradicional, técnico, práctico, crítico social, etc.) (cf. Ferrández, 2000; Flórez, 1989). Esta diferenciación en la clasificación de las prácticas no es, sin embargo, dicotómica sino complementaria toda vez que lo que establecen una y otra son las perspectivas desde donde se analiza el fenómeno: el tipo de interés que legitima y orienta el conocimiento en la perspectiva de Habermas (1984) y al cual se corresponden las concepciones arriba anotadas; o el modelo pedagógico y/o didáctico definido a partir de la caracterización de sus elementos constitutivos. En esta lógica es, entonces, posible proponer las tres grandes racionalidades de la práctica, en cuyo interior se mueven distintos modelos didácticos.⁴

LA CONCEPCIÓN TÉCNICO-ARTESANAL

Es una concepción que, en su dimensión artesanal, se basa en el principio de imitación, a la manera de los artesanos que *deben* “aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de un conjunto de acciones y estrategias que se consideran necesarias para ejercer el oficio de enseñar. Por tanto, el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro, quien le dirá qué hacer y cómo hacerlo” (De Tezanos, 1985: 80), mientras en su dimensión técnica reproduce el interés por la instrumentalización del proceso de la práctica a partir de las distintas prescripciones establecidas en textos como el ya aludido *Manual de Práctica Docente*.

3 El *Manual de Práctica Docente* es el documento oficial publicado en 1977 por el Ministerio de Educación Nacional, para orientar los procesos de formación de maestros en el nivel secundario (escuelas normales) y constituye un punto de referencia importante para analizar la evolución del concepto de práctica dentro de los límites y pretensiones de esta investigación.

4 Ver la monografía “Reconstrucción del desarrollo de la práctica pedagógica en la facultad de educación de la Universidad de La Salle”, de Margarita Cortés y Nury Conde, desarrollada dentro del marco de esta investigación. Las autoras analizan en profundidad las racionalidades y modelos de la práctica docente en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. (mimeo, 2006 Biblioteca Unisalle).

LA CONCEPCIÓN PRÁCTICA

La concepción práctica de la praxis se apoya las tesis de Habermas (1984) sobre los distintos tipos de racionalidades que orientan la producción de conocimiento (técnico, práctico y emancipatorio) y que subyacen en los modelos teóricos que intentan explicar la evolución histórica del concepto de práctica.

Desde esta racionalidad, la práctica de formación profesional de los educadores concibe la enseñanza como “una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello, el profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (Pérez, 1992: 410, citado por Fernández *et al.*, 2000: 53)

LA CONCEPCIÓN CRÍTICA O EMANCIPATORIA

Esta tercera concepción teórica de la práctica se corresponde con la corriente crítica de la pedagogía que “concibe a los maestros como intelectuales orgánicos que junto a otros actores educativos generan relaciones de resistencia, cambio y reproducción social, principalmente a través de vincular los saberes y haceres de la comunidad y de la articulación de la escuela a redes públicas” (Mendoza *et al.*, 2002: 159).

La concepción crítica o emancipatoria de las prácticas, vista desde la lógica de la sistematización de experiencias y desde las dinámicas de la investigación-acción, permite que el proceso de la práctica se conciba, entonces, como escenario para la acumulación de experiencias generadas desde y para la práctica; Schön (1989) pone el énfasis en el de-

sarrollo de los procesos, permitiendo que el practicante evidencie desde la recuperación crítica de sus propias experiencias, sus errores y aciertos, sin las pretensiones de infalibilidad, de eficacia y eficiencia, propias de las otras modalidades de evaluación de las prácticas. En efecto, la racionalidad crítica y dentro de ella la apuesta metodológica de la sistematización de experiencias se interesa en analizar “los efectos de la intervención en los sujetos y el carácter de las relaciones que se han generado, sin por ello no considerar el éxito o fracaso del proyecto en términos de resultados. Permite construir una visión común sobre la experiencia vivida entre aquellos que la han protagonizado: aciertos, errores, topes, posibilidades”.

En este sentido el concepto de práctica pedagógica que aborda la investigación es un concepto restringido al espacio de formación de los nuevos educadores, que necesariamente debe ser conceptualizado y puesto en discusión desde los distintos tipos de racionalidad con que se la ha abordado en los procesos de “entrenamiento” (particularmente en la Universidad de La Salle) para establecer las relaciones de continuidad entre lo que ésta es como ejercicio formativo y lo que resulta ser como práctica profesional (Prácticas pedagógicas).

DE LO INSTRUMENTAL A LO SOCIAL

Aunque este nuevo concepto de práctica empieza a orientar los procesos de las prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Facultad de Educación desde el año 2003, su implementación se hace realmente evidente a partir del 2005 cuando la práctica pedagógica sale de los escenarios convencionales y se sitúa en contextos escolares donde confluyen todo tipo de población estudiantil, como es el caso del IED Palermo. Es en este tipo de escenarios, donde los practicantes deben utilizar no sólo sus competencias didácticas sino también como lo plantea Braslavsky, (1999) sus competencias interactivas

que les permiten conocer y comprender la cultura de los niños y de los jóvenes, las peculiaridades de las comunidades, las formas de funcionamiento de la sociedad civil y su relación con el Estado; de ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes. En este sentido podemos hablar de práctica con proyección social.

Desde esta concepción de práctica y con un propósito definido, integrar el ejercicio de la práctica docente a la investigación, asumí el rol de asesora de la práctica docente con un grupo de 10 estudiantes del programa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, en el IED Palermo, jornada nocturna cuya población estudiantil estaba integrada por reinsertados, tanto de grupos guerrilleros como paramilitares y estudiantes regulares. Esta nueva experiencia implicaba grandes retos. Tendría que acompañar y orientar a un grupo de estudiantes que iniciaba con grandes expectativas su práctica docente, expectativas que se tornaron en temores al saber la población con la que debían trabajar, pues no se sentían preparados para enfrentarse a este tipo de personas; sin embargo, lo asumieron como una gran oportunidad de crecimiento personal y profesional y a la vez como un gran reto.

Con estas expectativas y con el objetivo fundamental de poder dar respuesta a las problemáticas de orden educacional o didáctico que se presentasen en ese contexto escolar se inició entonces el proceso de la práctica en el IED Palermo.

La preocupación por lo instrumental que manifestaban los estudiantes al iniciar su proceso de práctica era reiterativo, corroborándose el concepto tradicional que tenían sobre la práctica pedagógica en donde prima lo instrumental y el afán por lo académico, desconociendo la importancia de los aspectos social, cultural, económico y político como factores significativos de los contextos escolares.

Esta preocupación de los estudiantes por su competencia didáctica, se evidenció en el afán de encontrar estrategias que les ayudasen a desarrollar sus clases exitosamente pues la mayoría de ellos se enfrentaba por primera vez a un grupo de estudiantes. Según Braslavsky (1999) esta preocupación se hace también evidente en los profesores formadores de docentes quienes sienten la necesidad de formar a sus estudiantes, en el dominio y el mejoramiento de técnicas y métodos para la transmisión de conocimientos (éste ha sido su quehacer). Pero más allá de este dominio se debe ofrecer, una postura teórico-metodológica, analítica y crítica, para que los futuros profesores tengan bases sólidas y resuelvan problemas educativos. Además, resulta indispensable que los practicantes posean criterios de selección entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente, promoviendo los aprendizajes de los alumnos y creando otras estrategias allí donde las disponibles fuesen insuficientes o no pertinentes.

Sin embargo, es importante destacar cómo este concepto fue cambiando en la medida en que los practicantes empezaron a tener contacto con sus estudiantes y se inició un proceso reflexivo en torno a la práctica pedagógica, entendida como un proceso que implica un conjunto de interrelaciones entre sujetos, que enseñan y/o aprenden. Como lo expresa De Lella (1999) estas interrelaciones implican encuentros entre personas que tienen diferentes referentes socioculturales y experiencias de vida. Esta condición no sólo conlleva la necesidad de conocer las características particulares y socioculturales de los estudiantes y de que éstas sean respetadas por todos los participantes, sino además de comprender que ellos tienen diferentes marcos de referencia para interpretar las situaciones que observan y viven.

Desde esta perspectiva, los practicantes entendieron que lo primordial sería tener un acercamiento al grupo de estudiantes, conocer sus expectativas, sus intereses, de alguna manera empezar a ganarse su confianza.

ESCENARIO DE LA PRÁCTICA

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE PROBLEMÁTICAS DE ORDEN SOCIAL Y DIDÁCTICO

En el IED Palermo en la jornada nocturna, como se mencionó previamente, la población estudiantil que allí se encontraba presentaba todo tipo de problemáticas tanto de carácter social como didáctico entre ellas: agresividad, desinterés por la academia en especial por el inglés pues no le encuentran ningún sentido, falta de hábitos de estudio, falta de concentración, ausencia reiterada a las clases, especialmente los días de quincena, falta de respeto hacia la figura del practicante, drogadicción y heterogeneidad en la población.

Es natural que el interés por la academia, y particularmente por el inglés, no fuera muy significativo para ellos teniendo en cuenta que la mayoría de la población estudiantil provenía de contextos sociales donde la formación académica no ha sido importante ni significativa para su estilo de vida, además parte de su ideología política rechaza este idioma. Es por esto que antes de pretender impartir formación académica, es necesario desarrollar un trabajo de sensibilización social. En este sentido, como lo expresa De Lella (1999) el propósito debe ser identificar problemas, interpretarlos y buscar soluciones mediante un análisis crítico. Las prácticas docentes deben enfocarse, estudiarse y comprenderse en cada contexto institucional y sociocultural, de lo contrario se caería en un enfoque reduccionista. También es necesario considerar los referentes teóricos que les dan significado, pero no tomarlos como la simple aplicación de postulados teóricos, sino como expresión y producto de la reflexión y la experiencia educativa acumulada por muchas generaciones. Las prácticas docentes no son espontáneas, responden a posiciones teóricas y contextos específicos y requieren estudio, reflexión y construcción constante, por medio de su sistematización e investigación, procesos que nos llevan a

ampliar los marcos interpretativos y a mejorarlos. Constituyéndose así teoría y práctica, en dos caras de una misma moneda: el proceso pedagógico.

En relación con la ausencias a clase se puede inferir que los estudiantes del programa de reinserados, quienes recibían cierta cantidad de dinero para que asistieran al colegio, por una parte no estaban realmente convencidos de los beneficios que les ofrecía el programa y, por otra, se podría cuestionar la efectividad del programa que se creó para apoyar este tipo de población.

De otro lado, continuando con el análisis de las características de esta población a la que se vieron enfrentados los estudiantes practicantes, valdría la pena preguntarnos si ¿en el proceso de formación docente estamos contribuyendo a la formación de estudiantes con las competencias que se requieren para desempeñar no sólo el rol como docentes de una disciplina en particular sino ese nuevo rol que demanda un alto grado de sensibilidad por lo social y con una conciencia transformadora de los contextos escolares? En otras palabras, como lo plantea De Lella (1999) en la tendencia hermenéutico-reflexiva, ¿estamos formando docentes comprometidos con sólidos valores (no neutros) y con competencias polivalentes?

Al respecto considero que la manera como se ha venido concibiendo el proceso de la práctica pedagógica investigativa en la Facultad, sí está contribuyendo a la formación de un nuevo docente en tanto ésta se ha constituido en un escenario propicio para la reflexión en torno a lo social, las problemáticas educativas y el papel que deben desempeñar los futuros docentes en la sociedad actual. Este proceso se irá consolidando cada vez más, siempre y cuando, haya un real acompañamiento del docente asesor en todos los procesos que conlleva el trabajo de la práctica pedagógica investigativa y se tomen los espacios de los seminarios disciplinar e investigativo para reflexio-

nar en torno a las problemáticas abordadas en las instituciones donde se realiza la práctica. Es decir en donde todos, especialmente los asesores, nos comprometamos a acoger los lineamientos establecidos desde la Facultad para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa.

Teniendo en cuenta las diferentes dificultades que se mencionaron previamente de la población estudiantil del Palermo debido al contexto social, político y cultural del cual provenían, podría decirse que el trabajo que desarrollaron los estudiantes practicantes fue exitoso en la medida en que lograron trascender las barreras propias del contexto. Aunque no se realizaron acciones para intervenir las problemáticas encontradas en la institución, sí se logró, por una parte, un cambio de actitud en los estudiantes, hubo un acercamiento amistoso entre docentes practicantes y estudiantes. Por otra parte, hubo una transformación en las prácticas pedagógicas de los estudiantes practicantes como producto de la reflexión, la auto-evaluación y la co-evaluación y el trabajo realizado en el seminario.

METODOLOGÍA

Desde la perspectiva de la investigación-acción educativa se desarrolló el proceso de práctica pedagógica. Los estudiantes iniciaron su trabajo en el aula y a la vez su trabajo de investigación siguiendo las etapas de la investigación-acción como son: proceso de observación sistemático del contexto, determinación o identificación de las necesidades y problemáticas, y planteamiento de propuestas de intervención, sustentadas en los principios de planeación, acción, reflexión

Durante el proceso de observación los practicantes consignaron en sus diarios de campo los aspectos más significativos que se presentaban en el aula, en relación con la actitud de los estudiantes, los procesos didácticos, su rol como docente, su rol como observa-

dor participante. De ahí que en los diarios aparezcan cuestionamientos, reflexiones, notas escritas o registros observacionales, experimentaciones, estrategias para mejorar, logros y progresos tanto del practicante como de los alumnos, lo cual permitió identificar las problemáticas más relevantes para reflexionar sobre ellas. Sin embargo, el ciclo de la investigación-acción no se completó, es decir no se planearon ni realizaron acciones para intervenir dichas problemáticas, fundamentalmente porque el proceso en el Palermo se interrumpió por el cierre de la institución.

EL SEMINARIO DISCIPLINAR

De acuerdo con las nuevas orientaciones de la práctica pedagógica, se creó el seminario integrado como parte de la propuesta metodológica. Los estudiantes asistían a dos seminarios, el disciplinar y el investigativo, cada uno de ellos con dos horas de asignación. Es importante destacar que esta nueva propuesta propicia la integración de los saberes disciplinar, pedagógico e investigativo y a su vez el trabajo colaborativo entre los docentes que orientan estos seminarios.

Para efectos de la discusión de esta estrategia metodológica, sólo hago referencia al seminario disciplinar ya que éste es el que yo oriento.

El espacio del seminario disciplinar ya no se limitó sólo a la revisión de planes de clase y a dar recomendaciones a los practicantes. Estos se consideraron objeto de investigación. Desde la investigación-acción, el plan de clase se convirtió en objeto de transformación, por cuanto se reflexionó lo planeado, se identificaron puntos de intervención y se tomaron decisiones para mejorar la clase siguiente.

Al aplicar los ciclos de la investigación-acción al momento de planear, desarrollar y evaluar las clases de inglés, se evidenciaron resultados significativos. Los

practicantes reconocieron la importancia de elaborar sus planes de clase, ya que sus estudiantes se motivaron a aprender, las clases fueron más dinámicas, con un enfoque más comunicativo, integrando en algunas de ellas las cuatro habilidades.

Mediante el análisis de sus propios planes de clase, los practicantes se auto-corrigieron constantemente, lo cual facilitó la corrección por parte de la asesora. Así mismo, los practicantes lograron aclarar las diferencias entre un objetivo y una actividad, un tópico y una estructura gramatical y un *objetivo lingüístico* de un objetivo comunicativo, dudas que fueron muy reiterativas al inicio de la práctica.

Las dificultades en la planeación, ejecución y evaluación detectadas al comienzo de la práctica se fueron superando al encontrar planes de clase elaborados con gran creatividad. Las metodologías incluyeron diferentes estrategias y se utilizaron materiales variados y lúdicos para atraer el interés de los estudiantes. Estos avances y dificultades observados en la acción de los practicantes se fueron registrando tanto en los diarios de campo de los practicantes como de la asesora.

Es importante destacar que el mejoramiento en la planeación se dio gracias a los ciclos de la espiral reflexiva en la acción, la cual según Quintero *et al.*, (2004) es un proceso de final abierto que consiste en observar la acción, reflexionarla, planear cambios y mejoras, ejecutarlas, registrar los resultados y volver a observar para iniciar ciclos reiterativos que conducen al mejoramiento continuo. Esto conllevó a tener conciencia del porqué de las deficiencias, o del porqué de los aciertos. En este sentido, como lo expresa Schön (1998) la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción son imprescindibles para mejorar lo que se está ejecutando.

Por otra parte, en este espacio se abordaron temáticas de carácter disciplinar, pedagógico e investigativo.

Se realizaron sesiones conjuntas con los docentes que compartíamos el mismo espacio académico para socializar las experiencias significativas de cada grupo y reflexionar en torno a los procesos de la práctica pedagógica investigativa.

EL SEMINARIO COMO ESPACIO GENERADOR DE TRANSFORMACIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Es importante mencionar también que dentro de la nueva dinámica de la práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación se creó el seminario de práctica pedagógica investigativa, espacio en el que se reúnen semanalmente todos los docentes que asesoran la práctica pedagógica. Este seminario ha contribuido significativamente a la calificación de los docentes en la medida en que se ha constituido en un espacio para fijar lineamientos de los procesos de la práctica pedagógica investigativa, para la socialización de experiencias, la reflexión y retroalimentación permanente de las prácticas, el análisis y la discusión de temáticas de orden pedagógico, epistemológico e investigativo, entre ellas los fundamentos de la pedagogía crítica y la investigación-acción cuyos principios orientan la práctica en la Facultad.

TRANSFORMACIONES EN CUANTO AL ROL DEL ASESOR

Otro de los logros que considero significativos gracias a la investigación-acción, es la transformación de mi rol como asesora de la práctica pedagógica. Como lo plantea Hernández (1999) para llevar a cabo procesos de formación, capacitación o actualización con docentes en servicio, es conveniente centrar la reflexión de la práctica docente (propia y colectiva) en procesos de investigación-acción. Esta investigación supera el simple conocimiento y comprensión de las situaciones-problema para pasar a la acción comprometida con la solución de los problemas o el mejoramiento de lo que se hace. Al mismo tiempo se generan ex-

plicaciones y referentes de carácter teórico, que pueden dar origen a nuevas propuestas prácticas, éstas también deben probarse, sistematizarse y evaluarse, dando origen a nuevos planteamientos teóricos, continuándose así, mediante procesos cíclicos, en una espiral ascendente, en pos del mejoramiento.

Desde estas consideraciones, las transformaciones que se dieron en mi rol como asesora, fundamentalmente están relacionadas con la participación activa en el proceso de investigación, la comprensión del aula como escenario para la investigación y para la construcción de nuevos saberes pedagógicos y como alternativa de transformación de la práctica pedagógica al interior del currículo universitario. Así mismo, me ayudó a entender las necesidades de los estudiantes practicantes cuando abordan la compleja realidad escolar y que genera la reflexión en torno a los procesos pedagógicos.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación se refieren a las transformaciones de orden teórico y metodológico que se derivaron de la incorporación de la investigación-acción educativa, al desarrollo de la práctica pedagógica en los procesos de formación de educadores del departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle.

El mejoramiento de las prácticas pedagógicas realizadas por el profesor en el contexto escolar en donde actúa, requiere que tanto practicantes como asesores, elaboren y validen su propia experiencia a través de la investigación-acción educativa.

Las prácticas pedagógicas no son espontáneas, responden a posiciones teóricas y contextos específi-

cos que requieren estudio, reflexión y construcción constante, por medio de su sistematización e investigación, procesos que nos llevan a ampliar los marcos interpretativos y a mejorarlos.

La fundamentación teórica y metodológica es un aspecto esencial en la formación de los futuros profesores, por lo tanto en el espacio de la práctica pedagógica se hace necesario buscar las condiciones para que los estudiantes se apropien de un conjunto de conceptos que les permita diferenciar enfoques teóricos y reconceptualizar sus propias nociones de lo educativo.

Las prácticas pedagógicas deben enfocarse, estudiarse y comprenderse en cada contexto institucional y sociocultural, de lo contrario se caería en un enfoque reduccionista.

La práctica pedagógica con proyección social implica que los practicantes utilicen no sólo sus competencias didácticas sino también sus competencias interactivas que les permitan conocer y comprender la cultura de los sujetos de su acción educativa, las peculiaridades de las comunidades, las formas de funcionamiento de la sociedad y su relación con el Estado.

La transformación de la enseñanza no puede lograrse sin la transformación de las condiciones en las que se forman los nuevos educadores que requiere el país.

La planeación de las clases es una acción imprescindible de todo profesor, pero redimensionada bajo los principios de un proceso investigativo, en este caso, de la investigación-acción, conlleva a reflexionar y planear mejoras, generando así cambios reiterativos que conducen al mejoramiento continuo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballenilla, F. *Enseñar investigando ¿Cómo formar profesores desde la práctica? Investigación y enseñanza*. Sevilla: Editorial Díada, 1995.
- Braslavsky, Y. y Birgin, A. "Quiénes enseñan hoy en la Argentina". *Boletín 34. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco-orealc. 1994.
- Braslavsky, C. "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores". *Revista Iberoamericana de Educación* 19. (1999).
- Briones, G. *La investigación en el aula y en la escuela. Formación de docentes en investigación educativa*. Bogotá: SECAB, 1992.
- Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Martínez Roca, 1991.
- Chabannes, R. "La formación de profesores en Francia". *Revista Educación y Pedagogía* 9. 17. (1997): 29 - 48.
- De Lella, C. "Modelos y tendencias de la Formación Docente". I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. O.E.I. Lima, Perú, septiembre de 1999.
- Everston y Green . "La observación como indagación y método". *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Witrock, M. (comp.) Barcelona: Paidós, 1997.
- García, J. y García, F. *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Investigación y enseñanza*. Sevilla: Editorial Díada, 1993.
- Hernández, A. "Estrategias Innovadoras para la Formación Docente". Taller Regional para la definición del Perfil Marco del Docente de la Educación Primaria o Básica, La Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, O.E.I. para la Ciencia y la Cultura. San José, Costa Rica, del 7 al 11 de febrero del 2000.
- Maíztegui, et al. "La formación de profesores de ciencias, Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de educación* 24. (2000).
- Marchesi y Martín. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza, 1998.
- Mckernan, J. *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata, 1999.
- Munevar et al. "La asesoría de práctica es un proceso investigativo". *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque* 2. 5. (2000): 108 - 120.
- Porlán, R.; Azcárate, P.; Pozzo, R. y otros. "Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos". *Investigación en la escuela* 29. (1996): 35 - 36.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín Del Pozo, R. "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores : Teoría, métodos e instrumentos". *Enseñanza de las ciencias*. 1998.
- Porlán, R. y Martín, J. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada, 1993.
- Quintero, J., et al. *Investigación –acción en la Práctica Educativa*. 2004.
- Restrepo, M. y Campo, R. *La docencia como práctica*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, 2002.
- Schön, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Shulman, L. *Paradigmas y programas de investigación de la enseñanza*. 1997.

Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998.

Tedesco, J. C. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya. 1995.

Tezanos, A. *Maestros Artesanos Intelectuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1985.

---. *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos, 2000.

Tonucci, F. *¿Enseñar o Aprender? La escuela como investigación quince años después*. Barcelona: Editorial Graó, 1993.

Torres, J. “La investigación etnográfica y la reconstrucción en la educación”. *Etnografía y diseño cualitativo*. Goetz y Le Compte. Morata, 1988.

Witrock, M. (Comp.). Barcelona: Paidós.