

## *La investigación: acción en la formación pedagógica \**

*Julia Romeo Cardone*  
Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

### ABSTRACT

The process of professional formation must by necessity be a paradigmatic one, so that a valid precedent can be established in the adoption of behaviors. Professional formation cannot be a process whereby superficial learning by repetition predominates, but it must be characterized by deep and meaningful learning. The future teacher is formed by his/her environment and the forming institution is the source of opinion and the supplier of professional tasks.

El proceso de formación profesional necesariamente debe ser paradigmático; de tal modo que –en sí mismo– pueda constituir un precedente válido en la adopción de comportamientos; sobre todo, si se estima que éstos se asumirán en contextos del sistema educativo donde se desarrollarán las acciones mediatizadoras que correspondan.

Por consiguiente, si se aspira a mejorar la calidad de la educación –a nivel de la escuela– debemos preocuparnos de mejorar la calidad de la formación profesional. Desde esta perspectiva se hace urgente el análisis de los procesos profundos que ella conlleva, con el propósito de clarificar los requerimientos de un desempeño profesional idóneo.

\* Adaptación de la ponencia presentada al Segundo Encuentro Iberoamericano de Currículum Educacional, Arica, 1992.

El punto de vista de J. Elliott (1988) resulta ilustrativo. Según él, la formación centrada en el rendimiento inmediato pone énfasis necesariamente en los procesos más simples y, en consecuencia, en los aprendizajes más mecánicos, en tanto que el desarrollo de un pensamiento divergente implica reflexión individual, deliberación colectiva y... naturalmente un tempo más lento.

Las metas pretendidas a través de la práctica escolar deben iluminar la tarea formadora, la cual, en última instancia, va a implicar el desarrollo de la capacidad de comprensión; sea ésta a nivel del sí mismo o del contexto; o bien, en relación a los contenidos, a las formas de transmisión y a los propósitos.

Una formación profesional como ésta, para asumir el carácter de tal, debería considerar todos los procesos básicos que son enunciados por Stenhouse (1984):

- Entrenamiento y, por tanto, ofrecimiento de múltiples y variadas posibilidades para desarrollar las habilidades que implica una transmisión cultural.

- Instrucción y, por tanto, favorecimiento de la adquisición y retención de la información; tanto aquella propia de las disciplinas que configuran la mención, como la relativa a formas de enseñanza y a las funciones que competen a un mediador de aprendizajes.

- Iniciación y, por tanto, factibilización de un comportamiento comprometido con la acción profesional que compete.

- Inducción y, por tanto, posibilidad de la aprehensión de los sistemas de pensamiento que permiten el acceso al conocimiento acumulado.

Así concebida, la formación profesional, no puede constituir un proceso donde prima un aprendizaje superficial por repetición, en el que se llegue a una recepción mecánica de contenidos; por el contrario, ella debe ser caracterizadora de aprendizajes profundos y siempre significativos.

El contacto del estudiante de pedagogía con las aulas y con la realidad educativa que va a constituir su mundo de trabajo es imprescindible. El futuro profesor se hace en su medio, y la institución formadora es la fuente de consulta y la facilitadora de tareas profesionales, que despliega su saber al servicio de las necesidades que se perciben; éstas no son sólo contingentes, sino que responden a una visión histórica y, además, prospectiva.

El estudiante de pedagogía, inserto en un mundo escolar que propicia la autonomía y la libertad responsable de las unidades educativas, debe forjarse en un entorno donde no se restrinja el flujo de creaciones, donde haya oportunidad de contrastar proposiciones viables, donde se interiorice el espíritu de indagación, donde se ofrezcan opciones de selección y de organización, donde se pueda optar por

modalidades de desarrollo curricular o de evaluación, donde –dicho de otra manera– el estilo de aprendizaje sea respetado, por desenvolverse en un medio que brinda estrategias y tácticas consonantes con la persona, la sociedad y la cultura a que se pertenece.

A partir de la propia responsabilidad institucional podremos emprender la ruta de un mejoramiento de la calidad de la educación a nivel escolar. No es posible seguir excusándonos con el bajo grado de permeabilidad a los cambios que observan los centros de práctica disponibles. La formación profesional debe revisarse –a lo menos– en el ámbito de la Educación Superior, desde donde los actores egresan.

En consecuencia, cualesquiera que sean los medios con que se cuente, los aprendizajes que se generan desde las aulas o con las aulas de la institución formadora, deberán responder a aquello que se preconiza, deberán ser un trasunto de aquello que se estima como lo deseable.

El contacto con el aula favorece el desarrollo de la capacidad de generar información o de reconfigurar aquella que ha sido asimilada, posibilitando una reconstrucción global de la realidad. Esta incluye la reconstrucción del conocimiento –a partir de lo cotidiano– la reelaboración de pautas –emergidas como producto del sentido común– y la adecuación de los criterios que se infieren de los marcos teóricos.

Los considerandos vertidos anticipan, probablemente, la premisa que se sostiene con respecto al educador profesional; por Doyle (1979), entre otros, en el sentido de no concebir al profesor como un técnico que aplica rutinas preestablecidas frente a situaciones estimadas como tipo, sino –por el contrario– como un estudioso que decide su actuar, sobre la base del diagnóstico contextual.

La acción de profesor es para Elliott (o. cit. supra), y para la autora de este artículo, susceptible de asumirse, en sí misma, como un auténtico proceso de investigación en su medio natural. Desde este punto de vista resulta válido lo que se sostiene en relación a las intervenciones de esta naturaleza, las que son concebidas como un desempeño, en virtud de principios educativos que justifican y validan la práctica; al mismo tiempo que se las contempla como participación individual y colectiva de los alumnos, actores individuales de la escena que se desarrolla en el escenario en cuestión.

Se trata, por tanto, de superar la postura bancaria predominante, la práctica de transmisión y repetición acrítica, para lograr –al fin– profesionalizar al profesor; hecho que apunta a responder a la necesidad de fomentar la capacidad de toma de decisiones contextualmente y no la de desempeño de una función de intermediario o de mero aplicador de diseños elaborados por planificadores u otros personeros que se encuentran ajenos al medio de gestión y de desarrollo.

Se trata de que la formación profesional se constituya, desde el inicio, en una reflexión sistemática y cooperativa que involucre una confluencia de la teoría y de la práctica, abonando el terreno de los conocimientos compartidos y estimulando el diálogo clarificador de las opciones atendibles de ofrecer.

De este modo es dable esperar que pueda desarrollarse en los alumnos de pedagogía y, por tanto, en los futuros profesores del sistema, una actitud anticipatoria; no en el sentido de predecir situaciones pedagógicas, sino en la dimensión de plantear posibilidades de ocurrencia, pero con disposición por adecuar las opciones en función de los acontecimientos que surgen.

La formación profesional, así considerada, se sustenta en el diálogo entre los actores profesionales participantes, sean éstos estudiantes de pedagogía, profesores en servicio, metodólogos de la enseñanza o estudiosos de las disciplinas configurantes, concebidos todos como mediadores de aprendizajes, al mismo tiempo que como portadores y transferidores de las propias experiencias vividas; situación que posibilita el desarrollo de un saber común, para el conjunto que comparte un espacio educativo.

Elliott (1985) señala, con razón, que a mayor comunicación entre los profesionales que comparten un mismo contexto, mayor enriquecimiento del saber y saber actuar, lo que deriva –también– en mayor capacidad para diagnosticar las situaciones problemáticas y para responder a las mismas, adecuadamente.

El Plan de Estudios que se plantea, para una formación pedagógica de esta naturaleza, hace suponer que éste se constituirá en otro medio que ejercería influencia en la calidad de la educación, dado que ésta, en última instancia, es su finalidad subyacente. Por tanto, una de sus tareas más significativas es la de ser una herramienta de perfeccionamiento permanente y una vía de interiorización de actividades permeables al cambio, cuando ello se considere necesario.

Así pues, los medios y los fines no pueden tratarse por separado en el proceso del desarrollo del conocimiento profesional a través de la reflexión en la acción. Como afirma Schön (1983), la investigación del profesional no separa los medios de los fines; por el contrario, los define en interacción, sobre la base de la situación problemática que se delimita.

De allí que se postule que cualquier teoría que ofrece opciones de cómo actuar de forma coherente con los valores profesionales presupone la existencia de una teoría normativa, o sea, de orientaciones que facilitan una comprensión de las normas derivadas de esos valores, en relación con los cuales se juzga la coherencia ética de la práctica.

Elliott (op. cit. supra) acota, al respecto, que las teorías práctica y normativa no pueden desarrollarse con independencia entre ellas; aseveración que se traduce en el predicamento de establecer que los profesores no pueden desarrollar teorías prácticas de la enseñanza, prescindiendo del desarrollo de sus teorías educativas. Es decir, no pueden dejar de lado sus teorías sobre la naturaleza de los valores y de los procesos educativos. Sólo desde el punto de vista de la racionalidad técnica, pueden separarse la elaboración teórica educativa de la investigación educativa y, ambas, de la actividad docente.

Todo lo anterior justifica las discusiones que se han ido gestando en nuestro

país en torno a la formación de profesores, debate que, a medida que ha transcurrido el tiempo, se ha comenzado en precisar en, a lo menos, tres posturas distintas: una de carácter preferentemente teórico; otra, práctico y, una tercera, ecléctico.

Estas, de acuerdo a la literatura de los últimos años y a las reflexiones personales, fruto de la experiencia acumulada, podrían resumirse como sigue:

- una *formación eminentemente teórica*, con inclusión de una práctica terminal o de varias prácticas, en las cuales deben aplicarse los marcos de referencias transmitidos;

- una *formación práctico-teórica*, con inclusión de un sistema de práctica permanente, concebido como la puesta en marcha de talleres educativos, los cuales constituyen, por un lado, espacios de experiencias prediseñadas y, por otro, fuente de conocimiento empírico, sobre cuya base es necesario ajustar, cuando sea pertinente, las orientaciones teóricas existentes o, eventualmente, asumir las decisiones que se requieran para, luego de haber alcanzado un grado satisfactorio de compenetración, estar en condiciones de prescribir el tipo de comportamiento aconsejable.

- una *formación eminentemente pragmática*, con inclusión de una práctica permanente, de la cual emergen situaciones que enfrentar y resolver, en consonancia con la dinámica del acontecer cotidiano.

En cada una de estas dimensiones no es posible plantear un proceso de investigación-acción; sólo lo es en las dos últimas, en las cuales es dable presuponer el desarrollo de un pensamiento crítico, amalgamado con la capacidad de asumir decisiones fiables y con la capacidad de llevarlas a cabo consecuentemente.

La investigación-acción se relaciona con los problemas cotidianos que tienen los profesores; no con los asuntos teóricos que preocupan a otro tipo de investigadores centrados en el desarrollo de una disciplina del saber. Sin embargo, pese a esta diferencia, no deben considerarse ambas líneas de indagación como reñidas; por el contrario, responden a distintos propósitos, siendo cada una importante desde sus propias fronteras.

El asunto en cuestión, para los efectos de los planteamientos que aquí se exponen, se reduce a insistir en una preparación para la autonomía, en una formación para asumirse como profesional y no sólo como operador de indicaciones prescritas por otros.

Se intenta, por tanto, desarrollar una capacidad de comprensión profunda de la realidad diaria en la cual se inserta el profesor, habilidad que favorecerá una actitud de diagnóstico permanente y, por consiguiente, una postura exploratoria, tentativa, flexible, en cuanto a los procedimientos que deban adoptarse.

Se espera posibilitar comportamientos pertinentes, siempre en consonancia con la comprensión que se tiene de la situación observada, pero nunca ajenos a los valores que se sustentan.

La investigación-acción muestra la realidad del sistema, develando lo que sucede dentro de la unidad educativa y en el interior del aula. Presenta una visión global de lo que sucede, detallando las acciones cotidianas y sobrepasando lo que podría dar a conocer un estudio formalista.

Su interpretación es naturalística y, de acuerdo con ello, las relaciones establecidas se apoyan fundamentalmente en descripciones de lo aprehendido y no en enunciados de leyes causales o en correlaciones estadísticas.

De allí que, mediante este tipo de aproximaciones sea posible llegar a configurar cuerpos de conocimiento situacionales, presentados en forma testimonial y contextual, los cuales son elaborados por los propios protagonistas o por los co-actores o por los encargados de asumir la función de conocedor crítico de las ocurrencias cotidianas.

Estos, naturalmente, son diferentes a los de carácter formal enunciados en términos proporcionales, derivados de metodologías propias de un paradigma explicativo causal, los cuales pueden o no tener cabida en una formación profesional pedagógica inicial, pero cuya presencia resulta difícilmente discutible en la formación de los post-gradados; tanto como los otros, provenientes de un paradigma comprensivo-interpretativo, resultan necesarios de plantearse con presencia, en la formación correspondiente a la obtención del título profesional.

El profesor debe estar en condiciones de captar el sentido que el entorno educativo otorga a los hechos ocurrentes, pues éste constituye una de las causas profundas para llevar a cabo los cambios que se proponen o, simplemente, para propiciar la instalación existente. Quizás, el escollo de mayor resistencia frente a cualquier modificación por adoptar sea, justamente, la no comprensión de la dinámica contextual, aun estimándose que la innovación que se propicia sea estimada como necesaria.

Se hace deseable, entonces, aclarar cada situación educativa y proponer los ajustes convenientes, bajo el predicamento de favorecer las realizaciones de las personas y de la sociedad. Todo lo cual requiere de fidelidad a un marco ético; siempre en el supuesto que el educador orientará la acción docente, en vista de lo que se considere mejor para el educando.

El principio de perfectibilidad subyace en todo el proceso de educar y educarse; observándose, por consiguiente, en la acción, espacios para desarrollar las potencialidades de cada sujeto y, en consecuencia, instancias para "poder ser uno, por sí mismo".

Un enfoque de esta naturaleza se sustenta sobre la base de un sentido profundo de la interacción; predicamento que incluye, una valoración significativa del respeto por el otro y el autorrespeto; junto con una confianza y estimación por las acciones

que emprenden los sujetos con los cuales se comparte y por las propias acciones que se desarrollan.

Todo lo anterior implica que para observar en la práctica estos criterios se requiere de APERTURA, RESPETO, SENSIBILIZACIÓN, VOLUNTAD DE ACCIÓN y de la concreción de un proyecto educativo en que los actores involucrados participen, desde su gestación hasta la reflexión crítica involucrada en cada evaluación.

No hay apertura, si no hay respeto. No hay respeto, si no hay comprensión. No hay comprensión, si no hay sensibilización. No hay sensibilización, si no hay encuentro. No hay encuentro, si no hay espacios de convivencia. No hay espacios de convivencia, si no hay voluntad de acción.

Si no hay voluntad de acción, no hay educación.

## BIBLIOGRAFÍA

Doyle, W., *The Tasks of Teaching and Learning in Classrooms*, en: INFORME N°4103, American Educational Research Association, San Francisco, 1979.

Elliott, J., *Educational action-research*, en: J. Nisbet (Ed.), *THE WORLD YEAR-BOOK OF EDUCATION 1985: Research, Policy and Practice*, Kogan Page, London, 1985.

Elliott, John, *Teachers as Researchers: Implications for Supervision and Teacher Education*, American Education Research Association, Nueva Orleans, 1988.

Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London 1983.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del curriculum*, Ediciones Morata, Madrid, 1984.