

INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Palabras clave: Formación, Investigación acción, Educación preescolar, práctica.

Keyword: Education, action research, preschool, practice

NURIA RODRÍGUEZ DE MARTÍNEZ

Docente Titular

Facultad de educación

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

mrodriguez4@unab.edu.co

3142532207

RESUMEN

El propósito del proyecto de investigación que aquí se presenta es establecer los aportes de la investigación acción en la formación de docentes en el programa de Educación Preescolar de una universidad colombiana. Intenta hacer un acercamiento al proceso de la IA a través de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los estudiantes durante los dos últimos semestres de carrera.

La duración total de la propuesta ha sido dos años con la participación de veintitrés estudiantes, quince en el primer año y ocho estudiantes en el segundo año. Comprende por cada año los dos periodos académicos consecutivos.

El contexto en el que se desarrolló la propuesta está constituido por trece instituciones educativas, once oficiales y dos fundaciones dedicadas al trabajo con niños de 3 a 6 años.

El modelo desarrollado es el propuesto por Carr y Kemmis (1.988) a través de los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión manteniendo las características expresadas por el autor en cuanto se aborda la enseñanza como una práctica social que puede mejorarse, el desarrollo de las fases de manera reiterada y cíclica, y, la vinculación de los distintos grupos que componen la comunidad educativa.

Además hemos considerado los aportes de Schön en cuanto reitera el valor de la experiencia práctica para la formación de profesionales cuando ésta es analizada, contrastada y reconstruida. En esta dinámica cobran fuerza sus conceptos clave, principalmente el conocimiento en la acción y, la reflexión sobre la acción.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El programa de licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, forma maestros desde hace ya varias décadas tiempo en el que ha hecho variaciones en su plan de estudios, ajustadas a las circunstancias cambiantes que ha tenido la sociedad y, las demandas derivadas de estos cambios. Sin embargo, en estos últimos años, atendiendo a los procesos de autoevaluación del programa, nace la preocupación por formar maestros a través de procesos que vinculen la investigación y la práctica.

Consideramos de vital importancia formar un educador que tenga la capacidad de comprender su ejercicio pedagógico a la luz de la reflexión y el análisis crítico de sus propias acciones. El modelo de investigación propuesto para este ejercicio es el de la Investigación Acción en cuanto su desarrollo riguroso y sistemático aporta a la identificación de problemas particulares del docente en formación, mejorar visiblemente las prácticas, cambiar las formas de actuación y aprender de los resultados.

En este espacio curricular se busca a través del proceso, llevar a las estudiantes a propiciar la reflexión crítica y la comprensión de la realidad educativa, a buscar problemas de orden práctico de la enseñanza y a vincular los conocimientos teóricos aportados por cada uno de los cursos que componen la licenciatura.

Entendemos la *práctica pedagógica* como el conjunto de procesos encaminados a aplicar la teoría pedagógica, adecuándola con sentido al contexto y a las características del grupo específico de educandos, la práctica pedagógica es, en otras palabras, la concreción o acopio de un sistema de ideas y su expresión en un sistema de acciones y relaciones que tienen lugar en una institución, para cumplir los objetivos de un proyecto educativo.

ACERCAMIENTO AL PROCESO DESARROLLADO

En este contexto, se ha iniciado un proceso formativo que buscó como propósito general, establecer los aportes de la Investigación Acción en la formación de estudiantes de los dos últimos semestres de la carrera, en el espacio de la práctica de formación profesional.

Para llegar a esta meta, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las competencias de entrada de las estudiantes del programa
- Analizar las actuaciones de las estudiantes en tres momentos de la actividad docente: pre-activa, interactiva y pos-activa.
- Identificar aspectos de la formación fortalecidos en el proceso de la I-A

Los grupos de estudiantes en práctica profesional son ubicados en instituciones educativas oficiales, privadas y fundaciones en las cuales se trabaja con niños de 3 a 6 años de edad durante dos semestres académicos consecutivos. La dedicación en tiempo es de 17 semanas para el primer semestre y 15 semanas en el segundo semestre con una intensidad de cuatro días por semana.

Simultáneamente, se hace un trabajo de revisión teórica y conceptual en la universidad en los espacios denominados Seminarios de Investigación. Con esta dinámica se transversaliza todo el trabajo del proyecto de investigación y se da apoyo al ejercicio pedagógico que se desarrolla en las instituciones, a través del cual las estudiantes viven el proceso de Investigación Acción.

En este orden de ideas y siguiendo las etapas propuestas por Carr y Kemmis (1988) de planificación, acción, observación y reflexión, se estructura la experiencia. El hecho de dar un orden a los momentos, es solo por una necesidad didáctica de presentarlo, en cuanto, en la realidad de la experiencia, se mantiene la simultaneidad y reiteración cíclica de cada uno de ellos.

Observación-Reflexión

Inicialmente se articulan estos dos momentos con el fin de preparar conceptualmente al grupo de estudiantes y familiarizarlas con el contexto educativo (el salón de clase, los niños, los programas, los profesores, padres de familia, documentos institucionales, entre otros). Es importante resaltar la interacción entre la observación y la reflexión. La reflexión se alimenta de la observación y del trabajo teórico conceptual. Así, se lleva a cabo a la luz de elementos críticos que posibilitan una inspección también crítica de las interacciones y de los contextos sociales donde actúan.

En este medio con observaciones espontáneas en principio y luego observaciones estructuradas como insumo para la reflexión permanente se concreta una propuesta de intervención educativa derivada de una problemática de la práctica pedagógica detectada, revisada y analizada.

La reflexión acompaña todos los momentos del proceso, pero especialmente la acción, con ello se busca valorar el sentido de los procesos, las dificultades que surgen y las limitaciones presentadas en distintos niveles: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Alimenta y orienta las demás fases de observación, planificación y acción.

Planificación-Acción

Es un espacio de creación de una propuesta de intervención pedagógica que pretende trabajar sobre las deficiencias de la práctica y las necesidades de los niños.

Es un ejercicio complejo de definiciones teóricas, conceptuales y procedimentales que aborda la estructura del trabajo pedagógico. Esta etapa es alimentada por constantes revisiones y evaluaciones, a la luz de la teoría y de las acciones que

permiten la puesta en escena de la programación y/o planificación. Todo esto se concreta en proyectos pedagógicos de aula en los que, además de prever los contenidos de la enseñanza, se planifica la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza a través de rejillas.

Los indicadores de las rejillas permiten el desarrollo de procesos de autoobservación y de reflexión tanto en la fase interactiva como en los momentos posteriores. Con ello se promueve la autoevaluación y autorregulación.

La fase conocida como acción es la puesta en escena de los proyectos de aula planificados. En este sentido, la acción está guiada pero no completamente, se caracteriza por estar informada críticamente y vinculada a las prácticas anteriores o experiencias anteriores. Así mismo, es una acción observada y valorada elementos que la diferencian de una acción práctica común.

Cada día en las diferentes instituciones, todas las estudiantes practicantes que participan en esta experiencia, desarrollan una actividad de clase siguiendo la programación acordada por el equipo investigador. Posteriormente hacen el registro de las acciones y la evaluación de las mismas. Así mismo al terminar cada proyecto de aula en sesiones de seminario se hace evaluación individual y colectiva de las actuaciones desarrolladas. En estos intercambios o discusiones los miembros del equipo encuentran elementos que ayudan a valorar la experiencia y el resultado, entrando en un espacio de reflexión en el que deconstruyen las acciones y las reconstruyen de cara a la mejora de la acción práctica. Todo el trabajo reflexivo está centrado en la actuación de los estudiantes en el espacio escolar. La experiencia ha demostrado que algunos de los futuros educadores no hacen transferencia de los conocimientos que el programa ha ofrecido, demandando un acompañamiento permanente.

Este acompañamiento es diverso. Unas veces, el instrumento de mediación es el diálogo entre estudiante y profesor, con guiones preestablecidos derivados de las

observaciones. Se construye con preguntas que generan una dinámica de contrastación entre la actuación con los marcos teóricos que subyacen a la planificación de la enseñanza. En cada sesión el ejercicio es analizado y registrado en el diario de campo que cada alumna lleva. La interacción constante, mediada por el diálogo didáctico y personal, fue ampliamente utilizada. Con ello, también se promovió la implicación personal y el encuentro de intencionalidades.

La experiencia vivida reitera el valor del diálogo en la vida académica y personal. En el plano de la comunicación didáctica, reforzó la posibilidad de preguntar, argumentar, contra-argumentar. El diálogo como nos enseña Jaspers (1951), crea condiciones propicias para el trabajo científico, al poner de manifiesto al hombre ante sí mismo y ante los demás.

En el plano de comunicación personal dio la posibilidad de establecer relaciones cercanas a partir de la manifestación abierta de sentimientos y percepciones a este respecto, Freire (1997^a), nos ilustra cuando define el diálogo como una relación horizontal que se hace en la medida en que haya confianza, compromiso y fe de un interlocutor sobre el otro.

Otro instrumento, además del diálogo, es el establecimiento de guías de autoevaluación, algunas genéricas y otras muy personales. Las genéricas se construyeron con el apoyo de marcos conceptuales. Las personales, con los procesos vividos por cada alumna. En esta experiencia ha sido muy útil, la observación externa de compañeros, la grabación de micro clases, la identificación en los diarios de campo, de problemas recurrentes, así como, los diálogos sostenidos con el equipo docente. La información suministrada, ha sido utilizada para concretar criterios explícitos y con esto delimitar el enfoque de la autoevaluación,

Técnicas e instrumentos

Es importante poner de relieve la utilidad de los diarios pedagógicos ejecutados por el equipo, en los cuales se registra de manera detallada, en principio, las acciones didácticas desarrolladas siguiendo como criterio categorías preestablecidas. Posteriormente, a la luz de las discusiones y de los espacios de reflexión, se reconstruye la acción pedagógica con una intención prospectiva.

La observación en las modalidades, participante, espontánea, estructurada ha constituido una herramienta básica para recoger información en todos los momentos del proceso. Así mismo, las entrevistas en profundidad han permitido complementar la información recogida a través de las observaciones registradas en los diarios.

Participantes

En este proceso han participado 23 estudiantes del programa de Educación Preescolar, 16 docentes titulares de los grados de jardín y transición, quienes laboran en 13 instituciones oficiales y privadas. La totalidad de niños que han participado en la experiencia durante dos años es de 341 cuyas edades fluctúan entre 3 a 6 años.

CONCLUSIONES

- La construcción de conocimiento didáctico de contenido tal como lo menciona Shulman (1987), es posible siguiendo el modelo de razonamiento pedagógico, de manera cíclica y sistematizada. Sólo la experiencia cualificada y reconstruida puede mostrar elementos básicos de conocimiento.
- Las estudiantes en práctica han desarrollado un proceso continuo de autoevaluación que les ha permitido vivenciar también un proceso de

autoformación muy significativo. En este camino, han mantenido gran interés por comprender las implicaciones de la actuación docente en los aprendizajes y buscar acciones pedagógicas alternativas.

- Existe una tendencia en las acciones de los estudiantes practicantes por promover niveles de pensamiento que superen el aprendizaje memorístico y fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico.
- La Investigación Acción como base de la formación de docentes abre muchas posibilidades de construcción de conocimiento. Sin embargo, no es un proceso sencillo y mucho más exigente que los procesos tradicionales de transmisión discursiva de información. Entre los aportes encontrados y de mayor significación tenemos: apropiación conceptual, cambios de actitud frente al trabajo y el conocimiento, mejoras significativas en las competencias comunicativas tanto en su expresión verbal como escrita, la autorregulación como capacidad para hacer procesos de autoevaluación, corregir y renovar las acciones didácticas.
- El fundamento de las acciones y del cambio es la reflexión: Los cambios se han hecho a la luz de los análisis de las situaciones problemáticas que han facilitado la toma de conciencia de los problemas. En este sentido, es evidente la articulación de conocimiento práctico con juicios críticos. La autoevaluación ha mantenido el hilo conductor de los análisis.
- El error es detonador de necesidades y debe ser capitalizado en los procesos formativos. Stenhouse (1998: 177) al respecto dice que, “sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo”.
- La práctica pedagógica desarrollada por los estudiantes practicantes en esta experiencia, integra elementos de carácter técnico, práctico y crítico.

Sin embargo, hacen énfasis en acciones críticas que buscan transformar su ejercicio docente y mejorar los niveles de aprendizaje.

- Se recomienda para futuras investigaciones profundizar en la orientación de la reflexión desde la perspectiva de Schön y consolidar conocimiento sobre la enseñanza y, si se puede decir así, de la reflexión pedagógica.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

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

DEWEY, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Morata

ELLIOT, J. y otros. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (1986). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI de España.

GIROUX, H. A.(1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

PÉREZ SERRANO, G. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos. Madrid: Muralla.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA, E.; ETXEBERRIA MURGIONDO, J.(1995). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador. Barcelona: PPU.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Madrid: Muralla.

RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I; ISPIZUA, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUÍZ DE GAUNA, P. (1997). Más allá de la formación continua: el desarrollo profesional docente. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

SHULMAN LEE, S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. En Harvard Educational Review, Nº 57.

SHULMAN LEE, S. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea en WITTROCK, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, Teorías y métodos. Barcelona: Paidós Ibérica.

STENHOUSE, L. (1998). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.