

ENSAYOS

*LA INVESTIGACION-ACCION COMO HERRAMIENTA PARA LOGRAR  
COHERENCIA DE ACCION EN EL PROCESO DE PRACTICA PROFESIONAL  
DURANTE LA FORMACION INICIAL DOCENTE\**

Action research as a tool to achieve coherence in the pre-service professional  
teaching practice process during initial teacher training

*Pamela Labra G.<sup>1</sup>, Gloria Montenegro F.<sup>1</sup>, Carolina Iturra H.<sup>1</sup>,  
Rodrigo Fuentealba J.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Universidad de Atacama, Instituto de Idiomas, Copayapu 485, Campus Sur, Casilla 240, Copiapó, Chile.  
plabra@educatio.uda.cl / gmontenegro@educatio.uda.cl / citurra@educatio.uda.cl

<sup>2</sup> Universidad Católica Silva Henríquez, Escuela de Educación Inicial,  
Casilla 28, Correo 22, Santiago, Chile.  
rfuentealba@ucsh.cl

**Resumen**

Aun cuando el Ministerio de Educación con su Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) ha promovido en las universidades formadoras de profesores un cambio que busca estar en consonancia con las necesidades actuales, el proceso de práctica profesional sigue siendo delimitada como una instancia en la cual los profesores colaboradores, supervisores de la universidad y los alumnos practicantes parecen tener una pugna constante entre el deber ser y el ser, la teoría y la práctica. Este ensayo analiza la posibilidad de utilizar la investigación-acción como una metodología que promueve el desarrollo profesional y la construcción de conocimiento situado para mejorar la práctica profesional en el proceso de formación inicial.

*Palabras clave:* formación inicial docente, investigación acción, práctica profesional.

**Abstract**

The Chilean Ministry of Education has promoted a change that seeks to put teacher-training universities in tune with the actual educational needs of today's society. Despite this proposal, pre-service professional teaching practice continues being devised as a process where cooperating and supervising teachers and student-teachers do not seem to agree on what is expected from them. The present essay aims at analyzing the use of action-research as the methodology that would promote professional development and situated knowledge construction that would improve the process of pre-service professional teaching practice during initial teacher formation.

*Key words:* inicial teacher formation, action-research, pre-service professional teaching practice.

---

\* Trabajo auspiciado por la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama.

El paso de la era industrial a la sociedad del conocimiento ha llevado a los profesionales de la educación a replantearse su quehacer y a reflexionar acerca del para qué de su labor. El Ministerio de Educación, a su vez, a través de su Programa Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) ha promovido en las universidades formadoras de profesores un cambio que busca estar en consonancia con las necesidades actuales. Dicho proceso ha generado esperanzas en el medio educativo nacional, ya que la formación inicial docente es un proceso que guarda las promesas de cambio para el futuro.

La sociedad está experimentando profundas transformaciones. La educación se plantea el reto de “enseñar en la sociedad del conocimiento” (Hargreaves 2003). Es decir, los profesores de las nuevas generaciones deben replantearse el concepto de enseñanza hacia uno que busque comprender las necesidades de la sociedad del conocimiento (o del aprendizaje) a través del procesamiento de la información de manera de lograr el aprendizaje al máximo, estimular la creatividad y desarrollar la capacidad de iniciar el cambio y enfrentarse a él.

La formación inicial docente requiere superar las limitantes impuestas por la influencia de la racionalidad técnica, la cual no ha sido capaz de brindar la asistencia necesaria para que los docentes resuelvan los complejos problemas surgidos en su quehacer diario en el aula. Dicha necesidad ha llevado a desarrollar una epistemología alternativa a la de la práctica profesional, como Jackson (1994) sugiere, se necesita una nueva epistemología que haga un fuerte hincapié en la reflexión como dimensión esencial idiosincrática de cualquier profesional que desempeña trabajos prácticos. En este sentido, es importante considerar la distinción entre acción reflexiva y una acción rutinaria (Dewey 1904), debido a que desde los modelos de formación de docentes que recogen los enunciados de esta nueva epistemología, es importante no tan sólo considerar el análisis de los medios, sino también generar una acción que suponga un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Schön (1983) y Giroux (1990) plantean los modelos de “profesional reflexivo” y “profesional crítico” respectivamente.

Schön plantea que existe un saber tácito que permite emitir juicios o apreciaciones cualitativas de las situaciones y es lo que él ha llamado reflexión desde la acción o desde la práctica. Dicho tipo de reflexión hace emerger y analizar comprensiones tácitas, hace que el profesional que la lleve a cabo se convierta en un investigador en el contexto práctico. Por otro lado, este autor también menciona la reflexión sobre o acerca de la práctica, la cual es definida como la tarea que debe ser emprendida por el profesional reflexivo para transformar aquellas teorías implícitas a explícitas a través de la reflexión sobre la práctica.

Giroux trabaja el concepto de reflexión, pero agrega la idea que ésta debe ser realizada con un carácter crítico y social. Este autor plantea que las escuelas funcionan principalmente como agencias de reproducción social que preparan trabajadores dóciles y obedientes. Desde esta perspectiva, la formación del futuro docente se replantea, rechazando la visión del profesor como técnico que enseña un conocimiento escolar que representa de manera particular la cultura dominante (Giroux 1990).

En el ámbito de la formación inicial de docentes resulta importante la necesidad de cambiar el modelo de formación técnico por uno que permita a los profesionales de la educación generar desde la práctica, conocimiento y soluciones a problemas complejos,

sin olvidar el compromiso social que les compete. Todo lo anterior tiene como punto de partida el dar la posibilidad, a los futuros profesores y a aquellos que están actualmente ejerciendo su profesión, de cuestionar sus propias creencias y prácticas profesionales. Como plantea Marcelo (1999: 32): “Es necesario adoptar una perspectiva que destaque la importancia de la indagación y el desarrollo del conocimiento a partir del trabajo y reflexión de los propios profesores”.

Debemos reconocer, sin embargo, que existen puntos como la visión que aún se tiene de las prácticas progresivas, que desde las significaciones de los actores involucrados en dicho proceso pareciera no haber cambiado. Las prácticas, y principalmente la práctica profesional, siguen siendo delineadas como un proceso de prueba del proceso de formación. Los saberes de los profesores colaboradores no son rescatados ni sistematizados, los profesores supervisores de la universidad y los alumnos practicantes parecen tener una pugna constante entre el deber ser y el ser, la teoría y la práctica.

Si la reflexión es promovida como una alternativa a la práctica basada en la racionalidad técnica y la investigación-acción es propuesta por variados autores como una metodología que promueve el desarrollo profesional, el aunar ambas propuestas para construir desde la práctica nuevo conocimiento que ayude a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje pareciera una propuesta interesante.

Ahora bien, en el contexto de la formación inicial docente, la práctica docente se debiera concebir como el eje que articula las actividades curriculares y que tiene como objetivo el permitir la aproximación gradual de los futuros profesores al trabajo profesional (Avalos 2004). Dentro de este proceso encontramos la denominada “práctica profesional”, que puede ser descrita como un proceso, complejo y crucial que influye en la manera en que los futuros docentes intenten definir su rol profesional. Si bien es cierto la práctica profesional debiera (para el futuro profesor) ser una instancia de reflexión y análisis, en muchos casos es vista como el momento de prueba.

Debemos reconocer que existen múltiples factores que aún desconocemos en relación a cómo se desarrolla este proceso. Primero, autores como Zabalza, en Marcelo (1999: 110) plantean que “las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan solo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica”. Segundo, Zeichner (1990) sugiere algunas limitantes de las prácticas en la actualidad, por ejemplo: la concepción de éstas como un aprendizaje no organizado ni estructurado (por lo cual se asume que siempre y cuando se sitúe a un alumno con buenos profesores algo bueno podría ocurrir). Se plantea, además, la ausencia de un currículum explícito para la práctica y la falta de conexión entre lo que se estudia en la universidad y lo que se encuentra en los colegios. Otro factor interesante de revisar es el que dice relación con la falta de preparación de los profesores supervisores y/o colaboradores.

En la realidad nacional, involucrados en el proceso de práctica profesional encontramos tres actores claves (profesores supervisores de la universidad, los profesores colaboradores de los colegios y los alumnos en práctica), quienes confluyen a realizar una tarea. En algunas oportunidades, las significaciones atribuidas por estos sujetos a dicho proceso son distintas y es precisamente en este punto donde se presenta una instancia clave en la que las universidades formadoras de profesores y los profesores colaboradores debieran establecer grupos o comunidades de aprendizaje que les permi-

tan reflexionar, analizar y discutir las distintas miradas que pueden poseer frente al proceso de práctica y construir conocimiento validado que, basado en la sistematización de experiencias conjuntas, les permita desarrollar una cultura profesional que promueva el cambio de las prácticas.

Ahora bien, tomando como base la corriente socio-constructivista que intenta dar explicación al proceso de construcción del conocimiento, analizaremos brevemente la teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de construir conocimiento, sugerida por Habermas (1972). Este autor sugiere que el interés más fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad, el cual se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento, estos intereses constitutivos del conocimiento configuran lo que consideramos es el conocimiento y determinan las categorías mediante las que lo organizamos.

Se señalan tres intereses cognitivos básicos: el interés técnico, el práctico y el emancipador. El primero se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie humana. Para el logro de este objetivo se muestra una orientación básica al control y hacia la gestión del medio. Este interés se relaciona con lo que plantean las ciencias empírico analíticas, para las cuales el saber se rige por el fundamental interés humano por explicar, de manera que las aclaraciones proporcionen la base para el control del medio.

El segundo, el interés práctico, por otra parte, apunta a la comprensión del medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico es un interés importante por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una “interpretación consensuada del significado” (Grundy 1987: 32).

El tercero y último es el interés emancipador, el cual, según Habermas (1972), está fuertemente ligado a la autonomía y a la responsabilidad. De acuerdo a esta perspectiva, la emancipación solo es posible en el acto de la autorreflexión, que si bien constituye una experiencia individual no puede separarse de la libertad de los demás. Basándonos en un análisis a lo expuesto anteriormente, consideramos que la labor educativa que se lleva a cabo en el proceso de Formación Inicial Docente y específicamente en el proceso de práctica profesional, debiera propender principalmente a lograr el desarrollo de habilidades cognitivas y la construcción de conocimientos, basados en un interés emancipador. Si bien los otros dos intereses se preocupan del control y la comprensión, el tercero se ocupa de la potenciación, es decir, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de su propio quehacer de manera autónoma y responsable.

La investigación-acción (Carr y Kemmis 1988) se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, así como en su formación como docente.

De esta manera, la utilización de la investigación-acción cobra sentido, debido a que ofrece una oportunidad a los distintos actores o participantes del proceso de práctica profesional, un espacio para el diálogo, la reflexión y la construcción de conocimiento que enmarcan su acción pedagógica a partir de sus experiencias y concepciones de su rol profesional. Es por ello, que tanto los profesores en ejercicio como los profesores en formación deben ser concebidos como “aprendices activos que constru-

yen su propia comprensión” (Montero 2001: 221), pero a la vez esta comprensión la situamos en su práctica docente.

Por otra parte, la investigación-acción permite que confluya y se desarrolle un proceso de andamiaje entre la teoría y la práctica, es decir, entre el conocimiento técnico y teórico que deben manejar los profesores para enseñar a sus aprendices y el conocimiento tácito que nace de su propia experiencia en el aula. En este sentido, el aprendizaje de los profesores no tan solo implica un aprendizaje técnico o la utilización de ciertas metodologías asociadas a los diversos contenidos que tratan en las aulas, sino también el reflexionar acerca de su propia práctica educativa. Esta reflexión acerca de su acción pedagógica constituye uno de los elementos vitales que debe considerar el profesor a la hora de enfrentar y definir su práctica, ya que le otorgarán sentido a su quehacer profesional y a lo que realmente enseña y cómo enseña en el aula, cómo es capaz de mediar y construir conjuntamente con sus alumnos el conocimiento. Así, el docente como profesional reflexivo (Schön 1983) será capaz de analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, contextos y conocimientos que pone en marcha cuando se enfrente a la enseñanza de un grupo de alumnos, y a su vez, esta reflexión que nace desde sus propios conocimientos prácticos, desde su acción pedagógica, le permitirán ir construyendo y redefiniendo ese conocimiento, ajustando sus ayudas pedagógicas y la definición de su rol, a las demandas de educación que requieren sus alumnos.

Se sabe que los profesores se implican más en su propio aprendizaje, en la medida que esté conectado con sus propias experiencias en el aula (Cornejo 2002; Wells 2001), además de generar en ellos un aprendizaje más significativo cuando son ellos los que toman la iniciativa para planificar y desarrollar dichos aprendizajes, valorando su propia autonomía y su capacidad de reflexionar acerca de lo que hacen en las aulas (Marcelo 1999). Por ende, el trabajo conjunto genera un espacio de diálogo en el que, mediante la reflexión, se pueda ir negociando y construyendo significados compartidos acerca del rol del profesor y de su quehacer pedagógico. Esta reflexión implica necesariamente revisar creencias, conocimientos tácitos e implícitos que orientan al pedagogo a la hora de actuar en el aula, con el fin de construir su conocimiento profesional docente que le brinden la posibilidad de ir generando estrategias y herramientas para crear un puente entre su reflexión y su acción, y que permitan generar el cambio en sus teorías implícitas acerca de la educación, con el objetivo de brindar una coherencia a su práctica, a su discurso con su acción. “Los procesos de cambio han de pretender afectar, por tanto, la teoría implícita o subjetiva de los profesores, además de buscar cambios más visibles a través de conductas” (Marcelo 1999: 53).

Los procesos dentro del aula son situados y distribuidos (Marcelo 2001), es decir, que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden desarrollarse sin considerar como un factor elemental el contexto en donde surgen, pero que, además, las realidades sociales son construidas y elaboradas por cada individuo que forma parte de ella y en la medida en que estos individuos se sientan partícipes de su proceso de aprendizaje, se sentirán más comprometidos a generar y trabajar en su propio cambio. Bajo esta premisa, el trabajo que se desarrollaría al utilizar la investigación-acción buscaría articular y andamiar teoría y práctica, formación inicial y desarrollo profesional docente, mediante la construcción de cada uno de los roles que se encuentran presentes en esta instancia de aprendizaje. Esta perspectiva supone una revalorización del trabajo que realizan los profesores involucrados en el proceso de práctica.

La idea de revisar la manera en que se ha estado llevando a cabo el proceso de organización y puesta en funcionamiento del proceso de práctica profesional en la mayoría de las instituciones formadoras de docentes en nuestro país debiera quizá repensar, por ejemplo, las relaciones que existen entre la institución universitaria y los colegios. Parece valioso el hecho de poder rescatar, como fruto de un trabajo conjunto y no de la supremacía de la institución universitaria, el conocimiento construido por los profesores de aula en la práctica, valorando la riqueza de la información contextualizada que en la mayoría de los casos no puede ser aportada por los profesores universitarios que llevan a cabo la labor de supervisión. La universidad, por su parte, puede apoyar procesos innovadores que surjan en el intercambio con los docentes de aula.

Los futuros profesores aprenderían a comprender (Marcelo 1999) a la escuela como una organización con estructura de funcionamiento y dotada de funciones de gestión, además de comprender los problemas de enseñanza como problemas curriculares. Estos futuros profesionales de la educación podrían conectar la enseñanza que observan con el proyecto curricular del colegio. Finalmente, la práctica profesional podría representar una ocasión para socializar y aprender a comportarse como profesores (cultura profesional, autonomía, compromiso, etc.).

Durante el proceso de formación inicial docente, buscamos la implementación de un currículo formativo en el que los conocimientos teóricos estén conectados a la práctica, donde las características personales de los futuros educadores, así como las relaciones interpersonales que se puedan establecer entre ellos, sus profesores en la universidad y los profesores de aula permitan desarrollar una actitud reflexiva, donde se aprenda a construir pensamiento práctico superando el tradicional individualismo que ha caracterizado el aprender a enseñar.

## REFERENCIAS

- AVALOS, B. (2004). *La formación inicial docente en Chile*. Santiago: UNESCO.
- CARR, W., S. KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CORNEJO, J. (1995). Análisis bibliográfico y caracterización de algunas estrategias de metodología cualitativa: historias de vida y grupos focales. *Boletín de Investigación Educativa*. 231-261.
- DEWEY, J. (1904). *The relation of theory to practice in education*. National Society for the Study of Education. Tercer libro anual. Primera Parte. Bloomington, Illinois: Public Schools Publishing Company.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: MEC y Paidós.
- GRUNDY, S. (1987). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- HABERMAS, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- JACKSON, W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. (2001). El aprendizaje de los profesores en tiempos de cambio. La aportación de las redes profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado* 5.1., junio de 2001, Universidad de Granada y Grupo de Investigación Force. <http://www.campus-oei.org/n9814.htm>.

- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homosapiens Ediciones.
- SCHÖN, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (2001). *Action, talk and text*. Columbia University: Teachers College.
- ZEICHNER, K. (1990). Teacher Socialization. R. Houston (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.