

## **INVESTIGACIÓN DOCENTE Y FORMACIÓN PERMANENTE: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Ana Ignêz Belém Lima Nunes  
Universidade de Santiago de Compostela

### **RESUMEN**

El relato de una experiencia de formación permanente de profesores a través de la investigación acción es el tema central de este artículo. Además el artículo habla también del rol que juega el asesor externo en la facilitación de este proceso. Las aportaciones teóricas elegidas para profundizar el tema destacan la concepción de la formación como desarrollo profesional docente y el papel fundamental de la investigación docente en los cambios de la práctica educativa. Será presentado el contexto de un programa de formación en una escuela de Brasil, en el período de 1997 a 1998. Los resultados de esta experiencia apuntan innovaciones educativas significativas en la práctica pedagógica de los profesores y en el ámbito de la escuela.

**PALABRAS-CLAVES:** Investigación en la Práctica, Formación Permanente de Profesores, Reflexión Docente, Asesor Externo.

### **ABSTRACT**

The story of an experience of inservice teacher training, through the investigation action, is the central topic of this article. The article speaks also of the list that the external adviser plays in the facilitation of this process. The contributions theoretical elects to deepen the topic, highlight the conception of the formation like educational professional development and the fundamental paper of the educational investigation in the changes of the educational practice. The context of a inservice teacher training will be presented in a school of Brazil, in the period of 1997 at 1998. The results of this experience aim significant educational innovations in the pedagogic practice of the professors and in the environment of the school.

**KEYWORDS:** Research in the Practice, Inservice Teacher Training, Teacher Reflection, External Adviser

## **1. INTRODUCCIÓN**

Es hecho común encontrar en la literatura del área educacional varias referencias a la importancia de los profesores<sup>1</sup> como investigadores para la mejora de la calidad de la enseñanza (Elliott, 1990, Stenhouse, 1988). También es cierto que mucho se ha hablado de la formación docente en ejercicio en estos últimos años, como elemento fundamental en los procesos de cambio e innovación educativa (Marcelo García 1995; Pérez Gómez, 1997, Imbernón, 1994). Así, ambas temáticas se constituyeron en pautas esenciales, controvertidas y frecuentes en el escenario educativo de las últimas décadas y por supuesto en los días actuales.

---

<sup>1</sup> Emplearemos los términos profesor e alumno refiriéndonos siempre al profesor y a la profesora, al alumno y a la alumna.

La relación entre estos dos campos o áreas de estudio es lo que expondremos, a través de una experiencia de asesoramiento a un centro educativo en el trabajo con profesores. Tal proceso, desarrollado a lo largo de un año, buscó la investigación en el aula como un instrumento efectivo de formación docente y de transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La idea central que orienta las reflexiones acerca de la experiencia relatada en este artículo, es la concepción del profesor como profesional activo y autónomo que investiga, busca, se desarrolla a la vez que reflexiona sobre su propia labor (Pérez Gómez, 1997). En esta perspectiva, involucrarse en el proceso de investigación fortalece su autonomía y su consciencia profesional, además de generar nuevos conocimientos y actividades esenciales en el aula. De este modo el profesor construye teorías, cuestiona la realidad y a la vez proporciona cambios significativos en el ámbito de la escuela (Elliott, 1990; Carr y Kemmis, 1988).

Creemos que este trabajo, se ha revestido de especial importancia por su carácter complejo e innovador. Compartir experiencias de esta naturaleza es, ante todo, compartir deseos, historias, crecimiento y retrocesos vividos en el camino recorrido por los profesores en la búsqueda de respuestas para la práctica, que eran también respuestas para sus inquietudes personales y profesionales, o sea para la compleja tela de relaciones que forma la profesión docente.

Tal constatación evidencia el carácter de los procesos de innovación, que en realidad son múltiples, dinámicos y por lo tanto no son de fácil implantación. Es decir, tales procesos son vividos de distintas formas por las personas implicadas en ellos y naturalmente es inevitable que haya entusiasmo, indiferencia o resistencia frente a los cambios propuestos en las situaciones innovadoras. Considerando que el concepto de innovación ofrece una pluralidad de acepciones e interpretaciones, hemos adoptado la noción de innovación como serie de procesos deliberados dirigidos hacia la promoción de algún tipo de cambio en la institución educativa.

En el próximo apartado haremos algunas reflexiones teóricas y epistemológicas acerca del tema abordado. A continuación presentaremos el contexto y la metodología usada en el desarrollo de la formación y de la investigación, para enseguida discutir los procesos vividos en la escuela. Finalmente presentaremos las principales conclusiones obtenidas y las aportaciones generadas.

## **2. APORTES TEÓRICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEMA ABORDADO**

Son muchos los aspectos a considerar con relación al tema de la formación docente y la investigación educativa, por lo cual seleccionaremos apenas las ideas que nos parecen más significativas en el contexto aquí presentado.

### **2.1. La formación de cara al desarrollo profesional docente**

Consideramos el desarrollo profesional docente como el concepto más adecuado para definir lo que comprendemos por la formación permanente, puesto que nos presenta una idea de continuidad, proceso y crecimiento. Además se aleja de una visión que ha sido muy difundida: la

formación basada en modelos absolutos y estrictamente técnicos (Marcelo García 1995, Gimeno Sacristán, 1997). Pensar pues, en la perspectiva del desarrollo profesional docente, requiere el planteamiento de una serie de interrogantes y de múltiples elementos en un cruce de diversos temas, de entre ellos la profesionalización, la formación inicial y permanente, el proceso de aprendizaje adulto y el desarrollo personal del docente.

La profesionalización ocupa un puesto importante en este debate, principalmente en función de la situación social cambiante vivida este fin de milenio (Montero, 1999). El profesor ha asumido distintos roles en la escuela y por consiguiente ha tenido su identidad en permanente metamorfosis, lo que revela la necesidad de una constante actualización, reflexión y mejoría de sus condiciones de trabajo (Lima, 1995). Así, es fundamental romper con la visión del profesor como un mero consumidor de formación (González Sanmamed, 1996), para entenderlo como un sujeto poseedor de diversos saberes construidos a lo largo de su experiencia o en su proceso de socialización profesional (Zeichner y Gore, 1990) y por lo tanto como un sujeto que debe desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo en un continuo proceso de aprender a aprender.

Otro aspecto importante del desarrollo profesional docente es la búsqueda de la integración entre la formación inicial y la formación permanente, donde esta última debe ser una herramienta frente a las numerosas contradicciones internas, cambios y dilemas vividos en la práctica docente (Kramer, 1988). En este ámbito, la investigación como elemento formativo quizás sea una de las importantes claves en la tentativa de implicar a los profesores de modo más intenso y sistemático en los procesos formativos, y vincular tales procesos más directamente a las necesidades de la práctica en el aula.

Es conveniente considerar que los sujetos implicados en el desarrollo profesional son adultos y por tanto tienen formas específicas de aprendizaje y procesamiento de informaciones. De este modo las teorías y principios del aprendizaje adulto deben ser introducidos como elementos importantes en la formación de los profesores (Marcelo García, 1989). Es más, es primordial entender que el desarrollo profesional, potencia el desarrollo personal docente, puesto que ambas perspectivas deben ser abordadas en constante interacción.

## **2.2. La investigación-acción y el rol que juega el profesor como investigador**

La investigación en el aula puede ser planteada a luz de distintas miradas. Hemos elegido aquí la perspectiva llamada investigación-acción emancipadora de la cual nos hablan Carr y Kemmis (1988), a quienes se adjuntan las ideas de Elliott (1999), Stenhouse (1988) y otros. Sin embargo, es cierto que hay matices específicos de cada autor, referente a algunos aspectos que no trataremos en este texto.

Según Elliott (1990) la expresión investigación-acción sugiere que “el objetivo de la reflexión consiste en mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas”(p. 180). Complementaríamos esta idea con las palabras de Carr y Kemmis (1988) cuando dicen que “*la investigación-acción suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas y mejorarlas*” (p. 230).

En esta perspectiva, hablar del profesor como investigador arrastra consigo la necesidad de situar algunos conceptos básicos como enseñanza y currículum, por lo que se hará uso de la idea de Stenhouse(1987) cuando define enseñanza como “*las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad*”(p.53). Equivale por lo tanto a ir más allá de cuestiones técnicas para adquirir un sentido amplio de promoción sistemática del aprendizaje. En esta acepción el currículum presupone nuevas estrategias de enseñanza y nuevos contenidos. Lo que suscita inevitablemente el perfeccionamiento del docente y su valoración profesional como protagonista en su autodesarrollo y en el pleno desarrollo de los alumnos.

Se deseamos cambios profundos en la educación, en el compromiso y en la capacidad de autonomía de los profesores, es necesario tornar la investigación accesible a ellos, de modo que puedan investigar su propia situación docente sea por medio de un autoanálisis o sea por el estudio de la labor de otros profesores. Esto propicia un clima de aprendizaje profesional, diálogo, generación de conocimientos, integración teoría y práctica, comprensión y discernimiento de la situación del aula, así como de la realidad psicosocial en la cual están situados ellos mismos como profesores y la escuela en general.

Es interesante también considerar el rol de otros personajes tales como directores, coordinadores y asesores externos en el proceso de formación y investigación. Los asesores externos pueden desarrollar papeles cooperativos junto a los profesores ayudándoles a aclarar, comprobar, comprender, reflexionar sobre las ideas y conceptos subyacentes a su práctica (Elliott, 1988, Stenhouse, 1987). Pero, que esta ayuda por parte de los agentes externos no se transforme en un dominio, una imposición o una devaluación del saber de los profesores.

### **3. EL DESARROLLO DEL PROCESO DE FORMACIÓN**

#### **3.1. El origen y el contexto de la experiencia**

El contexto en el cual se ha originado y realizado la referida experiencia fue el de una escuela privada con cerca de 2.000 alumnos, distribuidos en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. La escuela está situada en el estado de Maranhão (Brasil), atendiendo básicamente a las familias de clase social media. La institución cuenta con cómodas y amplias instalaciones, además de estar dotada con variados y ricos materiales didácticos y otros de infraestructura necesaria para el incremento de las actividades pedagógicas. Los sueldos recibidos por los profesores se situaban, en general, por encima de la media del estado en relación con las escuelas privadas y considerando lo nivel de formación de los docentes.

Creemos importante esta breve visión de la realidad de esta escuela porque atiende a un gran numero de alumnos, pero también por su carácter privado y sus excelentes condiciones en una región económicamente desfavorecida y con grandes carencias en el sector educativo, principalmente en el ámbito publico. En Brasil ha surgido una fuerte polémica en torno a la discusión sobre lo publico y lo privado (Vieira, 1992) y, aunque nuestro compromiso como educadores sea el de luchar por una escuela pública de calidad y accesible a todos, no podemos cerrar los ojos al hecho de que

muchos de nuestros niños están en los colegios privados. También es cierto que es cuestionable la calidad de la enseñanza en estas instituciones. El hecho de que dispongan de muchos recursos materiales y financieros no garantiza que ofrezcan efectivamente una buena educación en el sentido de un aprendizaje reflexivo e integral y ni que formen alumnos creativos, críticos y autónomos, además de dominar el conocimiento necesario para su inserción en la vida social y laboral futura.

Esta experiencia tuvo su punto de partida en la iniciativa de la dirección de la escuela de promover un curso sobre aprendizaje y desarrollo infantil para algunos de sus profesores. Fuimos invitados a desarrollar tal actividad, considerando nuestra experiencia como profesora becaria del curso de Pedagogía de la Universidad Estadual de Ceará, donde actuábamos en el área de psicología y en concreto en la de desarrollo y aprendizaje humano, además de nuestros trabajos anteriores de asesoramiento en el campo de la formación docente.

El curso, realizado en un total de 40 horas (enero/1997) con la participación de 20 profesores (educación infantil y primaria), todos con formación de nivel medio, generó un espacio de participación y de planteamiento de dudas, que al fin y al cabo tradujeron la angustia y inquietud de las docentes frente a muchos problemas en sus prácticas. El curso también desveló una profunda carencia y un gran desconocimiento por parte de los profesores sobre los aspectos básicos del desarrollo infantil, de los procesos de aprendizaje y de la construcción del conocimiento. Por otra parte, demostraban una gran dificultad para hablar de su práctica, para explicar su forma de actuación docente y para expresar los objetivos que deseaban conseguir en sus trabajos con los alumnos.

### **3.2. El acercamiento a las necesidades formativas de los docentes y los seminarios temáticos**

Percibimos que en el papel de agente externo no podíamos permitirnos el derecho de proponer un proyecto de formación que no partiera de las necesidades de los profesores, de la comunidad escolar y por supuesto del contexto donde estaban ubicadas. De este modo, realizamos algunos encuentros para intentar acercarnos a la realidad de los docentes, concibiendo la institución escolar como importante unidad de cambio y como espacio privilegiado para la formación docente. En estas reuniones hablamos de las necesidades, deseos y voluntad para iniciar un proceso formativo en la propia escuela.

Los profesores se mostraron disponibles, expresando la necesidad de saber más sobre el desarrollo del pensamiento y conocimiento de los niños, sobre la propuesta constructivista (muy presente en Brasil) y sobre nuevas formas de motivar a los alumnos en el aula. De este modo, sugerimos realización de seminarios de estudios con el objetivo de discutir y profundizar tales temas. Pensamos que los seminarios como estrategia formativa, ayudan a impulsar una cultura participativa en la escuela ya que posibilitan a los profesores reflexionar, comunicar y compartir ideas con sus compañeros.

Conviene subrayar que, como asesores, planteamos estudiar también temáticas como: la función social de la escuela, el currículo y la interdisciplinariedad, las principales tendencias y concepciones pedagógicas, temas transversales.

Pensábamos que sería fundamental que los profesores tuvieran una concepción de educación como práctica social crítica. Es decir, como un proceso histórico y social, capaz de ayudar en la comprensión más profunda de los mecanismos y contradicciones de la escuela y su práctica educativa, pues tal como aportan Carr y Kemmis, (1988) “*la investigación-acción admite que hay limitaciones subjetivas que podrían ser cambiadas por las personas sólo con que supieran más o entendieran el mundo de otra manera*” (p. 195). Era importante también que estos conceptos partieran de sus saberes y respetasen sus lenguajes. Todavía, en muchos momentos desempeñamos aquí el rol de teórico, que por cierto se puede cuestionar a la luz de distintas miradas en la investigación-acción. Sin embargo, creemos que tuvo sus aspectos positivos al ofrecer aportaciones necesarias aquello contexto y momento vivido por la escuela.

Hemos de señalar que tales seminarios fueron vividos por los profesores de una manera muy intensa y particular. Para algunos de ellos era algo muy nuevo, mientras que otros manifestaban una cierta desconfianza sobre los contenidos de los cuales se hablaban, pero intentaban comprenderlos y discutirlos, planteando interrogantes y nuevas ideas.

Las lecturas y el intercambio de ideas permitieron significativo avance de los profesores en su visión de la educación y de la realidad social. Pasaron a reflexionar sobre la posibilidad de formar niños críticos y defensores de sus puntos de vistas, así como de estructurar un currículum más volcado en los temas de la vida social y cotidiana de los alumnos. Esto se aproxima a las ideas de Stenhouse (1987) cuando define el currículum como una pauta ordenadora de la enseñanza y no como algo rígido a ser cumplido por una obligación.

No tenemos la pretensión e ingenuidad de creer que, con esta etapa inicial del proceso formativo, se solucionaran “por arte de magia” las dificultades y carencias vividas por los profesores. Observamos avances y es posible tratarla como etapa de sensibilización, ya que para consolidarse el cambio es necesario poner en práctica el discurso y las ideas innovadoras. Además es un largo proceso con avances y retrocesos.

## **4. LOS PROFESORES COMO INVESTIGADORES DE SU PRÁCTICA DOCENTE**

### **4.1. El contexto inicial**

A partir de las reflexiones descritas anteriormente y del clima de diálogo y participación que se estableció entre los profesores en los seminarios, algunos de ellos empezaron a hablar de la mayor necesidad de abordar más directamente sus problemas de la práctica en el aula y buscar soluciones concretas. Así que les preguntamos lo que les interesaba investigar con más profundidad y especificidad. Inicialmente surgieron temores por si las tareas pudiesen interferir en sus clases y suponer demasiado trabajo. Iniciamos entonces una discusión sobre lo que significaba investigar, cual es su importancia, incluso como método de trabajo con sus alumnos. Al final la mayoría se puso de acuerdo y pasamos a la etapa siguiente. Creemos que en este sentido nuestro intento era aproximarse de las ideas de Carr y Kemmis (1988) en cuanto que “*los agentes externos pueden*

*legítimamente revestir un tipo de papel que facilite el establecimiento de comunidades autorreflexivas de investigadores activos”*(p.212).

#### **4.2. La definición del problema a ser investigado**

Una de las grandes cuestiones de la investigación en la práctica pedagógica es relativa a la definición del problema o de los problemas centrales. Pensamos que el problema principal debe reflejar la realidad del aula o de la escuela, así como ha de ser concreto y susceptible de ser resuelto (Elliott, 1993). En cuanto a la definición de estos problemas claves, creemos que los profesores deben ser los principales responsables. Sin embargo, los demás miembros de la comunidad educativa e incluso los asesores también pueden contribuir en este sentido. Hemos de destacar que sobre tal idea no hay consenso entre distintas concepciones de investigación-acción.

Para la definición de los problemas, partimos de discusiones conjuntas entre profesores, coordinadoras y equipo directivo. La comunidad escolar llegó a un consenso en cuanto a las principales dificultades y a una priorización de las mismas para que la escuela realizase un trabajo eficaz y basado en los presupuestos que habían sido discutidos en los seminarios. Es decir, una enseñanza creativa, crítica, dinámica y participativa. Aquí coincidimos con Habermas (1998) cuando habla del discurso práctico colaborativo entre los participantes como una base para que se adopten formas de cambiar la realidad. Aunque el consenso parezca haber sido alcanzado, hemos de considerar que los profesores posiblemente también fueron influenciados por el “poder” que ejercían las coordinadoras, directoras y principalmente nosotros como agentes externos.

Aquellos profesores que al comienzo de los seminarios manifestaban no tener ningún problema en sus clases, ahora hablaban de motivar a los alumnos e involucrarlos como sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de relacionar mejor las disciplinas curriculares con la realidad social y de los alumnos. Por lo tanto, el problema a ser investigado ha surgido de las siguientes cuestiones: ¿Por qué nuestros alumnos participan tan poco en las clases? ¿Cómo hacer para que nuestras clases sean más interesantes y creativas? ¿De qué modo podemos adaptar el currículum a nuestra realidad? ¿Cómo es posible trabajar de forma interdisciplinar?

#### **4.3. La planificación de la investigación y la recogida de datos**

La fase posterior generó la recogida de datos más sistemática sobre la práctica, teniendo como eje los problemas destacados anteriormente. Para ello los profesores trabajaron con diarios de campo, observaciones de actividades, relatos de proyectos, libros de texto, libretas y otros materiales producidos por los alumnos.

Planificamos el proceso de modo que los profesores recogiesen los datos durante un período de 4 semanas y, en la reunión al final del mes, los discutiéramos con todo el grupo. Además, los docentes también mantenían grupos de estudios entre ellos y la coordinación.

Los diarios de campo fueron las principales fuentes de datos, puesto que se revelaron no solamente un instrumento de investigación sino que un poderoso aliado en la formación docente. A través de ellos los profesores obtenían informaciones detalladas de su práctica y las analizaban.

Encontramos algunas dificultades similares a las relatadas por Marcelo García (1995) en una investigación que ha coordinado sobre “formación permanente de profesores”. En primer lugar tales dificultades se refieren a las instrucciones y procedimientos sobre el uso del diario. La mayoría de los profesores demandaba un gran control y dirección de nuestra parte, incluso para decirles lo que tenían que escribir y cómo hacerlo. Sin embargo, procuramos que trabajasen de forma libre, apuntando lo que a ellos les pareciera significativo para comprender mejor el problema abordado. Solamente comentamos la importancia de que el diario incorporase las informaciones de forma clara, ordenada y recogiendo, si fuese posible, sus puntos de vista, sentimientos y percepciones sobre lo que hacían y observaban de sí mismos, de los alumnos y del aula.

Muchos profesores comentaron la dificultad que tenían para escribir y, principalmente, para sistematizar sus ideas, pues no estaban acostumbrados y temían hacerlo mal. Infelizmente aquí se manifiesta un problema sobre el que Kramer (1989) nos llama la atención, o sea, la importancia del profesor como lector y escritor. A pesar de los recelos iniciales, los profesores aceptaron el desafío de escribir sus ideas.

#### **4.4. El análisis de los datos y las alternativas a los problemas encontrados**

El análisis de todos estos datos fue un proceso intenso y rico en experiencias tanto personal como profesionalmente. La investigación del aula desveló aciertos, errores, inquietudes y descubiertas. Además, generó expectativas y propició muchas ideas que se tradujeron en propuestas concretas de actuación en la práctica educativa a través de los proyectos pedagógicos.

En las primeras reuniones para comentar los datos era difícil que alguien quisiera leer el material que había producido. El profesorado sentía vergüenza y miedo de críticas negativas. Decidimos discutir con ellos sus miedos, sus expectativas y mostrarles como estaban actuando y como huían de la confrontación con sus límites y posibilidades. A partir de entonces algunos empezaron a comunicar y poco a poco teníamos el grupo leyendo sus informes. Por cierto eran más descriptivos, así que tras las lecturas intentábamos hacer las reflexiones.

Siguiendo esta dinámica, el grupo descubrió que los alumnos participaban poco porque las actividades que se les ofrecían no les daba mucho espacio para sus intervenciones. También percibieron que los alumnos se aburrían porque casi siempre las clases se desarrollaban con el libro de texto como eje central. Además, estaban muy cerrados en el espacio del aula y casi no se abordaban temas de su realidad cotidiana. Los docentes se hicieron conscientes de que trabajaban aislados y que las disciplinas no tenían ninguna relación entre sí. A partir de tales reflexiones, surgió la idea de intentar enriquecer el currículum escolar, trabajando grandes temas que sirviesen de hilo conductor entre las disciplinas bases y que además posibilitasen a los alumnos el ejercicio de su creatividad y una mayor interacción con el entorno social. Nacieron así proyectos pedagógicos como alternativas concretas a los problemas detectados.

#### 4.5. Los proyectos pedagógicos

Los proyectos son grandes temas que integran un cuerpo complejo de conocimientos, estimulando a los alumnos a ampliar conceptos, intercambiar ideas y caminar más allá de las disciplinas consideradas bases como la matemática, la biología, etc. La idea general era que sirviesen como instrumento para el desarrollo global de los alumnos, donde ellos mismos podrían establecer relaciones entre lo que ya habían aprendido y lo que se les planteaba en términos de nuevas informaciones, saberes y contenidos (Roca & Pujol, 1993).

En la práctica, los profesores consultaron a los alumnos, sobre los temas que a ellos les parecía interesante conocer en las distintas áreas del conocimiento, a la coordinación, a los asesores y apuntaron sus propias sugerencias. A continuación seleccionaron los temas, hicieron un calendario flexible y empezaron la búsqueda de materiales que deberían ser utilizados en todas las disciplinas. Al final se haría una actividad involucrando a toda la escuela, donde los alumnos aportasen sus conocimientos a los demás compañeros. Cada aula podía elegir su propio tema o hacerlo conjuntamente con otras aulas.

Un ejemplo interesante fue el proyecto sobre el folclore que abordó la realidad del estado discutiendo sus costumbres, músicas, historia, etc. Los alumnos hicieron visitas a los museos, plazas, invitaron artistas a la escuela, discutieron las dificultades y la pobreza en que vivían muchos artesanos, vivieron el folclore de su tierra, etc. En el proceso, produjeron textos y dibujos, carteles, maquetas y al final los presentaron en una exposición abierta a la escuela y a sus familias.

Muchos otros temas también fueron trabajados, de entre ellos los siguientes: el pueblo indígena, la paz, el arte, ecología, literatura infantil, la escuela, inventos y experiencias científicas, los conceptos matemáticos y la vida práctica.

Estos proyectos fueron desarrollados por los profesores, al mismo tiempo que continuaban investigando sus resultados en el aula y elaboraban relatos escritos acerca de los mismos. Los relatos eran llevados a las reuniones mensuales y se discutían entre todos. Lo más importante de esta idea es que resume uno de los principales objetivos de la investigación-acción: el cambio en la práctica (Elliott, 1990). Precisamente fue esto lo que los proyectos generaron, una transformación significativa en muchos aspectos de la práctica docente.

#### 4.6. El planteamiento de un nuevo problema

El trabajo con los proyectos generó el planteamiento de un nuevo problema general: ¿Cómo podemos evaluar nuestros alumnos más allá de exámenes escritos bimensuales? El hecho de que la investigación genere un nuevo problema es imprescindible en un proceso de investigación-acción, ya que es un ciclo continuo que se autoalimenta (Elliott, 1993).

A partir de esta pregunta los profesores iniciaron nuevos estudios, y lo hicieron con la ayuda de sus coordinadores. La asesoría fue concluida con la realización de un último seminario síntesis de 20 horas de duración (enero/1998). En esta etapa los profesores reflexionaron sobre los procesos

de formación e investigación que habían vivido y también sobre el hecho de que ya podrían continuar sin asesoría externa.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES: EL PROCESO DESARROLLADO COMO VÍA DE INNOVACIÓN ESCOLAR**

En el desarrollo del trabajo pudimos percibir distintas fases marcadas por descubrimientos, inquietudes, conflicto cognitivo y emocional, que revelaban la fuerza y la gran capacidad de los docentes hacia al crecimiento. No creemos que sean posibles profundos cambios, de modo pasivo y sin que se vivan incertidumbres y saludables angustias.

Nos quedamos con la constatación que el proceso de investigación-acción en el aula es algo complejo y activo, para lo cual la mayoría de los profesores no está preparado. Principalmente porque nuestra tradición escolar sea en primaria, secundaria o en los propios programas de formación para el magisterio, desde luego no privilegia la investigación y tampoco la curiosidad científica, la duda, la crítica y la reflexión. Así que la formación, sea inicial o permanente, puede aportar importantes elementos en este sentido. Los obstáculos no son disculpas para negarse la importancia del profesor como investigador de su práctica, pero se puede asumir que ellos necesitan ayuda.

Sin duda la referida escuela aún tendrá mucho que caminar con vistas a perfeccionar su trabajo; sin embargo, ya no es la misma de antes. Ha vivido un proceso intenso y profundo de cambio en sus concepciones y estructura, y ha aceptado el reto de la innovación. En realidad, un reto difícil de ser asumido por las instituciones escolares en general. Al intentar comprender mejor su práctica sus protagonistas han adquirido una mayor autonomía, integración y disponibilidad frente a lo nuevo.

Quizás también muchos profesores hayan adquirido un poco más de conciencia política de su realidad y de sus necesidades, derechos y compromisos como profesionales. Hecho esencial para la investigación-acción crítica y emancipadora. Un desafío no muy fácil tratándose de una institución privada. Hay que señalar que la dirección ha respetado el trabajo y ofrecido buenas condiciones laborales a los docentes. Sin embargo, para que el discurso emancipador no se convierta en mero ideal, es necesario la manutención de una cultura escolar participativa y democrática donde los docentes sean protagonistas en sus procesos de profesionalización.

Habría mucho de que hablar respecto al rol de los asesores en una escuela privada y lo que representa la enseñanza privada en un país, que todavía lucha por la matrícula y permanencia de la mayoría de sus niños en la escuela. En todo caso, nuestro objetivo era reflexionar sobre la investigación en la acción y los procesos de innovación, que salvo las debidas diferencias y garantizadas las condiciones concretas y adecuadas, son extensibles a las escuelas en general.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988):** *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- ELLIOTT, J. (1990):** *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOTT, J. (1993):** *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997):** *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, IDEAS.
- GONZÁLEZ SANMAMED (1996):** "A formación continuada como proceso de desenvolvimiento profesional". En González Fernandez, A. & Requejo Osorio, A. (coords.): *Profesionalización e deontología docente*, Santiago, Tórculo.
- HABERMAS, J. (1998):** *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- IMBERNÓN, F. (1994):** *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós.
- KRAMER, S. (1989):** "Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70, pp. 189-207
- LIMA, A. I. B (1995):** *A profesora alfabetizadora: caminhos e descaminhos na construção da identidade*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará.
- MARCELO GARCÍA, C. (Coord.) (1995):** *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989):** *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MONTERO, L. (1999):** "Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica". En Ferreres, V. & Imbernón, F. (Eds): *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997):** "O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo". En Nóvoa, A. (Coord.): *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 95-114.
- ROCA, N. & PUJOL, M. (1993):** "Proyectos de trabajo". *Cuadernos de Pedagogía*, 212, pp. 32-35.
- STENHOUSE, L (1987):** *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- VIEIRA, S. L. (1992):** *O público e o privado na educação brasileira*. Tese de concurso para profesor titular, Universidade Federal do Ceará.
- ZEICHNER, K. M. & GORE, J. M. (1990):** "Teacher socialization". En W. R. Houston. (Ed): *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan, pp. 329-348.