



Práctica pedagógica e investigación – acción¹

MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS²

Resumen

La investigación – acción es una metodología que permite, por un lado, generar conocimiento pedagógico y por otro, lograr cambio significativos en el desarrollo curricular, a través, de la experiencia compartida, analizada y discutida de manera colectiva.

Este trabajo surge a partir de una investigación – acción implementada en una escuela municipal de una comuna rural en la ciudad de Santiago, con el propósito de realizar un acercamiento a la práctica pedagógica realizada en la sala de clases. Esta aproximación se realizó desde la necesidad de mejorar logros de aprendizajes a partir del rol de mediador y diseñador de ambientes de aprendizajes del profesor. En este contexto se generaron discursos que permiten intentar una aproximación a los significados dados por los profesores a un proceso de instalación de una innovación pedagógica.

Palabras clave: investigación – acción, práctica pedagógica, innovación.

Pedagogical practice and action – research

Abstract

Action-research is a methodology that allows on the one hand, developing pedagogical knowledge, and on the other hand, achieving significant changes in the curricular development through experience shared, analyzed and discussed collectively.

This work arises from an action – research implemented in a municipal school located in a rural district in Santiago, to carry out an approach to teaching methodology that takes place in the classroom. This approach emerged from the need to improve learning achievements based on the role of the mediator and designer of learning environments of the teacher. In this context, discourses were created to approach to the meanings that teachers give to the installation process of a pedagogical innovation.

Keywords: action-research, teaching methodology, innovation.

1 Recibido: 26 de julio de 2013. Aceptado: 19 de noviembre de 2013.

2 María Isabel Corvalán Bustos. Profesora de Educación General Básica mención en Inglés, Escuela Normal N°1 Brígida Walker; Administrador Educacional, Universidad metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago Chile; Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile; Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde Colombia. Últimas publicaciones: Signos de un nuevo paradigma en la educación chilena. Revista Educativa N° 9. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto Pedagógico. Universidad de Manizales. 2012. Colombia; La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. Editorial Académica Española. 2011. Alemania. Académica Depto. Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Correo Electrónico: macorval@u.uchile.cl

Introducción

El periodo histórico que estamos viviendo tiene como una de sus características principales, un acelerado ritmo de cambios dado por la tecnología, las comunicaciones y las ciencias, entre otros avances. En este contexto de grandes transformaciones, es necesario preguntarse cómo la educación ha dado respuesta a la demanda urgente de capacidad innovadora (González 1998). La responsabilidad de enfrentar estas exigencias ha recaído en los y las docentes quienes deben recurrir a distintas metodologías para responder a estos desafíos. La investigación – acción pareciera ser un componente para apoyar este proceso.

Este trabajo surge a partir de una experiencia de investigación - acción educativa realizada en un establecimiento de Educación Básica, municipal, ubicado en una comuna rural de la Región Metropolitana en Chile. Su propósito fue realizar un acercamiento a la práctica en la sala de clases, entendiendo que en el proceso de enseñanza y aprendizaje el fin es la educación de la persona, expresado en el hacer por sobre los resultados obtenidos.

Se propuso hacer una descripción sistemática de la subjetividad de los propios actores, los profesores, a partir de su experiencia generada en la implementación de una innovación en la escuela. Es una descripción apegada y fidedigna de la realidad cotidiana, a partir del punto de vista de los propios involucrados captando, de este modo, el sentido profundo de los hechos humanos a los cuales se pretendió otorgar sentido. Se consideró que en la experiencia del ser humano existe una mediación dada por la interpretación personal, por lo tanto, las personas actúan acorde a los significados otorgados a las cosas, éstos se construyen en la interacción social con otros y, a su vez, dichos significados pueden variar según la interpretación de cada uno.

Optimizar el quehacer en la sala de clases implica implementar valores constituidos en fines del proceso educativo, como respeto por la diversidad, valorar la opinión de las otras personas, aceptar las propias fortalezas y debilidades. La práctica se perfecciona, además, a través del desarrollo de capacidades específicas del profesor para discriminar y emitir juicios en el ámbito profesional referidas a situaciones complejas, concretas y humanas.

La reflexión requerida por esta investigación – acción se realizó en espacios generados en reuniones periódicas con los docentes, sobre sus prácticas. Esto constituye, el proceso de interpretar y reinterpretar el sentido de una experiencia (Marcelo y López, 2006). Este análisis se realizó sobre la base de las creencias y conocimientos propios, pero en la interrelación con los otros, se puso en cuestión las propias ideas, permitiendo avanzar hacia la autoafirmación del rol profesional. También hacia una línea de pensamiento e investigación con hincapié en el Aprendizaje Significativo, en donde el aprendizaje en las innovaciones no es aislado “implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y conocimientos que llegan a la organización a través del ambiente, o que son generados por él”. (Marcelo y López, 2006, 16).

En el texto se ofrecen algunas consideraciones a partir de diferentes autores, sobre la reflexión en la práctica, características de la investigación – acción, el profesor como agente de cambio y cómo se instala un proceso de innovación pedagógica. A modo de referencia se presentan los discursos de profesores/as sobre lo que significó para ellas/os la instalación de una innovación pedagógica, a través de un proceso de investigación – acción. Se finaliza con unas conclusiones iniciales sobre el tema.



Reflexión en la práctica

El miedo a la libertad, que preocupa a Paulo Freire, tendría también que ocupar a quienes están comprometidos con la humanidad porque “decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”. (Freire, 1985, 41). En este sentido, cobra importancia recuperar, lo que Freire llama, la politicidad de la educación, esto es asumir una posición política respecto de ella con sus implicaciones éticas, gnoseológicas y epistemológicas entre otras.

El desafío es aprender a pensar en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. El trabajo en correspondencia con los otros permitirá llevar a cabo la tarea que permita la reconstrucción de un mundo mejor. Este trabajo en comunidad requiere la actitud de pensar crítica y creativamente con el otro e instaurar la acción comunitaria del pensamiento que, alejado de la individualidad, permitirá el rescate de la construcción de sentidos y significantes como propuesta para un mundo más pensante, más abierto, más activo, más empático y más solidario.

En la actualidad profesores/as se ven en la necesidad de actuar acorde a sus respectivos contextos, transformando la práctica tradicional, centrada de acuerdo con Tedesco (2001) en aprender las operaciones que proporcionan el éxito en el proceso escolar, en lugar de aquellas operaciones cognitivas consignadas a proponer más conocimiento, en donde se aborde *el oficio de aprender* en los estudiantes. Sobre éste el autor reflexiona y se pregunta:

“¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y

el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera cómo encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber en el proceso de resolución de un determinado problema”. (Tedesco, 2001, 41)

Siguiendo a Pérez Gómez (2009) sería una educación donde la exploración, indagación y creación está presente, aquí el rol del maestro consistiría en motivar a partir de problemas reales y los y las estudiantes tendrían un rol activo en su resolución, lo anterior redundaría en el desarrollo de la autonomía y la construcción del conocimiento. Además exigiría al docente una revisión constante de su práctica en la sala de clases, tanto en forma individual como grupal.

Para Freire (2004) la importancia de la reflexión radica en la formación docente y la práctica educativo-crítica. La reflexión crítica sobre la práctica es una exigencia de la relación Teoría/Práctica, sin ésta, dice, la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo. Es una concepción abarcadora de los dos polos (educador y educando) en una línea integradora, en donde ambos se hagan a la vez *educadores y educandos*. El educador humanista parte con una profunda fe en el hombre, en su poder creador y transformador de la realidad. Es asumir como sujeto de la producción del saber que, enseñar no es transferir conocimiento, sino, crear las posibilidades de su producción o de su construcción. “quien forma se forma y se re-forma y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2004, 8).

La noción de reflexión desarrollada por Freire (1969) plantea a la experiencia práctica adquirida diferente en cada grupo de aprendices, no tiene fórmulas para aplicar su metodología en la sala de clases, esto crea la mayor dificultad entre los profesores y los pone en la disyuntiva



de optar, entre una práctica tradicional en donde el estudiante es sólo un receptor de conocimiento, y otra, aprender y comprender al aprendiz como un sujeto y centro del proceso, de acuerdo con los principios sustentados por esta metodología. Para el autor:

Conocer no es un acto a través de cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le regala o impone. El conocimiento, por el contrario, implica una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Implica su acción transformadora sobre la realidad, una búsqueda constante, invención y reinención, la reflexión crítica de uno sobre el acto mismo de conocer (...). Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y solamente mientras sea sujeto, que el hombre puede realmente conocer. (Freire, 1969, 23)

La práctica docente crítica está implícita en el pensar acertado, dice Freire (2004) comprende un movimiento dinámico, dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que producido en la práctica docente espontánea, es un saber ingenuo, hecho sobre la base de la experiencia sin el rigor metódico propio de la curiosidad epistemológica del sujeto. En la práctica de la formación docente, el futuro educador asume el pensar acertadamente, no como un regalo, ni dado en manuales de profesores, sino generado por el propio aprendiz en unión con el profesor formador. Así la matriz del pensar ingenuo y del crítico es la *curiosidad* propia del fenómeno vital. Cuando se piensa críticamente la práctica de hoy o la de ayer, es posible mejorar la de mañana.

El discurso teórico, ineludible a la reflexión crítica es concreto, de tal manera que se confunda con la práctica. El distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis deberá producir el mayor acercamiento a ella. Cuanto mejor se realice esta ope-

ración mayor entendimiento se logra en la práctica en análisis y comunicabilidad transformando de este modo la ingenuidad por el rigor (Freire, 2004)

Para De Tezanos (2007) el proceso reflexivo se origina cuando se articulan las operaciones mentales de representación, análisis, síntesis, relación, proposición, interpretación. El ejercicio de reflexión está eventualmente presente en todos los seres humanos, independiente de su condición social, económica y cultural. Requiere de condiciones sociales, políticas y culturales para su manifestación. La reflexión como praxis social precisa el reconocimiento de su carácter colectivo. Es este aspecto el que demanda espacios democráticos, establecidos sobre la base del intercambio de ideas, a través de un diálogo abierto y racional y de valores como el respeto y la participación. Estos contextos permiten a la reflexión devenir en praxis social.

Para la autora cuando la reflexión se concibe como praxis social, se reconoce a todos/as la capacidad de potenciar su capacidad reflexiva dentro de un marco de condiciones socio – político – culturales. Es una reflexión de carácter colectivo que,

Reclama de espacios democráticos fundado en el mutuo respeto que encuadra el intercambio racional de ideas. Es sólo si estos espacios existen que la reflexión deviene en praxis social (De Tezanos, 2007, 15)

Los patrones culturales determinan la posibilidad de expresión de la reflexión entendida como práctica social. También adquiere un carácter crítico expresado cuando maestros/as toman distancia de sus visiones y la de otros para ponerlas en conflicto, de esta manera, se puede hacer una reflexión crítica efectiva. Así se diferencia entre opinión juicio. En donde la primera parece cruzada por lo subjetivo y personal y el segundo por el distanciamiento y la objetivación (De Tezanos, 2007)



Otro tema central de la teoría-práctica es la interdisciplinariedad. Siguiendo a Freire (2004) su objetivo fundamental es experimentar una realidad en donde alumnos, maestros y miembros de la comunidad articulen sabiduría, conocimientos, experiencias, medio ambiente, etc., en la práctica a través de trabajar colectivamente y en solidaridad. Lo anterior requiere descentralización del poder y una escuela con autonomía efectiva

La relación entre conocimiento y enseñanza la desarrolla Shulman L. (2005) sobre la idea que la última pone el énfasis en la comprensión y el razonamiento la transformación y la reflexión. Sostiene la existencia de fuentes y esquemas generales llamado conocimiento base, fundamental para la enseñanza. Las fuentes son los ámbitos del saber académico y la experiencia desde donde los profesores pueden extraer su comprensión. Surgen a partir de los procesos de razonamiento y acción didácticos dentro de los cuales los profesores utilizan este conocimiento. Establecen las categorías de éste necesarias y profundas en la comprensión del profesor para el entendimiento de sus estudiantes. Aquí el conocimiento didáctico del contenido es importante porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Constituye la mezcla entre materia y didáctica, a partir de la cual se llega a una comprensión de cómo algunos temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos. También es la categoría para distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo.

El conocimiento base es necesario para fundamentar decisiones e iniciativa, por lo tanto, para la formación docente es un requisito trabajar con las convicciones orientadoras de las acciones, con los principios y las evidencias subyacentes en las alternativas elegidas. Esto adquiere especial relevancia cuando se habla de mejorar la calidad de la enseñanza, porque mejorarla se asocia a la idea de intervenir

en las justificaciones o razones, soporte de las decisiones de los profesores y se pone el acento en las características del razonamiento pedagógico conducente de las acciones pedagógicas o a las que se puede recurrir para explicarlas.

Investigación – acción

Elliott (1993) propone la investigación – acción como metodología para generar conocimiento pedagógico, porque se inserta en los marcos de una tarea profesional participativa y, por consiguiente, en un esquema laboral democrático. De allí la insistencia en la necesidad de sensibilizar al respecto para alcanzar niveles de autonomía, facilitadores del paso de un docente técnico a uno profesional. Desde el concepto profesor profesional, es posible asumir el rol de promover en las escuelas, innovaciones educativas.

Investigar en los ámbitos educativos permitiría sustentar innovaciones sobre un análisis de la realidad de los contextos, de ahí la importancia de comprender los significados, otorgados por los docentes a un proceso, de implementación de una innovación pedagógica realizada a través de una investigación-acción. Al mismo tiempo, diseñar implementar y evaluar, mediante un trabajo colaborativo y de las capacidades profesionales docentes un proceso donde se pongan en marcha las actividades propuestas y consensuadas, para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

Se parte sobre la base que la investigación - acción intenta comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación. Dentro de este marco, Elliot (1993) propone para la Investigación Acción, el método de la *deliberación*, donde la reflexión y el diálogo son asumidos para progresar en el desarrollo de la comprensión de los conceptos éticos y en los dilemas de la práctica educativa. En el proceso de enseñanza, el fin es la educación de la persona,

la práctica de la enseñanza no es sólo una práctica educativa en relación a sus resultados, sino la cualidades de esa práctica que la constituye como un proceso educativo, pero a la vez capaz de promover resultados educativos en términos de aprendizaje de los alumnos” (Elliot, 1993, 68)

La enseñanza es una forma de investigación en donde se puede comprender cómo llevar a la práctica los valores educativos de manera concreta. El desarrollo curricular se produce en la escuela, en la medida de la reflexión sobre la práctica de la aplicación del currículo (Eisner, 2002). El problema de la práctica no es sobre el mejor modo de implementar el currículo diseñado fuera de la escuela, sino implementarlo, independientemente de quien lo inicie; profesores o agentes externos. Se evalúan los diagnósticos sobre la práctica y el cómo respecto de las estrategias para solucionar los problemas, se comprueban de manera reflexiva.

La investigación no es independiente del proceso de evaluación de la enseñanza. En este contexto el primer espacio para implementar procesos de investigación educativa es la sala de clases, especialmente, la problemática originada en el quehacer cotidiano del proceso de enseñanza. En Chile, este es un terreno muy poco explorado, en general los estudios dan cuenta de aspectos tangenciales y no específicos del proceso de enseñanza – aprendizaje. La investigación en la sala de clases, entiende a este espacio como un conjunto de grupos pequeños con características propias y procesos particulares que requieren ser abordados en primer término por los profesores/as porque son quienes conocen de primera fuente toda la información acerca del trabajo escolar y muchas veces no es necesario recurrir a nuevos antecedentes, sino reunir, sistematizar y reflexionar sobre lo que ya existe.

El desafío para la escuela es dar una respuesta educativa a la diversidad del

alumnado, lo que implica revisar el quehacer pedagógico sobre la base de marcos legales, declaraciones de principios y derechos en función de aquellos sectores más desprotegidos y vulnerables.

La investigación – acción puede constituir un mejoramiento de las prácticas educativas porque implica considerar los procesos y al mismo tiempo los resultados, estos dos aspectos son las mismas fases denominadas por Schön (1983) reflexión *sobre* y *en* la práctica, los que constituye los ejes fundamental en el desarrollo de todo el trabajo docente.

Una de las características de la investigación – acción es que “perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas” (Elliot, 1993, 70). El inicio es, la identificación de un problema concreto como por ejemplo, bajos resultados en el rendimiento escolar. A partir de ahí, los profesores analizan y discriminan entre posibles soluciones. Se enfrentan y abordan diferencias profesionales y personales. Finalmente se diseñan, implementan, ejecutan y evalúan las soluciones propuestas.

La investigación referida al problema de las prácticas pedagógicas, de acuerdo con Prieto (2001) han perdido su dimensión real, hoy día están siendo definidas y preformadas a partir de modelos y teorías convirtiéndolas en algo imaginario e inventado impidiendo el conocimiento real acerca de ellas. Se crea de este modo, un conocimiento independiente de la realidad. El reto planteado a las nuevas generaciones de profesores/as es volver la mirada hacia ellas y develar la esencia constitutiva de la práctica pedagógica. En este sentido, Stenhouse (1984), tiene la certeza que son los profesores quienes finalmente, cambiarán el mundo de la escuela desde su comprensión.

Cuando se habla de resultados en educación, es necesario considerar la distinción establecida por Romeo, J y Llaña,



M. (2005). Las autoras distinguen entre conceptos relativos a la *calidad de la educación* y los relacionados con la *calidad de la enseñanza*. “El primero es abordado desde la globalidad que significa “ser humano”. El segundo desde la preferencial convergencia hacia la intervención profesional, intencional y sistemática, destinada al logro de los aprendizajes previamente seleccionados y organizados”(Romeo y Llaña, 2002, 74). En este marco conceptual, cuando se plantea el mejoramiento de las prácticas pedagógicas corresponde a intervenciones en la enseñanza, a partir de la investigación – acción como metodología, la reflexión y la inclusión como herramientas para mejorar dicha práctica, tomando así las palabras de Stenhouse (1993) en relación a que la misión de asumir y decidir la responsabilidad del proceso educativo en la sala de clases es concerniente al profesor.

El autor propone para aplicar la investigación – acción a la educación, un procedimiento establecido entre un acto de investigación y un acto sustantivo donde el acto de investigación impulsa una indagación y el acto sustantivo tiene un sentido y un significado en la perspectiva del aprendizaje de los alumnos/as, así el acto sustantivo está justificado por algún cambio en el sentido de ayudar a las personas a aprender (Stenhouse 1993)

Fals Borda (2009) en un intento de separarse de la tradición clásica positivista propone la Investigación Participativa en donde el énfasis está puesto en la “acción existencial comprometida y aclarar la participación social, alejando a ésta de influencias liberales o reaccionarias” (Fals Borda, 2009, 320). A partir de los análisis de las obras en este campo, se ha podido configurar la *familia participativa* y desde ahí utilizar de forma común las siglas IP (Investigación Participativa) o IAP (Investigación Acción Participativa) para identificar los trabajos.

Para la IAP la observación de la realidad es fundamental, a partir de ella se

genera una reflexión constante sobre la práctica con el objeto de innovarla. En este contexto la investigación - acción es un medio para la autoformación permanente desde donde se espera acumular saber pedagógico para una educación emancipadora, especialmente en los sectores más deprivados de la sociedad.

Respecto de las enseñanzas dejadas por la metodología de las investigaciones realizadas, el autor señala, en relación a lo que denomina, ritmo reflexión – acción una de las responsabilidades más importantes de los investigadores es

articular el conocimiento concreto al general, la región a la nación la formación social al modo de producción y viceversa, la observación a la teoría y, de vuelta, la de ver en terreno la aplicación específica de principios, consignas y tareas. Para que esta articulación sea eficaz, se ha adoptado un determinado ritmo de trabajo que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica (Fals Borda, 1981, 81).

El conocimiento progresa en una espiral yendo de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, en relación indisoluble con las bases y grupos de referencia. Los requisitos para el progreso de este ritmo de reflexión – acción, en relación al investigador, es el descarte de la arrogancia del doctor, aprender a escuchar discursos concebidos en otros contextos culturales y aportar con humildad al cambio social.

El conocimiento de las realidades educativas y la reflexión sobre las posibles innovaciones a cerca de la práctica considera la adecuación del desarrollo y la orientación tomadas por los individuos y la sociedad, aspecto fundamental, para quienes estamos interesados en la producción de un cambio en el orden social, económico y cultural. Una de las características de la Investigación – Acción, dice Elliott (1993) es perfeccionar



la práctica fortaleciendo capacidades de discriminación y de juicio del profesional en diferentes situaciones tanto concretas, como complejas y humanas.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de cómo la investigación – acción, permite tener una mirada global y cómo intervienen e interactúan diferentes componentes como la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional en la generación del conocimiento pedagógico.

El profesor un agente de innovación

Un profesor es agente de innovación cuando, entre otras condiciones, es un profesional reflexivo y desarrolla una enseñanza también reflexiva, lemas característicos de las reformas y de la formación del profesorado en todo el mundo. Zeichner (1993) se pregunta ¿Por qué poner énfasis en la idea de la práctica reflexiva?, al respecto entrega varias razones, a saber: Porque es una reacción en contra de la visión de los profesores como técnicos y un reconocimiento al rol profesional. Es también, un reconocimiento a los procesos de reflexión docente de la práctica educativa. Es un rechazo de las instauraciones a reformas educativas de arriba hacia abajo. El perfeccionamiento no puede basarse sólo en el conocimiento producido en las universidades. Los buenos profesores tienen conocimiento práctico para aportar en el ámbito de la investigación educativa.

En Chile, muchos programas actuales de desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento pasan por alto los conocimientos y experiencias de los maestros. Las instituciones formadoras parecieran no considerar los conceptos sobre la acción y en la acción establecidos sobre una relación de la teoría y la práctica. Shön (1983) cuestiona el rol del maestro reducido sólo a aplicar la teoría generada en la universidad en su ejercicio profesio-

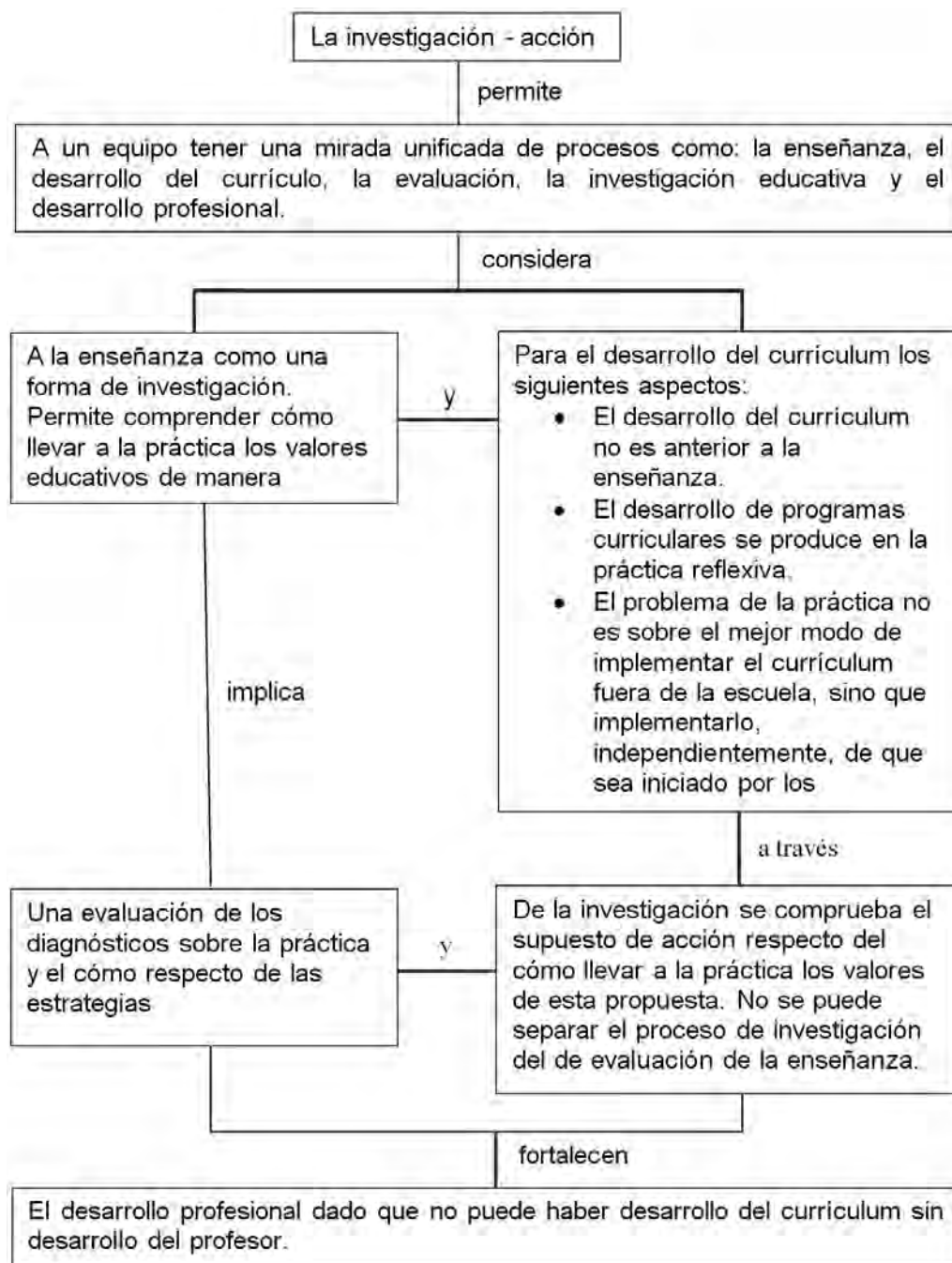
sional, porque como lo ratifica Marcelo (2006) el conocimiento generado en la práctica tiene características, propias, muy importantes para el ejercicio profesional: es específico del contexto, oral, tácito y eminentemente práctico, está orientado a soluciones y es de propiedad del docente. De esta manera, el conocimiento pedagógico, generado en la dinámica de la reflexión sobre la práctica, implica necesariamente la investigación de las problemáticas surgidas en el aula y en la comunidad educativa con el fin de elaborar acciones de mejora.

Para Fullan (2004) las escuelas con alto rendimiento, tienden a incluir a todo el profesorado, tienen capacidad de tomar decisiones, consideran los procesos de planificación, desarrollo y evaluación como importantes en su labor profesional y son capaces de pedir ayuda. También destaca las decisiones consensuadas, la voluntad de resolver problemas y el establecimiento de alianzas con instituciones externas, como evidencia de buenas prácticas pedagógicas. Los procesos de cambio, para este autor, son a largo plazo y, necesariamente, requieren de apoyos sistémicos y globales. Ambas experiencias permiten concluir que la construcción de comunidades de aprendizaje tiene características básicas centradas en la capacidad de los docentes para tomar decisiones, generar un trabajo profesional y establecer redes de colaboración internas y externas.

Para Hargreaves (2004) la clave en la construcción de comunidades de aprendizaje se encuentra en el desarrollo profesional docente, el cual puede generarse a través del crecimiento complementario en el tiempo desde la dependencia con grupos de apoyo, hasta llegar, por último, a la autonomía de las comunidades. Los autores citados consideran relevante para el mejoramiento educativo, la generación de comunidades sustentadas en el aprendizaje, percibiendo la innovación como una línea de pensamiento e investigación con acento en el carácter cooperativo de su implementación.



Cuadro 1: Interacción de los componentes que generan conocimiento pedagógico a partir de la investigación - acción como metodología



De acuerdo con Hord (1987) la innovación es un término amplio y a la vez limitado el cual describe cualquier cosa nueva para un individuo dentro del sistema, puede suceder que lo es innovación para una persona no lo sea para otra en la misma escuela. Así, la innovación puede contener no sólo cambios curriculares, sino también nuevos procesos, productos, ideas, o incluso personas. Nuevos procedimientos de atención, nuevos libros de textos, o incluso un nuevo director puede auténticamente considerarse como una innovación educativa.

Havelock (1997) refiere a un proceso no lineal, sino cíclico y con apoyo de asesores externos pero también con recursos internos del sistema que instaura una innovación externa o bien desarrolla una propia. Se podría decir, entonces, una innovación es introducir elementos nuevos a partir de un cuestionamiento. Se requiere de un contexto para su implementación, dado por una orientación, infraestructura adecuada, guía y planificación. En este planteamiento intervienen los profesores quienes asumen el desafío como profesionales del conocimiento con énfasis en el aprendizaje.

En otro ámbito, las políticas deben comprometer a toda la institución y crear una arquitectura de la innovación cuyas fases son: Diseños de los proyectos, el desarrollo de ellos, su implementación, evaluación y difusión de los resultados. Otro requerimiento es una coordinación y contar con unidades de apoyo quienes tienen la responsabilidad de retroalimentar el proceso. Se trata, por tanto, de un cambio fundamentado no casual, sino planificado con mayor o menor publicidad pero, con una clara intención de mejora. Implica, además, una innovación cultural de la escuela, con características no unidireccionales. Estos cambios deberían estar sustentados en criterios integradores, efectivamente, de la teoría y práctica.

El trabajo cooperativo es otro concepto relacionado con la innovación, se

refiere a la idea de participación, con la posibilidad de contribuir, desde la individualidad con iniciativas y propuestas para ser consideradas. Esto trae como consecuencia la implicación personal en el desarrollo de una institución educativa. Una implicación personal “se concreta en la presentación de iniciativas individuales de mejoras de las actividades o procesos en los que uno mismo participa dentro de la institución” (Zabalza, 2001, 56). Esta posibilidad constituye una fortaleza cuando se implementa en el sistema escolar, tanto en el aspecto organizativo, cuando se brinda la oportunidad a los profesores/as para hacer sugerencias de mejoras y el espacio para asumir el compromiso de implementar la propuesta, como en tratar de modificar la cultura escolar en el sentido de comprender un compromiso aceptado desde el punto de vista profesional y como integrantes de una comunidad educativa, comprometida con un proyecto educativo.

En síntesis, la práctica pedagógica requiere un profesional capaz de realizar una equilibrada relación entre teoría y práctica, para desarrollar la tarea educativa en forma participativa, a través, de un trabajo cooperativo, elementos reiterados en una mejor enseñanza y, principalmente, mejores niveles de aprendizaje en los y las estudiantes.

Instalación de una innovación pedagógica en el aula

Las características presentes en un proceso de instalación para una innovación pedagógica, mediante investigación – acción educativa, al interior de una escuela, se podrían sintetizar en las siguientes etapas: Estudio de las condiciones previas; diseño, puesta en marcha y participación de los actores involucrados: apoderados, estudiantes y profesores.

El estudio de las condiciones previas a la instalación de una innovación es una primera condición para promover un cambio. La decisión es asumida por toda



la organización y respaldada fuertemente por la dirección de establecimiento. Los elementos requeridos para el diseño son los espacios y tiempos adecuados para el trabajo reflexivo de los docentes. Otro requisito es la sensibilización para desarrollar una actitud positiva de los profesores hacia las oportunidades generadas a partir de la incorporación de estrategias, tanto en la docencia como en el logro de aprendizajes de alumnos y alumnas.

Otro escenario a considerar es la relación de trabajo establecida entre profesores de aula con otros profesionales, lo que significa compartir conocimientos teóricos y prácticos. El camino a una innovación no podría iniciarse a partir del cuestionamiento a la competencia del profesor. Por el contrario, se construye a partir de la experiencia compartida y mediada por la interpretación personal de cada profesor y de los significados otorgados por ellos a este proceso, significados surgidos a partir de la interacción profesional. Es necesario destacar el aporte realizado por el profesor desde su experiencia, es relevante, porque a partir de ahí, es posible acercarse a la comprensión cuando se quiere saber más de los otros y de nosotros mismo en la interacción intrapersonal, interpersonal y profesional.

El diseño y la puesta en marcha implica una comunidad involucrada, es un trabajo colaborativo para poner en la práctica competencias profesionales considerando el respeto a los ritmos de aprendizaje, trabajo colaborativo entre profesores, diseño de actividades en diferentes ambientes, no sólo en el aula, sino también en la biblioteca, el barrio, visita a otros contextos etc., motivación y agrado por parte de los alumnos y alumnas. Sin embargo, la incorporación en la práctica de una innovación también conlleva un *clima de tensión*, tanto a nivel de profesorado como a nivel de alumnado. La escuela, tradicionalmente, se ha desarrollado en un currículo rígido poniendo énfasis en lo que Foucault (2001) denomina cuerpos dóciles, donde se parte del supuesto que

los estudiantes aprenden más y mejor si están tranquilos y en silencio. Las nuevas prácticas, significan aportes para modificar procedimientos pedagógicos, concepciones educativas y acciones ejercidas por el profesor en el aula, representado una transformación en las percepciones internas con respecto al ambiente de la realidad escolar cotidiana.

Generalmente, los profesores perciben un proceso de cambio en la escuela como necesario y urgente, no es fácil de llevarlo a cabo, por la tensión existente entre un currículo flexible y abierto, y otro, oficial, rígido y cerrado. De acuerdo con Zabalza (2001) no se realiza una reinterpretación de los programas de estudio por parte de la Escuela. Esta interpretación permitiría territorializar, adecuar y hacerlos pertinente. Es allí, dice, dónde se establece *un nuevo modelo de hacer educación*. La aplicación directa, mecánica y ciega de los Programas Oficiales implica un rol técnico del profesor, no reflexivo, pasivo a nivel curricular y se identifica con una escuela estandarizada, reproductora y aislada de su contexto. En otro sentido, cuando se asumen los programas mediados por la idea de un profesor reflexivo supone un nuevo estilo, una nueva actitud de la comunidad educativa.

Un trabajo de esta naturaleza requiere una planificación compartida entre los involucrados, pensando en el nivel de aplicación posible en el ámbito por innovar y desde allí se define el proyecto, las actividades y objetivos, su implementación y evaluación de lo realizado en reuniones de reflexión. El diseño del proyecto determina en gran medida su éxito, no obstante, que al inicio, desarrollo y conclusión surjan imprevistos y como lo señala Murillo (2003) escapan a nuestro control, implica considerar que,

El cambio sólo cobra su auténtica dimensión si está planificado de forma intencionada, constituye uno de los muchos estereotipos con los que nos podemos encontrar en



este campo. Si realmente queremos caracterizar y comprender el cambio en la educación, hemos de atender también al cambio no planificado. Se trata del cambio característico de todos los sistemas complejos y en las organizaciones educativas encontramos este tipo de sistemas. (Murillo, 2003, 12)

La necesidad de cambios para mejorar los logros de los aprendizajes, poniendo el énfasis en las prácticas al interior de la sala de clases, afianzando el rol mediador y diseñador de ambientes de aprendizaje del profesor, constituye un gran desafío. La investigación-acción es un medio de reflexión para la priorización de problemas y aporta a la construcción de un ambiente escolar propicio para la solución de ellos al interior del aula.

A continuación se presenta un ejemplo para mostrar aspectos establecidos por consenso y sus respectivos acuerdos, estimados como centrales por profesoras/es involucrados en un proceso de investigación – acción.

Una innovación es un proceso requiriente de condiciones, las cuales facilitan o impiden su instalación como se muestra, para graficar, en el siguiente caso.

Relato de los profesores

Se presenta a continuación parte de los relatos de profesores participantes en un proceso de investigación – acción educativa que da cuenta del significado otorgado por ellos a la instalación de una innovación pedagógica.

El discurso puede estructurarse en torno a una diversidad de ejes temáticos. En este caso, los ejes recurrentes dan cuenta de aspectos favorables para las buenas prácticas pedagógicas, como los siguientes: La participación entre los docentes en el nuevo espacio escolar; la reflexión como práctica docente y la innovación de estrategias en el trabajo escolar como un proceso de cambio.

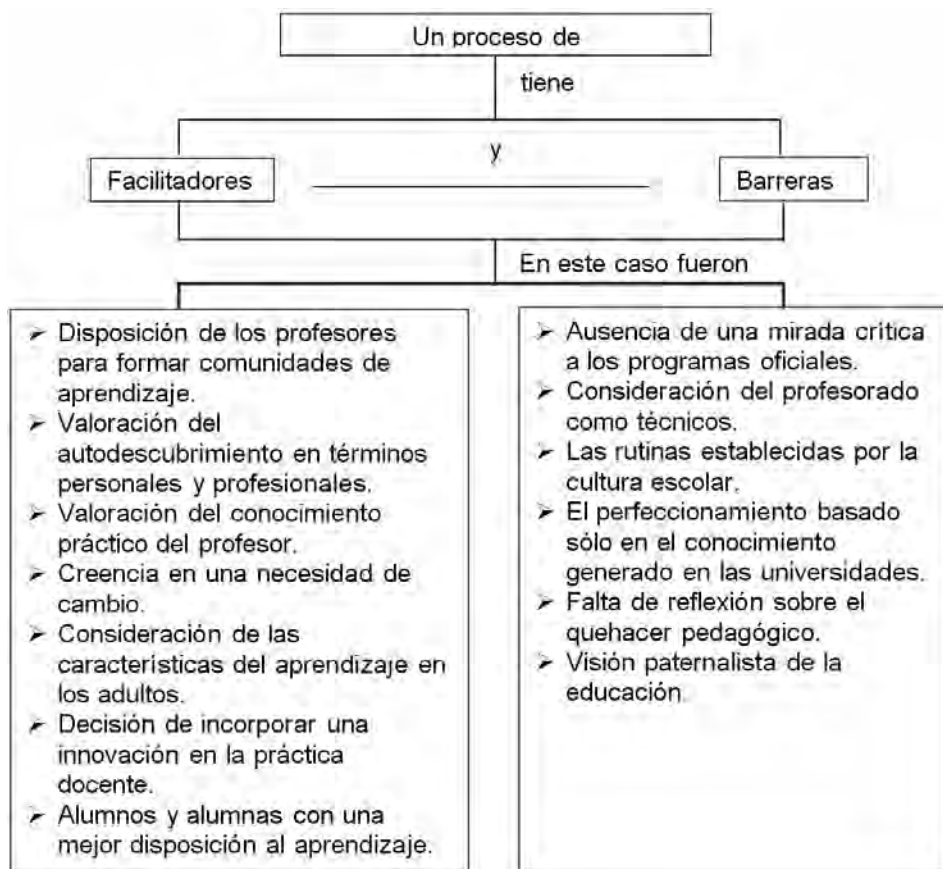
Los significados de las situaciones señalados por los profesores como relevantes o destacables, constituyeron lo explícito y lo que favorece las buenas prácticas pedagógicas. Por el contrario, lo implícito, es aquello subyacente en oposición a lo señalado. Así por ejemplo, cuando los profesores expresaron que es “*muy positivo compartir entre colegas*”, se interpretó en la práctica cotidiana como poco frecuente, por el contrario, ocurre por lo general, un trabajo individual.

Cuadro 2: Ejemplo de aspectos y acuerdos centrales para planificar una innovación

Aspectos por considerar	Acuerdos
<ul style="list-style-type: none"> • Áreas de aplicación. • Modalidad de trabajo con alumnos y alumnas. • Criterios para establecer los niveles. • Responsables. • Unidades temáticas. • Rol de padres y apoderados. • Participantes. • Sesiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer los aprendizajes de alumnos y alumnas en Lenguaje y matemática, sectores que presentaron los problemas para este trabajo. • Realizar trabajo por niveles: 5° y 6° año básico. • Calificaciones del semestre anterior en los sectores establecidos para el trabajo. • Grupos de trabajo establecidos sobre la base de la experiencia de los profesores. • Definir las unidades en equipo: profesores responsables y otros profesionales. • Participan apoyando a sus hijos e hijas en actividades pedagógicas por establecer, tanto en la escuela como en la casa. • Sesenta y cinco estudiantes de 5° y 6° año básico, ocho profesores y cinco profesionales. • Desarrollar dos sesiones al mes el tiempo que sea necesario.



Cuadro 3: Facilitadores y barreras de un proceso de instalación de una innovación



La participación entre los docentes en el nuevo espacio escolar

Los profesores, a través de la interacción comunicativa, expresaron el sentido que le otorgan a determinadas situaciones consideradas importantes. Una de ella se relaciona con las condiciones ambientales. Decían:

- “Muy positivo el hecho de compartir entre colegas”
- “Ya no eran colegas, sino, un grupo de amigos”
- “Uno se olvidaba que estaba dentro de un establecimiento educacional”.
- “Salían como los sentimientos y las cosas personales”.

Lo explícito aquí, favorecedor de las buenas prácticas pedagógicas son condiciones para compartir entre colegas, establecer grupo de amigos y olvidarse de la permanencia en la escuela. Por el contrario lo implícito, y por lo tanto, desfavorable para las buenas prácticas pedagógicas es el individualismo, grupos sin relaciones afectivas, una interacción fría y la imagen de la escuela como una institución rígida.

Las condiciones ambientales y de contexto donde se ejerce la docencia constituyen para Esteve, Franco y Vera (1995) factores que afectan la eficacia docente porque promueven la disminución de la motivación de los profesores en su

lugar de trabajo, del grado de implicación y de esfuerzo. Por lo tanto, los espacios deberían permitir la interacción fluida para interesarse por los problemas del otro.

El espacio de convivencia constituye un punto de reconocimiento gratificante en el ejercicio de la profesión docente, es una circunstancia considerar sobre todo, si a esta actividad se la relaciona a resultados satisfactorios asociados a la productividad educativa.

Ghilardi (1993) distingue entre gratificaciones extrínsecas e intrínsecas. Las primeras son los niveles de retribución económicos y las segundas son aquellas derivadas, en primer lugar, de la interacción con los alumnos, en opinión del autor, *más en el plano individual que en la clase*, además, de la armonía en el plano personal y buenos resultados en el plano académico. En este aspecto la profesión docente es mucho más rica en elementos y significaciones. La actitud positiva ante la profesión otorga también un sentido importante de gratificación intrínseca porque el profesor considera su trabajo como un servicio social indiscutible. Este tipo de gratificaciones aparece en cambio mucho menos frecuente en las relaciones con los colegas y, en general, con la población adulta relacionada con la escuela.

Es inevitable, cuando se piensan las condiciones ambientales en donde se desarrolla la actividad docente generar condiciones para compartir a nivel profesional y cambiar las creencias que los profesores encuentran gratificación sólo en el trabajo docente individual.

A partir de las percepciones de los profesores, cómo ellos definen las condiciones ambientales, cómo las viven, se podría comprender qué es una escuela, cómo se relacionan los profesionales con los estilos de esa organización, por qué confunden a un grupo de trabajo con un grupo de amigos, qué esperan ellos encontrar en esos vínculos, ¿llenar carencia personales?. Será el individualismo una de las características de la post-

modernidad llevado al lugar de trabajo que afecta de manera especial el ejercicio de la profesión docente, como las condiciones ambientales externas y, también, aquellos aspectos internos expresados también en el discurso de los profesores.

La reflexión como práctica docente

En este aspecto los profesores articularon la significación sobre la reflexión hecha en el ejercicio de la labor docente. Expresaron:

- “Me quedó muy clara la importancia [como] profesor de filosofía (...) de una u otra manera ... me hizo cuestionar mi quehacer como docente y hasta qué punto lo estaba haciendo bien [o] mal”.
- “También el hecho de poder reflexionar con respecto a las características que tenían nuestros alumnos”.
- “Yo me quedé con la inquietud, que todavía sigo manteniendo, [.....] no sé hasta qué punto es arriesgado trabajar con (niveles) Porque con el grupo que nos tocó a nosotras [bajo] nos dimos cuenta que [con] los niños se podía hacer cosas, tenían la capacidad, se sentían absolutamente iguales frente a otros. Se produjeron muchas cosas, iniciativas de los niños”
- “Siempre estamos viendo la posibilidad de cómo ayudar a los chiquillos, siempre lo hemos hecho como escuela. Lo que pasa es que nosotros no nos habíamos dado cuenta”.
- “Lo que pasa es que desde hace mucho tiempo está instalado en la educación, la palabra discriminar, el no discriminar. Eso produce un poco de preocupación, pues algunas personas [podrían] tomar esta idea como separar. La verdad es que no es así, y nos dimos cuenta que es muy positivo, entonces, eso no se estila en educación”.

Aquí lo explícito y facilitador de la reflexión sobre la práctica docente, según los profesores es revisar en forma comunitaria la práctica pedagógica, poner énfasis en el



reconocimiento de las individualidades de los alumnos y favorecer la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas. En oposición, lo implícito, no beneficia la reflexión es la ausencia o escasa presencia de auto evaluación de la labor realizada y no realizar un trabajo diferenciado, considerando los diferentes ritmos de aprendizajes al interior del grupo curso.

Las estrategias por implementar en un proyecto de innovación, debieran considerar los aspectos señalados, porque en las prácticas tradicionales la enseñanza se hace en forma homogénea, sin estimar las diferencias individuales de cada uno de los niños y niñas. En este sentido, cuando los profesores señalan *“siempre estamos viendo la posibilidad de cómo ayudar a los chiquillos”*, meditaron las opiniones de los alumnos y alumnas respecto de los aprendizajes adquiridos. Así por ejemplo, éstos señalaban:

- “Muy bueno, porque lo pasé bien, cuando el profesor nos enseñó el proyecto”.
- “Me encantó el proyecto. Me gustó mucho, pero hubo momentos muy entretenidos como el día que hicimos la portada y cuando fuimos al Mercurio. Bueno, y estábamos sin pelear.”

La innovación de estrategias en el trabajo escolar como proceso de cambio

Sobre este tema los profesores articularon el sentido emergido sobre determinadas situaciones dadas al interior de la escuela, en la interacción habitual entre los niños y niñas como parte del proceso de implementación de estrategias de aprendizajes diferentes. Señalaron:

- “Con el hecho de trabajar con niveles uno conoce más a los alumnos y conoce más sus habilidades porque es un trabajo más personalizado”.
- “Quedan dudas, más allá de la experiencia, sobre la discriminación”.
- “Yo entiendo que no es común trabajar por niveles de rendimiento, pero hemos ido avanzando en muchos as-

pectos en educación, y abandonado muchas de las cosas antiguas, cada vez tenemos más y nuevas estrategias, metodologías, ideas antiguas que uno no se olvida y que pueden recuperarse”.

- “Con este proyecto vemos alumnos fuera de las salas”.
- “El desorden, tiene que ver con el trabajo que uno realiza, no con el hacerlo bien.
- “Es un trabajo en común”.
- “Dijimos que en el nivel (profesional) nuestro, todos tenemos experiencia, y de alguna manera, todos vemos distintos aspectos del problema, y entre todos lo solucionamos, nadie trae aquí la panacea”.
- *“Siempre estamos viendo la posibilidad de cómo ayudar a los chiquillos, siempre lo hemos hecho en la escuela.*

Lo explícito aquí contribuyó a la implementación de las estrategias de aprendizaje, fue la puesta en práctica del trabajo con alumnos de acuerdo a los siguientes niveles; básico, medio y avanzado, la consideración de distintos lugares escolares y educativos para el trabajo pedagógico y el desarrollo de un trabajo colaborativo. Lo implícito no contribuiría a la implementación de estrategias, es la práctica de un trabajo homogéneo para todo el curso, esto es, la obligación de trabajar con todo el curso en las mismas actividades para no establecer diferencias y la consideración institucionalizada que sólo en la sala se desarrollan las clases y la prevalencia de un trabajo individual.

Las estrategias utilizadas permitieron, en primer lugar, realizar un trabajo más personalizado con los estudiantes al focalizar los esfuerzos pedagógicos, actividad poco frecuente en las prácticas tradicionales de la escuela, por razones como, el alto número de alumnos por sala, la clase planificada desde el profesor para el promedio de los alumnos, sin considerar las diferencias individuales. Por otra parte, se generaron diferentes ambientes porque se abrieron las aulas a una nueva dinámica,



ocupando distintos espacios para involucrar a los alumnos en sus aprendizajes.

Cuando el profesor incorpora en su labor prácticas metodológicas basadas en el trabajo colaborativo, genera un ambiente en donde todos comprenden y viven un comportamiento de colaboración expresados en los aprendizajes, gestos y en el trabajo de alumnos y alumnas. Esta idea, también debe estar presente, en la interrelación laboral generada con los pares, la cual no es competitiva, si no aportadora en la obtención de los logros propuestos para los alumnos y alumnas y motiva a la formulación de nuevos desafíos. En este sentido, constituye una fortaleza para los profesores participantes. Ellos reconocen en la investigación –acción (...) *todos tenemos experiencia, y de alguna manera, todos vemos distintos aspectos del problema, y entre todos lo solucionamos, nadie trae aquí la panacea*”, porque todos tienen la oportunidad de hacer sugerencias e implementarlas.

La construcción de significados explícitos y latentes en una escuela, permite comprender la existencia de dos maneras de proceder con y para los alumnos/as: una más participativa, reflexiva e innovadora, versus otra forma, realizada en las clases de la rutina diaria escolar, más solitaria y tradicional con menor interacción entre los docentes y entre los alumnos y alumnas.

A modo de conclusiones

La valoración de la experiencia del docente aporta a la generación de un proceso de innovación en la escuela, fortaleciendo el desarrollo de la autonomía profesional mediante la toma de decisiones a nivel de organización de la cultura, del conocimiento específico, procedimientos de construcción del conocimiento, y un clima para potenciar la sensibilización, apertura y respeto a la diversidad y creatividad. A partir de esta modalidad se asume, desde una dimensión fundamentalmente colaborativa la construcción de

los pilares esenciales para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje con un profesor reflexivo, colaborador, mediador y democrático, generando con ello una facilitación para el logro de aprendizajes de capacidades básicas y valores democráticos en alumnos y alumnas.

La participación de profesores y profesoras permite la instalación del concepto de enseñanza reflexiva, cuando los docentes tiene la intención de provocar cambios para mejorar los resultados de aprendizaje y, además, dar cuenta de la existencia de una positiva relación comunicativa entre pares, lo que pone en relieve la existencia de

acciones, reconocimientos y juicios que los docentes saben desarrollar en forma espontánea, por lo tanto, para pensar el concepto de enseñanza reflexiva, es necesario pensar en hacer más consciente este conocimiento tácito que con frecuencia no expresamos. Cuando, como profesionales sacamos a la luz estos conocimientos, podemos criticarlos, examinarlos y perfeccionarlos. También podemos comunicarlos a los principiantes, de tal manera, que puedan empezar a dominar los aspectos más sutiles y complejos de la docencia. (Schön, 1983, 47).

Desde la perspectiva del profesor real y concreto, el proceso comprende y perfecciona el propio ejercicio docente, arranca de la reflexión sobre la propia experiencia.

La actitud del profesor frente al cambio, es fundamental para implementar una innovación. Pueden presentarse situaciones de oposición con origen en causas como creencia de la inexistencia de una seria necesidad de mejora, diferentes descripciones de ésta, desacuerdos sobre las metas, desconfianza respecto al alcance de los objetivos y de cómo se gestiona el cambio. Esto permite tipificar algunas conductas para identificar algunas resistencias al interior de un grupo de trabajo, relacionadas con las desconfianzas sobre



la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos y, con el cómo se implementaría una innovación acordada. A través de la reflexión se puede establecer el fundamento de ésta, por ejemplo, en el desconocimiento de las experticias existentes en el colectivo de profesores. Cuando cada profesor explica en qué parte del proyecto se siente más capacitado, el trabajo puede ser asumido en conjunto, sin resistencias de ningún tipo.

En una investigación – acción educativa surgen elementos y situaciones relevantes y que es preciso abordar en el desarrollo de ella. A saber:

La aparición de términos como discriminación en los discursos de profesoras/es, constituye una materia de conflicto dado la existencia de diferentes acepciones de él. Esto puede constituir un aspecto tensionante o no favorecedor de las buenas prácticas pedagógicas. Se asume que independiente de la definición, lo central, es el logro de aprendizajes significativos, aceptando a cada otro u otra como una persona en sí misma. Los seres humanos tienen la condición común de fragilidad y vulnerabilidad, dependen de otros en el transcurso de la vida. En este contexto, la escuela contribuye de manera fundamental en el desarrollo de los seres humanos, porque el individuo pasa a formar parte de un grupo de pares, al margen de las normas establecidas en la familia.

El quehacer de la escuela, siguiendo a Gimeno (1998), se enmarca en la formación, de un ciudadano capaz, autónomo, honesto, responsable y solidario, a la luz de principios fundamentales como son la libertad, la igualdad y la solidaridad. Cuando se parte del principio que el ser humano es único e irrepetible, aceptamos sus fortalezas y debilidades, esto se refleja en la sala de clases, a través del respeto y aceptación de los ritmos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, el profesor brinda diversas posibilidades, para alcanzar los objetivos de aprendizajes propuestos. La escuela educa en la convicción de los

valores de vida, esto implica aceptar las diferencias individuales, en donde todos pueden aportar. Se sostiene la convicción de lo imprescindible del respeto a la dignidad de cada ser humano para lograr una convivencia social armoniosa.

El elemento lúdico en las actividades pedagógicas igualmente genera problemas, porque se asocia con entretención y diversión, aunque autores como Vigotsky (1988) y Bruner (1989) han establecido un vínculo entre juego y enseñanza desde una perspectiva sociocultural. Tradicionalmente se piensa a la escuela como un lugar para estudiar, por lo tanto, allí no se va a jugar. Esta concepción se refleja en la distribución de los tiempos destinados al juego y al estudio, en donde el jugar representa sólo la distracción, desconociendo, de este modo, el rol del juego en la construcción del conocimiento. Si bien todo no se puede aprender jugando, un gran número de conocimientos se logran jugando, al respecto cabe preguntarse ¿Los profesores tendrán incorporado en su práctica esta capacidad de juego? ¿Serán los profesores capaces de jugar?, ¿El mundo de los adultos tiene incorporada la capacidad de juego? no importa la edad de los aprendices, sino la consideración del profesor respecto de los distintos estilos de aprendizaje, y como los propios profesores lo señalan -*conocer las características de sus alumnos*- pero también las propias.

Según Brinnitzer (1999) el juego es muy importante en la escuela, no por la acción de jugar, sino, por la implicación en los que juegan. Los procesos cognitivos se activan para resolver diferentes situaciones problemáticas, la aceptación de las reglas, la observación de los otros jugadores, la adecuación a diferentes situaciones, la construcción de estrategias para la elaboración de nuevos esquemas de actuación en diferentes situaciones. El juego también supone una dimensión afectiva, social y emocional lo cual está en directa relación con el desarrollo de la creatividad, por lo tanto, poner énfasis



en la capacidad de juego de los niños y niñas redundará en mejores logros y en la disposición hacia el aprendizaje como lo evidenciaron los alumnos y alumnas.

- “Muy bueno [el proyecto], porque lo pasé bien”
- “Me encantó el proyecto. Me gustó mucho hubo momentos muy entretenidos como cuando hicimos la portada y cuando fuimos al Mercurio”.
- “¡Bien, bacán y divertido!”
- “Nos respetaron mucho y no nos hacían escribir tanto como en la clase y nos tenían mucho respeto. Me gustó porque los profesores eran muy cariñosos con nosotros”.

En el desarrollo de un proceso de innovación es significativo el aporte del profesor de aula, el reconocimiento de la experticia y la competencia de cada uno de los profesores otorgada por sus pares, para asumir la responsabilidad y conducción del trabajo pedagógico en distintos grupos e instancias de trabajo. Esta característica requiere ser afianzada al interior de las comunidades educativas cuando son *intervenidas* por entidades de educación superior.

Un proceso de investigación – acción constituye un desafío para la formación de profesores demanda, por un lado, reconocer la riqueza del conocimiento práctico acumulado del profesor y, por otro, la incorporación de la teoría para fortalecer su desarrollo profesional. Este camino debería estar presente desde la formación inicial. Shön (1983) refiere a la academia una visión del conocimiento basado en la racionalidad técnica, establecida en una separación entre teoría y práctica. Por un lado, las teorías sólo existirían en las universidades, sin reconocer el conocimiento inmerso en las prácticas profesionales, aquel generado, precisamente, en la acción. Por otro, la práctica sólo se desarrollaría en la escuela. El rol de los maestros consistiría en aplicar la teoría de la universidad en su ejercicio profesional. Lo anterior, en oposición, a una mirada

donde la teoría como la práctica son importantes y ambas deben darse simultáneamente en una relación de esfuerzo y complemento mutuo. Es una relación dialéctica, en donde la práctica no está subordinada a la teoría, por el contrario, ambas interactúan y se retroalimentan en un ambiente de colaboración mutua.

Un componente negativo cuando se implementan reformas en los sistemas educativos, es no considerar el conocimiento práctico de los profesores a la hora de diseñar las instancias de capacitación. No se consideran las características del aprendizaje de los adultos; el que siempre tiene,

una implicación personal que deriva en desarrollo, auto concepto, preocupación, juicio, auto – eficacia.

Los adultos desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje; es decir, quieren implicarse en la selección de objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Los adultos se resisten a aprender en estas situaciones que creen que ponen en cuestión su competencia o sean impuestas. El aprendizaje adulto se fomenta mediante conductas de formación en las que se demuestre respeto, confianza, y preocupación por el que aprende. (Marcelo, 2006: 10).

Se plantea que a futuro, la modalidad de trabajo, propuestas por las instituciones de educación superior en las unidades educativas sean diseñadas como un acompañamiento e incorporación efectiva a la cotidianeidad de la escuela, en donde se complementen el conocimiento de la realidad de los profesores de aula y el conocimiento teórico aportado por la universidad. De este trabajo colaborativo, surgirán propuestas pertinentes para el mejoramiento de los aprendizajes, basado en el respeto y valoración del trabajo docente, quienes en la interacción con los profesionales externos asumirán, sin duda, la urgencia de los cambios.



Los tiempos han cambiado y esta dinámica constituye un desafío para los educadores del siglo XXI. La escuela se transforma en una comunidad de aprendizaje, en donde el concepto adquiere sentido a lo largo de la vida. Además, siguiendo a Gimeno Sacristán (2010) se le atribuye la capacidad de desarrollar al ser huma-

no como individuo y como ciudadano, su mente y su sensibilidad. En este contexto, el profesor asume un rol más activo como creador de experiencias aportadoras para la construcción del conocimiento y también facilitadores del cambio a un sistema de educación más justo y a una sociedad más igualitaria.

Bibliografía

- Brinnitzer, Evelina Viviana. (2006). Un espacio para jugar en la educación sistemática. Juego ¿estás? *Revista Novedades Educativas* N° 191. Argentina: Ctro. De Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L
- Bruner, Jerome Seymour. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- De Tezanos de mañana, Aracelli. (2007). Oficio de Enseñar – Saber Pedagógico: La relación fundante. *Revista para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. IDPE 12, 8 - 26
- Eisner, Elliot W. (2006). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Elliott, John Huxtable. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esteve, José Manuel, Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los Profesores frente al cambio*. Barcelona: Antrophos.
- Fals Borda Orlando. (2009). *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. Bogotá: CLACSO. Siglo del Hombre Editores.
- Fals Borda Orlando. (1980) Versión parcial de la conferencia dictada en el Tercer Congreso Nacional de Sociología. Bogotá. En *La Sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Bogotá : Editora Guadalupe (1981). Pp 149 – 174
- Foucault Malapert, Paul Michel. (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.
- Fullan, Michael. (2004). *La fuerza del cambio*. Madrid: Editorial Akal.
- Freire Neves, Paulo Reglus. (2004). *La Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire Neves, Paulo Reglus. (1969). *Extensión o Comunicación?*. Santiago: ICIRA.
- Freire Neves Paulo Reglus. (1985) *Pedagogía del oprimido*, trad. J. Mellado, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ghilardi, Franco. (1993). *Crisis y Perspectivas de la Profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, José. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Ediciones Morata
- Gimeno Sacristán, José. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Revista Cuadernos de Pedagogía*. N° 275. Madrid: Praxis.
- González, Luisa. (1998). Investigación - Acción: ¿un Lujo o una Exigencia para Innovar? *Revista de la Universidad EDUCARES*. N° 1. Santiago: Universidad EDUCARES.
- Hargreaves, Andrew. (2004). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Havelock, Ronald G. (1997). *Planning for innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Michigan: Institute for Social Reserarch, University of Michigan.
- Hord, Shirley M. (1987). *Evaluating Educational Innovation*. New York: CroomHelm.
- Marcelo, Carlos. y López José. (2006). *La Naturaleza de los Procesos de Cambio, Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, Carlos. (2006). El cambio educativo como objeto de estudio: El uso de conocimiento para la mejora de la escuela, Sevilla. *Revista Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa*. N° 8. , Sevilla: Secretariado de Publicaciones.



- Ministerio de Educación Chile, Corporación de Programación Universitaria, Servicio Nacional de la Mujer (1997). *Lo femenino visible: manual para la producción de textos escolares no sexistas*. Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Murillo Estepa, Paulino. (2003). Los procesos de cambio educativo en la sociedad actual: resistencias y nuevos retos. IV Jornadas de Educación *En Ciencias de la Salud. Innovación y Cambio En La Docencia*. Santiago: Universidad de Chile.
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En G. Sacristán, *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, pp 59 – 102, Madrid: Morata
- Prieto Parra, Marcia. (2001). Mejorando la Calidad de la educación: Hacia una Resignificación de la Escuela. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 5(10), 15-25.
- Romeo Cardone, Julia. y Llaña Mena, Mónica. (2002) *Participación ¿interacción o acatamiento?*. Santiago: Departamento de Investigación y desarrollo. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Universidad de Chile.
- Shulman, Lee S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9, (2), 1 - 28
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y Desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse Lawrence (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schön, Donald. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55 pp 31 – 47.
- Vigostky, Lev. (1979). *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. (2001). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, Kenneth M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Revista Cuaderno de Pedagogía*, N° 220. Madrid: Praxis.