

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN REALIZADA POR DOCENTES CHILENOS COMO UNA VÍA PARA SU DESARROLLO PROFESIONAL: CARACTERIZACIÓN DE DOS EXPERIENCIAS.

Ilich Silva-Peña

ilichsp@gmail.com

Universidad Arturo Prat, Chile

Recibido: 6/01/2012. Aceptado: 23/05/2012

RESUMEN

En el presente artículo se realiza una descripción de la Investigación-Acción realizada en Chile por docentes, para lo cual se tomaron en consideración dos experiencias concretas. A partir del análisis de documentos y entrevistas abiertas se recogió información que permiten dar cuenta de las características de la investigación-acción que se realiza en dicho país. Especialmente el estudio da información acerca del contexto que rodea la Investigación-Acción, los soportes teóricos y los aspectos metodológicos involucrados. Así mismo, el trabajo avanza en la discusión acerca de la vinculación de las políticas de Desarrollo Profesional Docente con la Investigación-Acción. El avance incipiente de esta modalidad de investigación como un camino para mejorar el Desarrollo Profesional y la falta de apoyo desde las entidades gubernamentales, son aspectos que deben ser considerados en la planificación de futuras políticas de formación profesional.

Palabras Claves: Investigación-Acción, Desarrollo Profesional Docente, Investigación Docente

ACTION RESEARCH BY CHILEAN TEACHERS AS A WAY FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CHARACTERIZATION OF TWO EXPERIENCES

Abstract

In this paper is a description of Teachers' Action Research in Chile. In this work there are two experiences of Action Research realized by teachers in Chile. The analysis of documents and some interviews were collected to characterize the Action Research in Chile. Principally, the study shows the context around Action Research; the procedures, theoretical and methodological support. The discussion about the policies of Professional Development Teachers and its link with Action Research is relevant. The initial steps in Action Research as a way for Professional Development and insufficient governmental support are aspects that should be improved for a diversity of alternatives for the Professional Development of Teachers.

Keywords: Action Research, Professional Development of Teachers, Teacher Research.

Introducción

En Chile, el Desarrollo Profesional Docente ha sido abordado desde diversas perspectivas. Se ha estudiado especialmente lo que sucede a la luz de diversos programas ministeriales como es el caso del programa P-900 y microcentros rurales (Avalos, 1999), así como también los GPTs (Grupos Profesionales de Trabajo) (MINEDUC, 2001). Dichas instancias han sido reconocidas como ámbitos que ofrecen oportunidades de intercambio de experiencias, así como también la

construcción de un espacio que resignifica el quehacer docente, sobre la base de la colaboración y el trabajo en equipo.

Además de las instancias mencionadas, el Ministerio de Educación (MinEduc) ha generado otras iniciativas que se vislumbran como nuevas alternativas de desarrollo profesional, especialmente pensando en una lógica de acompañamiento y capacitación in situ (CPEIP, 2005).

Otras opciones para el Desarrollo Profesional Docente han sido las experiencias desarrolladas en conjunto entre el MinEduc y las universidades, en las que sus ejecutores plantean un gran avance en la capacidad de abordar las propias prácticas de una manera más crítica y reflexiva (Noguera, Fuentealba, Ossandón, Portales, & Quiroga, 2002).

Durante los últimos períodos de gobierno en Chile se han desarrollado diversas acciones tendientes a propiciar avances en el proceso de Desarrollo Profesional Docente; sin embargo, entre ellas, no se ha considerado la investigación hecha por los profesores y profesoras como una estrategia de Desarrollo Profesional. A pesar de que existen evidencias que señalan la contribución de la investigación docente al Desarrollo Profesional Docente (Zeichner, 2001), la implementación de las experiencias de investigación hecha por docentes, como las analizadas en este artículo, se han desplegado independientemente del Estado. Es justamente esta construcción alternativa la que lleva a mirar más en detalle la Investigación-Acción en Chile, como una manera de contar con mayores evidencias acerca de este tipo de investigación y su vinculación con el Desarrollo Profesional de los/as docentes.

Investigación Docente y su expresión en América Latina

La conceptualización del docente como investigador tiene su antecedente en los aportes de Stenhouse (1987), quien señala que la investigación forma parte de la construcción de la profesión docente. A partir de esta mirada, Carr y Kemmis (1988) plantean la necesidad de avanzar en la investigación educativa desde una ciencia positivista a una ciencia crítica; en su propuesta metodológica proponen a la investigación-acción como el camino a seguir. A su vez, Elliott (1991) nos habla de una investigación como un proceso de reflexión de la práctica docente; a través de la investigación acción hay un encuentro entre teoría y práctica tras el cual los mismos profesores y profesoras adquieren un compromiso con una emancipación de un viejo orden establecido, en que la universidad se situaba como la única proveedora de la teoría.

La base de este tipo de investigación es la consideración del rol docente como un elemento sustancial del trabajo educativo. En este contexto, existen algunos planteamientos que van por el lado de entender la investigación docente como una posibilidad para el aprendizaje profesional no jerarquizado (RED RIE, 2002), así como también, es planteado como una propuesta basada en la transformación social (Tessa, 2002). En América Latina existe una diversidad de experiencias, entre las cuales podemos contar por ejemplo las desarrolladas en Colombia, en lo que se ha denominado la Investigación-Acción-Reflexión (Muñoz, Quintero, & Munévar, 2002) o el aporte que realiza Restrepo (2002), quien propone una modalidad de investigación-acción aplicada de manera particular a la transformación de la práctica pedagógica de manera individual en el aula.

Desde México, Fierro, Fortoul & Rosas (1999) señalan la posibilidad de la Investigación-Acción para transformar la práctica docente, considerando ésta con sus múltiples relaciones, las cuales ellos clasifican en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. En el centro de las relaciones entre las distintas dimensiones se encontraría la relación pedagógica.

Otra visión es la de Sagastizabal & Perlo (2002), quienes proponen una modalidad de investigación-acción que se constituye como una interrelación entre el desarrollo profesional docente y el desarrollo organizacional, planteando la transformación en las relaciones de poder y la generación de herramientas eficaces para el cambio organizacional, realizado a través de esta modalidad indagatoria.

Investigación Docente en Chile

En Chile, existen voces que impulsan una mirada del docente como investigador desde la formación inicial (Pinto, 2002), planteando la incorporación de la investigación-acción bajo la perspectiva de ser utilizada posteriormente en el ejercicio profesional (Montecinos, Solís & Gabriele, 2001). En el proceso de formación docente se desarrollan experiencias que incorporan este tipo de investigación en alumnos/as de primer año pertenecientes a carreras de educación de pregrado (Marín & Meriño, 2002), así como también podemos ver otros ejemplos en contexto de postgrado (Castro, 2002).

Más allá de la Formación Inicial, cuando se hace referencia a la investigación realizada por docentes en ejercicio, en el caso de Chile se puede mencionar dos experiencias que han tenido un alcance significativo en cuanto a cobertura, cuyo foco ha sido implementar un proceso que permite

avanzar en el desarrollo profesional docente. Una de ellas corresponde al trabajo realizado por un equipo de dos universidades chilenas (Cabrera et al., 2004) en conjunto con cuatro establecimientos de Educación Básica especializados en atender a una población con discapacidad auditiva. Por otra parte, una experiencia más extendida ha sido la que ha realizado el Colegio de Profesores, institución que agrupa a los docentes en ejercicio en Chile.

Desarrollo Profesional Docente y el aporte de la Investigación-Acción

El concepto de Desarrollo Profesional Docente, en este trabajo será entendido como aquél proceso de desarrollo en torno al quehacer docente, que comprende los ámbitos técnico-pedagógico; personal y social -que interviene en las situaciones educativas- y, por último, el institucional que tiene relación con la micropolítica de la escuela (Silva-Peña, 2007).

Los tres aspectos señalados se interrelacionan entre sí y necesariamente deben darse de manera armónica para propiciar un completo e integral desarrollo profesional. Como ha sido demostrado en algunos estudios, un desarrollo profesional no es posible sin un espacio personal de desarrollo (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009). Tampoco es posible si no se tiene una participación real en el desarrollo de la políticas interna de la Escuela, lo que implican las relaciones de poder al interior de la sala de clases, así como también al interior de toda la organización escolar (Curry, Jaxon, Russell, Callahan & Bicais, 2008)

Zeichner (2001), tomando en consideración a diversos autores que argumentan las potencialidades que tiene la investigación-acción para el desarrollo profesional docente, plantea que ella ayuda a los profesores a ser más flexibles y abiertos a las nuevas ideas, los hace más proactivos en lo referente a la autoridad externa, ayuda a mejorar la autoestima y los niveles de confianza, acorta la brecha entre las aspiraciones y las realizaciones de los profesores, ayuda a desarrollar una actitud y las habilidades para el autoanálisis, las cuales se aplican a otras situaciones. Este autor plantea que la información que da cuenta de estos beneficios es más bien de carácter anecdótico y no están basadas en investigaciones sistemáticas ya que a menudo se proporciona poco o nada de información sobre la característica específica de la experiencia de la investigación y/o del contexto de la investigación, lo que permitiría explicar las condiciones particulares responsables del impacto positivo. Por otra parte, señala que dada la variedad en las conceptualizaciones y las estrategias de organización y apoyo a la investigación-acción educativa, es importante comenzar a identificar las

condiciones particulares de las experiencias de investigación-acción que se asocian a resultados positivos para los profesores y sus estudiantes que se citan con tanta frecuencia en la literatura.

Zeichner (1999) entrega una visión de cuáles serían las condiciones, por lo menos de manera general, que en las diversas experiencias de investigación-acción permiten explicar los resultados positivos en el desarrollo profesional docente. Sin embargo, el mismo autor explicita que sus estudios se reducen a las experiencias realizadas en Estados Unidos. Por lo tanto, lo importante es cómo podemos determinar cuáles son esas características en América Latina y cuáles son los contextos en los que se desarrolla la investigación, a fin de poder contrastar dichos hallazgos con los que se generan en otras latitudes. De esta forma podremos determinar no solamente las implicaciones para el desarrollo profesional docente que se está realizando sino que además cómo se relaciona con esta tensión de la cual hacíamos mención anteriormente.

En este contexto es que se ha planteado un acercamiento para entender primero las características de la Investigación-Acción realizada por docentes en Chile. Esta es una primera instancia para avanzar en la comprensión de las condiciones y contextos que rodean a la investigación-Acción y que generan Desarrollo Profesional en los docentes que lo realizan. En este sentido la pregunta que intenta contestar el presente artículo es la siguiente ¿Cuáles son las características de la Investigación-Acción realizada por los docentes en Chile? Para esto se han considerado los dos casos mencionados anteriormente, esto no significa negar la existencia de otros grupos, pero hasta el momento de recoger la información eran los que habían abarcado la mayor cantidad de docentes, lo cual incrementó las posibilidades de recopilar información.

Método

Perspectiva

Se utilizó una metodología cualitativa, a la que se refieren Taylor & Bodgan (1994), como aquella que busca datos descriptivos: “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”(p.20). Esto en el marco de un paradigma interpretativo, en que la investigación se centra en la búsqueda de estas palabras (Krause, 1995). En este sentido se entiende que buscamos justamente las palabras de las personas, entendidas como la expresión de una construcción social de una realidad objetiva a partir del lenguaje de la vida cotidiana (Berger & Luckman,1968) que tiene una interpretación de acuerdo con el momento histórico y cultural que se esté viviendo.

Se habla de un paradigma constructivista y que está basado desde el punto de vista ontológico, en el relativismo local y bajo la lógica de la co-construcción de realidades (Guba & Lincoln, 2005). Rescatando el aporte de Martínez (1998) es posible decir que la utilización de la metodología cualitativa permite rescatar la importancia que tienen el contexto, la función y el significado de los actos humanos. Este tipo de investigación se presenta con un diseño emergente y un problema inicial que se reformula (Bisquerra, 1989).

Recolección de información

Inicialmente se revisaron las distintas propuestas de Investigación-Acción que se desarrollaban en el país, en el contexto de la formación inicial docente (Pinto, 2002, Montecinos, Solís, & Gabriele, 2001, Marín & Meriño, 2002). También se revisaron experiencias que incorporan la Investigación-Acción, en el contexto de un curso de postgrado (Castro, 2002). Por último, se revisó el trabajo realizado por Fischer, et al. (2002) en función del mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

En el caso de la Investigación-Acción con profesores/as en ejercicio, sólo se encontró el desarrollo de carácter masivo (más allá de un solo grupo) en 2 ámbitos: a) Aquellos grupos de docentes que forman parte del Movimiento Pedagógico perteneciente al Colegio de Profesores y b) Aquellas experiencias que han sido propiciadas desde la Universidad en directa relación con las escuelas. Por otra parte, también se generan proyectos en la relación Universidad-Escuelas. Algunos de estos proyectos son de carácter transitorio (Prieto, 2003, 2004) y otros de más largo aliento (Cabrera, Lissi, Frei, Caviedes, Raglianti & Grau, 2004; Lissi, Cabrera, Frei, Raglianti, Grau & Caviedes, 2004).

A partir de esta revisión se seleccionaron 2 experiencias de investigación-acción. Una representando al movimiento pedagógico del Colegio de Profesores y otra realizada por una universidad con escuelas de diferentes regiones del país. De estas 2 experiencias se procedió a recoger información de 12 documentos en los que se describían estas experiencias. Dichos textos fueron recolectados tanto de la web como de documentos escritos producidos por los equipos coordinadores de dichas experiencias. Cabe señalar que no había documentos escritos por los docentes que estuviesen disponibles públicamente; todos los textos fueron editados por los equipos coordinadores. Además se realizaron tres entrevistas a los respectivos coordinadores de estas

experiencias de Investigación-Acción, que permitieron complementar la información obtenida a través de los documentos.

Análisis de datos

Para analizar la información se realizó la lectura inicial de los documentos; posteriormente se utilizó una pauta que permitió elegir algunos párrafos que dieran cuenta del problema abordado. Dicho instrumento estaba orientado a identificar textos que dieran cuenta de cinco elementos: Contexto de la investigación, propósito de la misma, pasos o acciones realizadas, información acerca de los pasos seguidos, información acerca de los aspectos del desarrollo profesional docente y apoyo teórico de las mismas.

Luego de un primer análisis descriptivo se procedió realizar las tres entrevistas abiertas a los coordinadores de las experiencias de Investigación-Acción estudiadas. Finalmente se volvió a los textos y las entrevistas, focalizando en los aspectos específicos que permitieran avanzar en esta caracterización.

Resultados

Características generales de las experiencias de Investigación-Acción Educativa examinadas

A continuación se realizará una descripción de las características presentadas en las experiencias que fueron consideradas para el presente estudio. De esta manera nos aproximamos a dar respuesta de manera paulatina a la interrogante planteada. Se describe en primer lugar el contexto general en el que se desarrollaron las experiencias señaladas, así como también el apoyo teórico-conceptual, procedimientos y propósitos de la investigación-acción.

Contexto de las experiencias de Investigación-Acción Educativa estudiadas

La primera experiencia de Investigación-Acción que será descrita es la realizada por un grupo de investigadoras/es de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quienes trabajaron junto a un grupo de cuatro colegios especiales que atienden a una población con discapacidad auditiva. La segunda experiencia tiene relación con el Movimiento Pedagógico, una instancia para el desarrollo profesional creada por el Colegio de Profesores, que es la asociación de docentes más importante del país.

Una experiencia de vinculación Universidad-Escuelas a través de la Investigación-Acción

La experiencia de las universidades mencionadas en la introducción de esta sección y que se analiza en el presente trabajo se enmarcó dentro de los proyectos de investigación FONDECYT N° 1010945 y DIPUC 2002/19CE II, en los cuales señalan Lissi et. Al. (2004:24) *“se pretendió evaluar las posibilidades que ofrece el paradigma de la investigación-acción para el desarrollo profesional del educador, no sólo en términos de adquisición de conocimientos, sino también a través de fomentar aspectos como: La autonomía profesional, la percepción de autoeficacia, las habilidades interpersonales necesarias para el trabajo en equipo y la capacidad de reflexionar sobre su propio desempeño y autoevaluarse”*.

En otro documento, Cabrera et. Al. (2004:7) se detalla que: *“Participaron 39 docentes pertenecientes a cuatro establecimientos educacionales para niños sordos, dos de la Región Metropolitana, uno de la V Región y uno de la IX Región. Se dividieron en grupos entre 2 y 4 docentes, las que realizaron en total 14 proyectos”*. Se señala la existencia de una capacitación realizada a las profesionales durante los años 2002 y 2003 periodo en el cual se ejecutaron los proyectos de investigación-acción. En el mismo texto citado, se entrega el listado de las participantes y los colegios en los que se llevó a cabo la experiencia lo que nos brindó la primera aproximación a las participantes del estudio.

Aunque Cabrera et. al. (2004:31) indican que: *“se procuró que el proceso indagativo se mantuviese en el círculo de acción-observación-reflexión-nueva acción”*, no se aportan mayores antecedentes del proceso que se realizó, ya que básicamente se pretende describir las estrategias utilizadas más que los procesos o resultados en las docentes.

En las descripciones de la experiencia menciona la existencia de documentación en portafolios, donde se encontraría alguna fuente para indagar sobre los logros que se observan en los/as alumnos y en las profesoras mismas. En esta línea Cabrera et. al. (2004:55) señalan que: *“Las profesoras, como producto de esta nueva experiencia de trabajo, reconocen aprendizajes y/o modificaciones en sus actitudes y en sus propias prácticas educativas”*.

En resumen podemos señalar que esta experiencia fue realizada en torno a proyectos de investigación generados en el ámbito universitario y que vincularon al mundo académico con la escuela, dotando a las docentes de las competencias necesarias para la realización de la investigación-acción.

El Movimiento Pedagógico, una experiencia de Investigación Docente desde lo gremial

Como una segunda experiencia en la que expresamente se usa la investigación-acción, se incorporó a los grupos de investigación que funcionan al interior del “Movimiento Pedagógico”. Este movimiento nace al amparo del Colegio de Profesores a partir de su Primer Congreso Nacional de Educación (Colegio de Profesores, 1997). Tiene como fin esencial incorporar aspectos del Desarrollo Profesional Docente a las temáticas del Colegio de Profesores. Para financiar estas acciones, se logró el apoyo de la Internacional de la Educación (IE), los sindicatos de profesores de Suecia, de profesores de educación media de Francia (SNES) y la British Columbia Teacher’s Federation (BCTF).

El movimiento pedagógico cuenta con distintas instancias de participación, entre las que se encuentran los “Grupos permanentes de estudio y reflexión” que según el Colegio de Profesores (2003:7) son *“pequeños grupos de estudio y reflexión, profesoras y profesores, a partir de la lectura de textos o artículos teóricos, analizan críticamente temáticas de interés contingente, lo que les permite mirar y hacer propuestas concretas que se plasman en documentos con información destinados a los docentes”*. En este mismo documento se comenta el programa de implementación de 25 bibliotecas pedagógicas regionales, provinciales y comunales, donde se encontrarían *“un número significativo de textos actualizados en la temática de la pedagogía crítica, la investigación-acción, de políticas educativas y currículum”*. Lo que *“ha permitido abrir las sedes de la organización como un espacio de encuentro y de estudio”* (Colegio de Profesores, 2003:8- 9). En la dirección de lo que llaman “Fortalecimiento del pensamiento crítico” se encuentra la edición de la revista Docencia, publicando 7.500 ejemplares, tres veces al año y distribuidos a nivel nacional.

En el Movimiento Pedagógico existe un área que sería la de “Grupos de investigación”, que fue el área de focalización del estudio. Tal como lo señala el Colegio de Profesores (2003:14): *“La tarea investigativa que emprenden los grupos está basada en la línea de investigación-acción, en donde la investigación surge a partir de problemas que los integrantes de una comunidad perciben en sus prácticas cotidianas”*.

Se describe la investigación realizada como: *“asumida por pequeños grupos que, trabajando en forma colaborativa y permanente, abordan los problemas que perciben en su quehacer profesional cotidiano a fin de comprenderlos con mayor complejidad y profundidad, desde las significaciones de los actores involucrados en el problema, de acuerdo al contexto en que se*

manifiesta, para elaborar, desde allí, una mirada distinta que pueda mejorar las propias prácticas pedagógicas, elaborar líneas de acción alternativas y levantar propuestas de política educacional desde el gremio”(Colegio de Profesores, 2003:16).

Dentro de los elementos que es importante destacar es que todos/as los/as docentes que participan de los grupos de investigación reciben una capacitación que es *“un seminario de dos días, coordinado por un/a integrante del Equipo Nacional y con apoyo de un texto que contiene elementos teóricos y metodológicos sobre la investigación docentes”* (Colegio de Profesores, 2003:16).

Según el último catastro realizado, se habrían formado cerca de 80 grupos de investigación-acción, cubriendo un amplio rango geográfico del país. En cuanto a las temáticas de investigación, estas son variadas, entre las que se mencionan al menos tres ámbitos en los que el grupo coordinador los agrupa (Colegio de Profesores, 2003:4).

- *“La existencia de situaciones que afectan la vida personal y profesional de los y las docentes y que inciden en el malestar y deterioro de su calidad de vida”*
- *“La escasa participación docente en la consulta, elaboración, implementación y ejecución de programas y proyectos emanados de distintas instancias”.*
- *“Los problemas ligados con la formación de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes y con comportamientos inadecuados”*

Se puede decir, en resumen, que esta experiencia de investigación-acción se desarrolla a lo largo de casi todo Chile y es financiada por asociaciones de docentes europeas e internacionales. Abordan una variedad de temáticas y se reúnen periódicamente para compartir los hallazgos obtenidos.

Fundamentos y aspectos teóricos en torno a la Investigación-Acción realizada por docentes

A partir de los documentos analizados, los autores más conocidos y que inspiran los programas de investigación-acción estudiados en este trabajo, son los textos de Elliott (1991) y Kemmis y McTaggart (1988) que son traducciones al español de textos publicados anteriormente en inglés.

Quizás hay una distinción en el caso del Movimiento Pedagógico. La revisión de los documentos hace posible notar la influencia de los trabajos realizados por Vera (1988) y el equipo

del PIIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación). Los trabajos mencionados fueron realizados durante la dictadura militar y pretendían la realización de actividades de reflexión entre los grupos de docentes. La línea principal de trabajo estaba basada en la Investigación Protagonista, a la vez que se generaban círculos de pensamiento pedagógico contestatario. Hoy día estos pensamientos son incorporados en el seno del Movimiento Pedagógico y en la generación de sus investigaciones, intencionando un componente político explícito.

Tal como lo señalan en sus documentos: *“Se asume la construcción de este movimiento desde una postura crítica en torno a ciertas concepciones que prevalecen en el mundo actual como son el individualismo, la pasividad, el consumismo, la competitividad, el eficientismo, el exitismo y el verticalismo autoritario, todo ello supone no ser sólo buenos profesionales de la educación, sino que, también, agentes transformadores de esa cultura”*. (P13: Documento, Movimiento Pedagógico, 23:28)

El carácter político e ideológico transformativo que tienen las perspectivas por las que opta el Movimiento Pedagógico recogen el pensamiento de la Pedagogía Crítica, utilizando principalmente los textos de Giroux (1986, 1990).

“Tras esto la idea principal es que “profesoras y profesores construyan un pensamiento pedagógico crítico, de manera de ir teniendo presencia relevante en el debate educativo” (Documento, Movimiento Pedagógico, 30:32)

Los conocimientos acerca de las distintas aproximaciones sobre la Investigación-Acción y la Investigación Docente, en general, son escasos en Chile. Las orientaciones están basadas fundamentalmente en unos pocos textos que han sido traducidos al español, a esto se suma la tradición de la investigación protagonista como un elemento propio generado en nuestro país.

Extraño puede parecer desde el exterior que no se hayan difundido mayormente textos de latinoamericanos que tienen una amplia trayectoria, como el colombiano Orlando Fals Borda (1997; 1991) quien se refiere a una realidad más cercana como podría ser lo que acontece en Latinoamérica. Se debe recordar que los planteamientos del colombiano mencionado o los de autoras como Salazar (1992) toman posturas muy distintas a las Ciencias Sociales y de la Educación en Chile, por lo tanto dichas propuestas quedan aisladas a círculos más bien de carácter alternativo.

Sobre los procedimientos utilizados para la realización de la Investigación-Acción

Al acercarnos específicamente a los procedimientos utilizados para la realización de la Investigación-Acción, podremos notar algunas diferencias. Tal como lo hemos señalado anteriormente, existe un énfasis centrado en el aula en el caso del programa que vincula la escuela con la universidad. Esta experiencia tiende a ser más comprensible en el contexto de la labor docente. Se entiende como algo parte del aula.

Al relatar la experiencia de Investigación-Acción de la universidad con las escuelas de discapacitados auditivos, podemos vislumbrar una fuerte tendencia a los aspectos de carácter más didáctico, de hecho el foco era mejorar la metodología de enseñanza-aprendizaje de la Lectura y la Escritura de niños sordos. *“El foco de la investigaciones fue la implementación y evaluación de estrategias pedagógicas, acordes a las características de sus cursos, en las cuatro unidades educativas que se involucraron en el proyecto”* (Cabrera et al., 2004).

De este modo podemos ver que el foco estuvo centrado en lo didáctico, en aspectos que tienen relación con el quehacer en el aula. En el caso del Movimiento Pedagógico, el carácter más político y gremial al parecer diluiría las posibilidades de utilizar la metodología de investigación-acción en una mayor relación con el aula.

En el caso de la Investigación-Acción realizada por los docentes pertenecientes al Movimiento Pedagógico, tal como lo hemos señalado anteriormente, hay influencias de la Investigación Protagónica, pero las técnicas de recogida de datos que predominan son la utilización de entrevistas y observación, aunque también hay encuestas. También se señala la dificultad a la hora del enfrentamiento entre una mirada más cualitativa y otra cuantitativa que está presente en los docentes, al menos en algunos que pertenecen al Movimiento Pedagógico. Uno de los coordinadores de esta experiencia señala: *“Muchos no cambian el switch siguen en una investigación exploratoria, empiezan con el trabajo cuantitativo, el gusto de ellos es la tabulación de las encuestas”* (Entrevista coordinador, Experiencia Movimiento Pedagógico) *“Sólo después de tres ó cuatro encuentros empiezan a entender el cambio, se dan cuenta de que el trabajo es distinto”*.

En torno a los procedimientos utilizados podemos decir que si bien se ha intencionado el uso de la investigación-acción, hay una incorporación de otros tipos de investigación, tales como la etnografía o la cuantitativa descriptiva, pero sin dudas la que se incorpora con más fuerza es la investigación protagónica, que emerge fundamentalmente en el Movimiento Pedagógico.

Un elemento interesante de ser analizado es la falta de documentos producidos por los docentes. Los documentos utilizados para el presente trabajo han sido elaborados por los coordinadores de las experiencias relatadas, pero no existen documentos públicos elaborados por los docentes. Los coordinadores de ambas experiencias señalan que existen documentos de los docentes a modo de portafolios o carpetas en las que se reúnen reflexiones, evidencias, pero aún así no llegan a convertirse en artículos únicos. Los fragmentos escritos, las exposiciones orales son recogidas por los coordinadores y se publican a través de boletines, artículos o libros.

Discusión

A la luz de estas experiencias podemos señalar que las características que adquiere la Investigación-Acción en Chile presenta una disputa entre aquella de carácter más práctico por una parte y otra que tiene un carácter más político-reivindicativo. Esto podría dar cuenta de la tensión existente en las reformas educativas, entre quienes son más partidarios de la política desde una visión técnica de los docentes y quienes quieren avanzar en el desarrollo de un profesor como agente de cambios, caracterizada como la lucha entre reformadores y docentes (Torres, 2000). Además, es posible avizorar las permanentes distinciones que se quieren hacer entre la Investigación-Acción de carácter práctico con aquellas de un carácter más crítico, pensando que una de ellas podría ahondar más en los aspectos del cambio social (Mills, 2000).

Debemos recordar que en Chile las acciones y estrategias de Desarrollo Profesional Docente son fundamentalmente promovidas desde las instituciones gubernamentales; por eso, resulta significativo que las experiencias analizadas se hayan realizado de modo independiente. Tomando en consideración la capacidad del Gobierno y las personas que han dirigido las políticas de desarrollo profesional docente (CPEIP, 2005), no podemos decir que exista desconocimiento sobre el aporte de la Investigación-Acción por parte de quienes implementan las políticas públicas en Educación, sin embargo se privilegian otras propuestas y caminos para el Desarrollo Profesional Docente. Quizás el hecho de que la Investigación-Acción esté en la dirección de permitir una mayor independencia, reflexividad y empoderamiento en los docentes podrían ser aspectos que la alejen de la política estatal, significando una pérdida de control en la ejecución de las políticas educativas. La Investigación-Acción podría ser una herramienta que va en contra de aquella “práctica tradicional que no recupera los saberes de los participantes ni promueve la reflexión acerca de su historia escolar previa, ni potencia la investigación y relación con la práctica” (Blanco, 2001; p. 84).

A pesar de lo anterior, la Investigación-Acción puede ser utilizada en la búsqueda de nuevas alternativas de Desarrollo Profesional que superen los típicos cursos de perfeccionamiento o lo que podemos llamar la “capacitación tradicional”. Little señalaba en 1994 que los cursos y talleres que impartían expertos fuera de los lugares de trabajo del maestro no permitían integrar los nuevos conocimientos a su práctica. Por otra parte, en el caso de Chile, la investigación realizada por la OCDE en el 2004 establece claramente una crítica a los cursos de perfeccionamiento tradicionales, indicando su falta de incidencia en las prácticas educativas. En ese contexto, la investigación-acción podría ser una alternativa tan viable como cualquier otra forma de Desarrollo Profesional Docente. Esto implica la importancia de generar espacios en los cuales profesores y profesoras que realizan Investigación-Acción sean validados por las entidades gubernamentales, así como también por sus propios pares.

Es posible afirmar que la Investigación-Acción realizada en el contexto de estas experiencias tiene una notable influencia de las perspectivas de Elliott (1991), incluso en algunos casos aparece como la única fuente consultada. En este sentido se plantea como una incógnita el hecho de que en Chile no exista mayor difusión de otras obras que han estado traducidas al español o que se han elaborado en español. Elliott ha visitado Chile y se han publicado sus conferencias, lo que ha contribuido aún más a su difusión, especialmente se ha producido en el contexto del movimiento pedagógico, en un carácter reivindicativo de la acción docente, con una mirada de la investigación-acción más política y promoviendo cambios institucionales. Sin embargo hay otros/as autores/as de importancia a los que no se les incorpora en los estudios revisados.

El hecho de que no exista un acercamiento a otras posturas de la Investigación-Acción reduce el ámbito de elección de los fundamentos teóricos y se establece una visión restringida de la misma, por lo mismo, se extraña una falta de relación con las experiencias en otras partes del continente. La falta de vinculación con los fundamentos teóricos de otros países de América Latina coincide con la escasa presencia chilena en las redes Latinoamericanas. Los artículos que se distribuyen en Argentina o México tienen poca difusión en nuestro país y lo que se hace en Brasil es aún más desconocido debido a la distancia que se genera al enfrentar la lengua portuguesa.

La escasa existencia de documentación electrónica acerca de la Investigación-Acción en Chile, también es un impedimento para ir construyendo redes acerca de la investigación en el aula y sobre lo que significa este proceso para el Desarrollo Profesional Docente. Sin embargo, algo que

precede a la difusión y el intercambio con otras experiencias es la inexistencia de documentos escritos por parte de los/as docentes que hacen Investigación-Acción. El hecho de que existan casi exclusivamente reportes orales no permite avanzar en una sistematización que apoye la constitución de redes de apoyo e intercambio en la realización de la Investigación-Acción. Salvo los encuentros o seminarios en los que se exponen los trabajos realizados, ya sea en el contexto de una experiencia universitaria o de carácter gremial, no se generan otras instancias. El reporte escrito podría hacer perdurar las experiencias, poder compararlas y avanzar en la profundización de ellas.

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones a las que podemos llegar a través de este trabajo es que hay evidencia de la realización de la investigación-acción por parte de docentes chilenos/os de un modo organizado, ya sea a partir de las universidades o de los/as propios docentes. Este hecho no es menor, ya que en muchas oportunidades se plantea el desarrollo de la investigación-acción como una actividad solo de cátedras de la Formación Inicial Docente, pero existen pocos trabajos en Chile que permitan dar cuenta de esta actividad en profesores y profesoras en servicio.

En nuestro país estamos frente a un contexto de exploración, de los primeros pasos en el desarrollo de un movimiento de investigación por parte de los docentes. Existe una falta de formación y difusión sobre la Investigación-Acción, así como de las diversas estrategias metodológicas involucradas. En el caso de las experiencias estudiadas se ve claramente que no existe un apoyo permanente, sino que básicamente está dado por proyectos específicos de desarrollo lo que no permitiría un trabajo continuo y sustentable en el tiempo.

Al parecer una de las falencias en el desarrollo de la Investigación-Acción en Chile podría ser la falta de una diversidad de fuentes teóricas que permitan abrir más la discusión y tener una mayor riqueza en las perspectivas utilizadas. Existe poco material escrito por parte de los docentes, la difusión es principalmente oral. En cuanto a las técnicas y procedimientos que se utilizan podemos dar cuenta de una gama de ellas que muchas veces no responden precisamente al trabajo de investigación-acción.

Existen esfuerzos declarados en pro del desarrollo profesional docente (CPEIP, 2005), los que se traducen en diversas políticas. Sin embargo, en el caso de las experiencias de investigación-acción no hay una promoción desde el estado, lo que sin duda impacta en el apoyo que reciben.

Como se señala en este artículo, la Investigación-Acción en Chile está en un proceso de desarrollo inicial y por esto necesita ser promovida desde las universidades y el gobierno como una alternativa de Desarrollo Profesional Docente. El avance incipiente de la Investigación-Acción como un camino para el Desarrollo Profesional y la falta de apoyo desde las entidades gubernamentales son aspectos que deben ser corregidos para avanzar en la generación de alternativas de Desarrollo Profesional para profesores y profesoras.

Referencias

- Avalos, B. (1999, Junio). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los Microcentros rurales y los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile*. Conferencia: "Los maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su desarrollo", San José de Costa Rica.
- Berger, P., & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trans.). Bs. Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC
- Blanco, R. (2001, Mayo). Situación de los docentes en América Latina y El Caribe durante las últimas décadas y desafíos hacia los próximos 15 años. *Docencia* 14; 81 – 87.
- Cabrera, I., Lissi, M. R., Frei, E., Caviedes, S., Raglianti, M., & Grau, V. (2004). *Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Escuela de Niños Sordos. Experiencias de Investigación-Acción*. Santiago: UMCE-PUC.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. (B. Critical, Trans.). Barcelona: Martinez Roca.
- Castro, F. (2002). Desarrollo de propuestas de Gestión Escolar participativas a partir de la investigación-acción. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(2), 77-88.
- Colegio de Profesores. (1997). *Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final*. Santiago: Colegio de Profesores.
- Colegio de Profesores. (2003). *Lo educativo-pedagógico: Un desafío de la organización magisterial*. Santiago: Colegio de Profesores.
- CPEIP. (2005). *Compromiso con el Desarrollo Profesional Docente*. Santiago: MINEDUC.
- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J., Callahan, M., Bicais, J. (2008). Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 660-673
- Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Fals Borda, O. (1997). *People's participation: challenges ahead*. NY: Apex.
- Fals Borda, O., & Rahman, M. (1991). *Action and Knowledge. breaking the monopoly with participatory research*. NY: Apex Press.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta de investigación-acción*. México, D.F.: Paidós.
- Fischer, J., Mardones, M. A., Pinuer, C., & Minte, A. (2002). *Prácticas docentes universitarias. Experiencias en investigación-acción*. Concepción: Universidad del Bío-Bío.

- Giroux, H. (1986). Teoría de la Reproducción y la Resistencia en la nueva sociología de la educación. *Revista Colombiana de Educación*, 17, pp. 31-47.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En: H. Giroux (Ed.), *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En Y. Lincoln & N. Denzin (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research*, pp. 191-215. London: Sage.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción* (R. Salcedo, Trans.). Barcelona: Laertes.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de Posibilidades y Desafíos. *Revista de temas de educación*, 7, pp. 19-39.
- Lissi, M. R., Cabrera, I., Frei, E., Raglianti, M., Grau, V., & Caviedes, S. (2004). *La investigación-acción como un medio para el desarrollo profesional docente*. XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Educadores para una nueva cultura, Santiago.
- Little, J. (1994). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. En: Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education. *lectores* [Documento en línea] <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/little1.html> [Consulta: 2004, Abril 12]
- Marín, R., & Meriño, E. (2002). Construyendo conocimiento pedagógico a partir de la práctica reflexiva. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 121-144.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Meijer, P., Korthagen, F. & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.
- Mills, G. (2000). *Action Research: a guide for the teacher researcher*. OH: Prentice-Hall.
- MINEDUC. (2001). *Desarrollo Profesional Docente en el Liceo*. Santiago: Mineduc.
- Montecinos, C., Solís, M. C., & Gabriele, A. (2001). Aprendiendo a enseñar a través de la investigación-acción. *Paideia*, 30/31, 37-50.
- Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(4): 67-80.
- Noguera, M. I., Fuentealba, R., Ossandón, L., Portales, R., & Quiroga, P. (2002). *Desarrollo profesional docente. Experiencias de Colaboración en Enseñanza Media*. Santiago: MINEDUC.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OCDE.
- Pinto, R. (2002). *La formación de un profesor investigador: ¿Un desafío imposible para las facultades de educación de Chile?*. X Seminario Internacional de Formação de Professores para o Mercosul/Cone Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Prieto, M. (2003). Investigando con estudiantes: ¿Una oportunidad para el mejoramiento de las escuelas? *Perspectiva Educacional*, 41(2), 9-28.
- Prieto, M. (2004). De la exclusión y subordinación de los estudiantes a la comunión de comprensiones y desafíos de los profesores. *Revista Praxis*, 5, 25-41.

- RED RIE. (2002). *Rede de investigação na escola*. III Encuentro Nacional de docentes que hacen investigación educativa, Santa Fe, Argentina.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación. Sección de los lectores* [Documento en línea] Disponible: desde <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF> [Consulta: 2004, Mayo 15]
- Sagastizabal, M. A., & Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Bs. Aires: La Crujia.
- Salazar, M. C. (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Silva-Peña, I. (2007). *Condiciones y contextos en torno al Desarrollo Profesional Docente producido a través de la Investigación-Acción*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tessa, J. M. (2002). *Panel de apertura*. III Encuentro Nacional de Docentes que hacen investigación Educativa, Santa Fe, Argentina.
- Torres, R. (2000). Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Vera, R. (1988). *Marco Global de los Talleres de Educación Democrática*. Santiago: PIIE.
- Zeichner, K. (1999). *Action Research as professional for P-12 educators*. Washington, DC: US Department of Education.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice*, pp. 273-283. London: Sage.

Autor:

Ilich Silva-Peña

Doctor en Ciencias de la Educación.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas

Universidad Arturo Prat.

Casilla 476. Villarrica. Región de la Araucanía. Chile

E mail: ilichsp@gmail.com