



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de

México

México

Barraza - Barraza, Laurencia; Romero - Morales, Claudia Ivonne; Barraza - Soto, Isidro
UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE: ¿TEMORES
OCULTOS?

Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, 2016, pp. 509-523

Universidad Autónoma Indígena de México

El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194034>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE: ¿TEMORES OCULTOS?

A REFLECTION EXERCISE ON TEACHING PRACTICE: FEARS HIDDEN?

Laurencia **Barraza-Barraza**¹; Claudia Ivonne **Romero-Morales**² e Isidro **Barraza-Soto**³

¹Directora General del Instituto Educativo "GUBA". ²Docente del Centro de Actualización del Magisterio y ³Profesor investigador del Centro de Actualización del Magisterio

RESUMEN

La investigación se centró en la problemática que los profesores del posgrado enfrentan para el uso del método de la investigación-acción. El objetivo consistió en comprender las implicaciones que tiene para los profesores el análisis de la práctica docente usando la metodología de la investigación – acción. Fue elaborado bajo un enfoque cualitativo, bajo el método de Estudio de Casos. Para justificar la credibilidad y la validez de la información se recurrió al proceso de triangulación. Como resultados se encontró que los docentes mejoraron su práctica docente y aprendieron a utilizar los procedimientos de la investigación-acción. Algunos hallazgos fueron que existe una ausencia de acercamiento entre las generaciones de docentes de reciente ingreso al Centro y los de mayor antigüedad y fuertes resistencias para analizar la práctica docente de parte de estos últimos.

Palabras clave: investigación acción, sistematización, estudio de caso.

SUMMARY

The following research focuses on the problematic that graduate professors face to use the research - action methodology. The study's goal is to comprehend the implications that analyzing the teaching practice, through the research -action method, has for professors. The case study, from a qualitative approach, is followed in this research, and in order to justify its credibility and with validation purposes, the information is triangulated. In the results, the authors found that professors improved their teaching practice and learned how to apply the research - action methodology. Among the findings, this research shows that there is a generation gap between new professors and the ones with more seniority. In addition, senior professors showed resistance to analyze their teaching practice.

Keywords: Teaching practice, research - action methodology, systematization, case-study.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación está centrada en el análisis de la práctica docente; surge a partir de detectar una serie de problemáticas que presentamos los profesores del área de posgrado para hacer uso de la metodología de la investigación-acción. Resultaba indispensable que pudiéramos comprender las implicaciones que tiene en la práctica docente en el uso de esta metodología, debido a que los planes y programas de estudio de posgrado contemplan para la titulación de los estudiantes el diseño de propuestas didácticas, construidas a partir de la metodología citada.

Había varios indicadores que nos mostraban las dificultades que estábamos teniendo para concretizar los documentos de tesis y lograr la titulación de nuestros estudiantes. Entre estos indicadores estaban: 1) La percepción de los estudiantes; 2) la eficiencia terminal; 3) La monotonía del trabajo de academia; y 4) la resistencia para acatar los criterios establecidos normativamente.

En pláticas con los estudiantes y en evaluaciones realizadas al término de algunas asignaturas, éstos dieron a conocer algunas de las dificultades que advertían para lograr la concreción y obtener la titulación; entre las cosas que señalaban están: a) las inconsistencias entre lo que les planteaban los profesores de metodología y lo que les señalaban los tutores o asesores de tesis; b) la desarticulación entre las asignaturas, especialmente las de los ejes de metodología e intervención; y c) la bibliografía que se les presentaba, particularmente señalaban que eran texto complejos que requerían para su comprensión del apoyo del profesor de la asignatura y que no siempre se les otorgaba.

En relación a la eficiencia terminal, los datos mostraban que de siete generaciones atendidas en el programa de maestría, solamente había alcanzado, en promedio, el 30% su titulación, índice que mostraba la necesidad de tomar acciones y decisiones que impactaran en la elevación del mismo. Se revisaron las generaciones que tenían mayor índice de titulación para detectar qué aspectos contribuyeron para este fin, encontrando básicamente los acuerdos tomados y respetados entre los profesores de los ejes de metodología e intervención y el respeto de los tutores por estos avances. Es decir, aquellos tutores que tomaron como base los avances que tuvieron los estudiantes durante el desarrollo de las asignaturas y solamente los apoyaron para subsanar las áreas que estaban deficientes y concretar los documentos, mientras que los tutores que hacían regresar a los estudiantes y les indicaban que debían hacer nuevamente el diagnóstico, la búsquedas de literatura y a veces, hasta el planteamiento de problema, retrasaron los procesos y los estudiantes terminaron por desertar y dejar inconcluso su documento de titulación.

Las academias son los espacios dispuestos institucionalmente para que los profesores puedan debatir, discutir, analizar y tomar acuerdos relacionados con el desarrollo de los planes y programas de estudio; los problemas que se detectan en los espacios educativos y curriculares; buscar alternativas de solución y darles seguimiento. En estos espacios se observaba que los profesores habían caído en la monotonía y en el cumplimiento de esta acción porque les representaba puntuaciones, pero no lo tomaban como el espacio propicio para establecer acciones de mejora en el quehacer de la enseñanza; generalmente los problemas eran atribuidos a los estudiantes. Los citatorios a las reuniones de academia solamente cambiaban de fecha pero la orden del día era la misma.

En virtud de que eran los estudiantes quienes tenían los problemas los acuerdos que se tomaban generalmente estaban dirigidos a lograr que los estudiantes cumplieran, o bien que los directivos del centro tomaran decisiones al respecto.

Resistencias a acatar los criterios establecidos normativamente para el desarrollo de los trabajos de tesis

Casi en todas las reuniones o espacios académicos se mencionaba por parte de los profesores que no existía ninguna normatividad que puntualizara los criterios para estructurar o desarrollar los documentos de tesis, por lo que consideraban que desde sus espacios, sobre todo, los del área de metodología podían señalar cuáles eran éstos; estructurando así rúbricas, moviendo la articulación de los capítulos.

Estos comentarios mostraban que los profesores no habían leído el diseño curricular correspondiente al programa, porque cada uno de ellos indicaba los criterios a considerar para estructurar las propuestas didácticas. Asimismo, existía una normatividad por parte del Centro, en la que se indicaba el orden del capitulado y lo que cada uno de ellos contenía.

Esta falta de acuerdos y desconocimiento de la articulación de las asignaturas que conforman el mapa curricular de los programas de posgrado hacía cada vez más difícil el desarrollo de los programas, además de notarse una deficiencia alta en cuanto al dominio de la metodología de la investigación-acción.

Habíamos construido un discurso, pero nos faltaba claridad respecto a las implicaciones que tiene el uso de esta metodología, situaciones que nos llevaban a brindar indicaciones equivocadas, desproporcionadas y a veces absurdas. Por ejemplo, se les pedía a los estudiantes diagnosticar su práctica docente a través del uso de una serie de instrumentos, los que aportaban una gran cantidad de información, la cual, después quedaba en el olvido, o bien, era utilizada parcialmente.

Hubo generaciones donde no se logró que los estudiantes llegaran a la intervención; no hubo diseño de ciclos de intervención; algunas veces, cuando se reportaban los avances en la concreción del documento -en el tercer semestre- se hablaba de que estaban concretizándolo o bien, ajustando el diagnóstico; es decir, el diagnóstico se convertía en un círculo que no daba oportunidad para transitar a la intervención.

Derivado de esta problemática, el equipo directivo decide tomar algunas acciones que contribuyan a unificar criterios para la estructuración y desarrollo de los documentos de tesis, en virtud de que ya se habían tenido capacitaciones a través de cursos, asesoría entre pares y otras acciones y apreciábamos que no había mejoras, además de que se había incorporado personal nuevo, con escasa experiencia y algunos de ellos provenientes de otros campos disciplinares, decidimos optar por una capacitación de mediano plazo. Consideramos que era necesario formar, no solamente capacitar. Puesto que un número importante de profesores ya tenía un discurso elaborado respecto al tema, optamos por llevar a la práctica esta metodología, situación que -pensábamos- nos ayudaría a revisar nuestro actuar docente y a conocer o bien, dominar el uso de la metodología mencionada.

La pregunta que subyace a este planteamiento fue ¿Cómo podemos lograr que los profesores del área de posgrado mejoren su desempeño académico y utilicen adecuadamente la metodología de la investigación acción? El objetivo consistió en: Lograr que los profesores mejoren su desempeño académico en el área de posgrado mediante el análisis de su práctica docente a través de la metodología de la investigación *acción*. En este reporte nos concentramos en comprender las implicaciones que tiene para los profesores de posgrado analizar su práctica docente haciendo uso de la investigación acción.

Expectativas en la realización de esta investigación

Una dificultad que se advierte en el desempeño de los profesores, son sus esquemas de enseñanza, los que en apariencia no sufren grandes cambios; generalmente son esquemas repetitivos, que se transfieren a las diferentes áreas de conocimiento que les toca atender; con frecuencia responden a enfoques pedagógicos anclados en la tradición. Una queja recurrente de los estudiantes es la escasez de estrategias didácticas en el desarrollo de las asignaturas.

Esta investigación tuvo varias intenciones: la primera de ellas es lograr que los profesores del centro puedan mejorar su práctica docente a través del análisis y la reflexión sistemática de la misma, utilizando la investigación bajo la metodología de la investigación acción para detectar sus fortalezas, pero también sus áreas de oportunidad.

La segunda está relacionada con identificar las implicaciones que tiene el uso de la metodología de la investigación-acción en el desarrollo de los trabajos de tesis de los estudiantes del área de posgrado.

La tercera, incrementar los índices de titulación y eficiencia terminal y la cuarta, lograr el establecimiento de criterios y acuerdos académicos que apoyen a los estudiantes en sus procesos formativos.

Una razón más para realizar esta investigación, es que permite detectar las necesidades formativas de los profesores del centro; apoya en la toma de decisiones y contribuye a la concientización sobre la importancia del quehacer docente; promueve procesos de investigación centrados en la persona que apoyen para una mejor atención de los estudiantes y brindar mejor servicio educativo.

Antecedentes y concepciones

Las investigaciones que se han encontrado relacionadas con las prácticas de enseñanza se refieren a aspectos concernientes a la investigación, la formación y la evaluación entre otras. De América Latina se retoma el documento que presenta Vaillant (2002) sobre aspectos de la práctica docente, quien identifica que los profesores generalmente dedican pocas horas a su formación y reflexión colectiva en las instituciones donde trabajan. Generalmente los espacios colectivos se reducen a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica que no estimulan procesos de reflexión permanentes y profundos, quedan solamente como espacios *de entrega de información* (Schiefelbein y Schiefelbein, 1999 citado en Vaillant, 2002).

Arredondo (2007) coincide en términos generales con el análisis de Vaillant (2002). En el balance final reporta una débil producción sobre el tema en cuestión:

[...] aún es poco lo que se está estudiando sobre el tema [...] como subcampo de investigación en los estudios sobre académicos está en proceso de constitución y [...] sin la base de una reflexión más amplia sustentada en datos empíricos con las reformulaciones teóricas sobre la formación de adultos con fines de profesionalización en el sector educativo y las orientaciones de las políticas públicas en la materia se sostienen sobre un terreno pantanoso.

Castañeda y Ortega (2008) en la investigación realizada sobre el formador de formadores en México, encuentran que el 95% de los docentes consideran que su preparación profesional es buena o muy buena; un porcentaje similar estimó que posee dominio satisfactorio de los contenidos curriculares. Localizaron carencias en el empleo de herramientas computacionales y las habilidades para comunicarse en inglés. Una tercera parte de los encuestados considera que la antigüedad es una estrategia más efectiva para incrementar el salario que la actualización.

Vergara (2005) realizó una investigación; tocó a los significados que los profesores le otorgan al concepto de práctica docente e indica que:

La práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto.

Luna y Rueda (2001) evalúan en la Universidad Autónoma de Baja California la docencia en el posgrado desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes. Entre los hallazgos están: desde la perspectiva de

los estudiantes, las cualidades pedagógicas del docente deberían ser: 1) conocimiento amplio, especializado y actualizado sobre la temática de la asignatura o curso; 2) dominio del contenido; 3) organización de la clase; 4) inspiración de confianza; y 5) uso de procesos instruccionales. Los profesores coinciden en la importancia del dominio de contenidos y la planeación de la clase.

Castañeda, Figueroa, Villalpando y Zavala (2008) llevaron a cabo la investigación “Evaluando la enseñanza en el posgrado”; tuvo como objetivo explicar la percepción que tienen los estudiantes de posgrado hacia la metodología de la enseñanza de los profesores como uno de los aspectos que influyen en su aprendizaje; encontraron que para el estudiante la metodología que les ayuda en los aprendizajes es en la que el profesor fomenta condiciones para aprender, usa estrategias de enseñanza y aprendizaje planeadas y le son útiles para su formación profesional y actividades laborales.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008) investigan a partir de tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. Estos aspectos se abordan a partir de reconocer que los programas de mejoramiento del trabajo docente deben evaluarse, para después abordar la formación docente. Los hallazgos consideran la necesidad de vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente que permitan cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia a través del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente en la educación superior.

Barraza y Villarreal (2013) realizaron una investigación en el contexto de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, donde encontraron que existe una tensión entre la percepción complaciente que los formadores tienen de su propia práctica y la ausencia de espacios colectivos para la reflexión sobre su quehacer docente, la evaluación sistemática de su desempeño y la definición de trayectos de formación profesional.

En la revisión de la literatura encontramos que existe un grupo importante de investigadores que se han interesado en la mejora de la práctica docente a través de la metodología de la investigación acción, entre los que se encuentran Terán y Pachano (2005), Rojas (2009), Muñoz, Quintero y Munnévar (2002), Colmenares (2012) y Martínez (2000), mostrando una tendencia sobre el uso de la investigación para la mejora de la práctica docente, Pareja y Pedrosa (2013).

De esta revisión podemos señalar que la práctica docente en los espacios escolares es fundamental para impulsar procesos de transformación, no sólo a nivel de prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino también aquellas de carácter institucional, transitando en los escenarios de la práctica educativa y la docente.

De la práctica educativa a la práctica docente

El contexto que impera en el siglo XXI se reconoce por la intención de generar en un mundo globalizado el progreso científico y tecnológico, que se expresan en las demandas sociales, las reformas políticas y educativas. En respuesta, las instituciones de educación superior se enfrentan a grandes desafíos para transformar y resignificar, de manera urgente, la participación de los actores y sus prácticas habituales, en particular aquellas que están vinculadas al quehacer institucional y docente. En este contexto Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) indican:

La práctica de cada maestro da cuenta de sus creencias, ideas, referentes teóricos y

valores personales, que se expresan en sus preferencias conscientes e inconscientes, en sus actitudes y sus juicios de valor. Todo esto imprime una orientación estable a su actuación cotidiana, la cual demanda continuamente hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. Es así como cada maestro, de manera intencional o involuntaria comunica constantemente su forma de ver y entender el mundo; de valorar y asumir las relaciones humanas; de apreciar el conocimiento y de concluir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela.

En este mismo sentido, Imbernón (2004) considera que la práctica educativa es un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora por medio de la autoevaluación, que si bien pareciera que estas acciones le pertenecen al centro educativo, emergen del propio docente; de esta manera, la formación en y para el centro, es trascendental para producir el desarrollo institucional. Y es en las instituciones educativas en donde la formación y el desarrollo profesional de los docentes se configuran como agentes de cambio; simultáneamente el desarrollo y la transformación del centro educativo permiten crear las condiciones adecuadas para que el profesorado se profesionalice. “Por tanto se trata de un concepto de formación general del centro educativo que, a su vez, asegura la coherencia en la formación del profesorado”.

Y en la pretensión de generar conocimiento a partir de la práctica educativa, Perales (2006, quien cita a Carr, 1996), se establece un diálogo entre la práctica entendida como *praxis* y la teoría en donde la acción reflexiva transforma la teoría y ésta a su vez transforma la práctica.

[...] la práctica educativa está conformada por un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras, interpretadas como tales a partir de una red conceptual que se modifica a través de la relación entre la teoría y la práctica. La práctica en el sentido de la praxis se constituye de acciones interpretadas que para ser consideradas educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras, ya que «la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad» (Kosík 1967, p. 240). Una práctica educativa está conformada por acciones que intencionadamente propician la trans - formación de los sujetos que intervienen.

Formalmente Bazdrech (2000) sugiere que la interpretación del desempeño de la práctica cotidiana, se puede comprender por medio de la significación, puntualizando que los procesos de significación están "en medio" de la interacción, de la percepción y de la interpretación de objetos por parte de los sujetos, del sujeto frente a otro sujeto, de contenidos y conocimiento por parte de los aprendices. De esta manera la significación permite la comprensión y el entendimiento de los demás, retomando de inicio el mismo sujeto:

Recurrir a la significación enriquece y ayuda a completar el cómo sucede y se efectúa la posibilidad de que un sujeto entienda a otro según los significados que el primero desea expresar; más aún, podemos, mediante el recurso de la significación, visualizar cómo un sujeto (educador, educadora) atribuye sentido a sus acciones y por tanto se entiende a sí mismo/misma; y correlativamente, de qué manera comprende el yo del interlocutor (educando, educanda) y la conducta de los otros en general.

Gimeno (1998, citado en Perales, 2006) reconoce que la significación de la práctica del sujeto insertado

en la sociedad es determinante en las decisiones y acciones educativas concretas que llevan un sentido e intencionalidad en mayor o menor nivel de conciencia y de reflexión que pueden, bajo ciertos principios de resignificación, ser potencialmente transformables, y a su vez transformar esta sociedad. Por lo anterior, una mediación que facilita el proceso de transformación de quien ejerce la educación es una nueva significación o una resignificación de la práctica.

Con los referentes anteriores (Fierro *et al.*, 1999; Bazdresch, 2000; Imbernón, 2004; Perales, 2006) se determina la importancia de la práctica educativa en la transformación y profesionalización del docente, lo que implica el crecimiento personal, pero también profesional y la transformación del otro que se encuentra en formación, visto como el estudiante. Más aún, la práctica educativa, como un elemento esencial que responde y cuestiona los aspectos conceptuales y teóricos en vías de generar conocimiento científico, de gran relevancia para la transformación institucional y del sistema educativo que busca la calidad en la mejora continuas y que encuentra en la práctica educativa reflexiva y sistemática el camino fértil para enfrentar los desafíos del siglo XX.

Algunos autores conceptualizan de manera indistinta la práctica educativa y la práctica docente; para esta investigación nos estaremos moviendo entre los conceptos de la práctica educativa y la práctica docente.

García-Cabero, Loredó y Carranza (2008), indican que la práctica docente se refiere a todas aquellas acciones que se realizan dentro del aula; donde la acción del profesor se dirige a los procesos de enseñanza existe una serie de relaciones complejas.

Mientras que Barraza y Barraza, (2014) plantean que la práctica docente concebida como proceso adquiere las siguientes características: inscrita en el escenario de lo inacabado, de lo perfectible y de la posibilidad; sujeta al escrutinio constante; realizada en un contexto histórico y social que influye y a veces determina las formas de actuar, de pensar y de relacionarse, por lo tanto, exige de saberes y habilidades profesionales que le permitan al profesor actuar en la incertidumbre y la complejidad.

Podríamos concluir que la práctica docente es un sistema complejo de relaciones donde están implicados diferentes momentos, actores y contextos que no puede ser analizada linealmente y que su lugar privilegiado es el salón de clases.

La sistematización y análisis de la práctica docente. Sus implicaciones

En esta investigación, uno de los conceptos que tiene relevancia, es la sistematización y análisis de la práctica docente; al respecto, Audirac (2011) hace una revisión sobre las concepciones que presentan algunos autores relacionados a la sistematización de la práctica docente, las que sintetizamos en el Cuadro 1.

Cuadro 1.- Concepciones sobre la sistematización

Autor	Concepto: Sistematización
Instituto Interamericano de Derechos Humanos (s/f)	Registrar de manera ordenada una experiencia que deseamos compartir, combinando la experiencia con el sustento teórico, enfatizando los aprendizajes alcanzados en dicha experiencia
ALBOAN (s/f)	Proceso permanente y acumulativo de creación de conocimiento a partir de experiencias de intervención en la realidad social, busca transformar la realidad

Óscar Jara (s/f)	Es la interpretación crítica de una o varias experiencias que a través de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explica la lógica del proceso vivido.
Sergio Martinic (s/f)	Es una alternativa de evaluación aplicada a los proyectos sociales y educativos.
Félix Cadena (s/f)	Proceso de creación participativa de conocimientos teóricos y prácticos.
López Calva (2006)	El proceso de sistematización es una transformación auténtica, organizada y radical de la manera en que cada docente experimenta, acepta y vive su propia práctica docente.
Fierro et al. (1999)	La sistematización de la práctica docente es hacer un alto en el camino e iniciar un proceso continuo de reflexión-acción para revalorarla y descubrir cuánto se ha aprendido y cuánto falta por aprender

Fuente: Audirac (2011). Elaboración propia.

De Vicente (2002, en Audirac, 2011) señala que la sistematización implica la reflexión, entendida como el corazón de la buena enseñanza, lo que hace que la enseñanza sea una tarea intelectual más que una tarea rutinaria. En este mismo sentido, López Calva (2006) plantea que el proceso de reflexión es personal, nace del docente como búsqueda siempre parcial e inacabada; tiene como objeto esclarecer y enriquecer la práctica docente.

La información analizada permite afirmar que el proceso de sistematización y análisis de la información incluye una serie de tareas, pero además cumple con objetivos diversos, pero todos ellos tienen en común la evaluación como punto de partida y de llegada; es el elemento que está presente para detectar los cambios, mejoras o transformaciones. Otro de los procesos es la reflexión, la que es necesaria para poder establecer relaciones lógicas entre lo que se estudia y vincularlos con el conocimiento previo, como andamiaje indispensable para la generación de nuevo conocimiento. Un elemento más es el orden que se logra establecer a partir del caos en el que en primera instancia se recopila la información.

La investigación acción en la práctica docente

La investigación acción es una espiral auto reflexiva que se inicia con una situación o problema práctico; se analiza y revisa dicho problema con la finalidad de mejorar dicha situación; se implementa el plan de intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo (Latorre, 2005). El autor cita a Kemmis y McTaggart (1988) para enumerar las características de la investigación- acción: participativa, colaborativa, crea comunidades autocríticas, es un proceso sistemático de aprendizaje, induce a teorizar, somete a prueba, implica registrar, recopilar, analizar, es un proceso político, realiza análisis críticos, procede progresivamente a cambios más amplios, empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Asimismo, indica que de acuerdo con estos autores, el propósito no es tanto generar conocimiento, sino la mejora, comprensión y mejora de la práctica y la situación en la que tiene lugar ésta.

Según Elliot, citado en Mackernan (2008), es en la investigación acción, a diferencia de la investigación tradicional o fundamental, en donde se resuelven los problemas diarios:

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio de primer lugar, para definir con claridad el problema, en segundo lugar, para especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación

para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican sus resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación – acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (Mackernan, 2008).

Como se puede ver la metodología de la investigación- acción permite que el docente transforme su práctica por medio de un proceso sistemático y reflexivo en vías de generar conocimiento científico que contribuya a mejorar las condiciones del contexto educativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo porque presenta las siguientes características: “Es inductiva, tiene una perspectiva holística, el investigador está implicado, existe una comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia, los contextos de investigación son naturales y tiene un carácter interpretativo (Sandín, 2003). Se inserta en el paradigma interpretativo, el que de acuerdo con esta misma autora “los supuestos que subyacen a esta perspectiva se ubican en la comprensión a profundidad, más allá de la mera descripción e interpretación, poniendo de relieve el protagonismo que adquieren las voces de los principales protagonistas”.

El método que se utilizó fue el estudio de casos. Stake (2005) indica que “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento (...) es un sistema integrado”. Dentro de la clasificación que presenta este autor, esta investigación se inscribe en el estudio intrínseco de casos, nuestro interés se centra en comprender la problemática que subyace en y sobre el análisis de la práctica docente, utilizando el desarrollo y evaluación de una capacitación sobre el uso de la investigación- acción para mejorar las formas de proceder en los grupos de educación superior.

La investigación se realizó en una Institución Formadora de Docentes del estado de Durango, los sujetos de estudio fueron 10 profesores. Las técnicas que se utilizaron fueron la observación, el registro y la encuesta. Los instrumentos: el diario y un cuestionario de respuesta abierta. El registro corresponde a las sesiones presenciales. La estructuración del cuestionario se realizó en función de dos dimensiones: “Comprensión de la metodología de la investigación-acción” y “Mejora en el desempeño académico”.

La sistematización y análisis de la información se realizó utilizando la codificación y categorización de la información, a partir de agruparla en función de las preguntas que se estructuraron en el cuestionario; se subdivide la información para dar paso a las subcategorías y finalmente rendir el informe. Usamos lo que Strauss y Corbin (2002) señalan como codificación abierta y axial. La estrategia que se siguió para categorizar es la propuesta por Cisterna (2005) y Flick (2002), quienes señalan que las categorías pueden surgir de dos formas: a posteriori y a priori, en este caso fueron apriorísticas.

Para dar credibilidad a la información y validarla, se recurrió a la triangulación de la información; se triangularon los datos; éstos a su vez, se confrontaron tanto con la teoría como con las investigaciones que se encontraron en este campo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado está estructurado en dos apartados; el primero hace referencia a la instrumentación y desarrollo del curso y el segundo muestra la evaluación que hicieron los asistentes respecto al contenido, conducción y desarrollo del curso. El segundo apartado se estructuró en categorías que fueron articuladas a partir de la información que aparece en el cuestionario que se aplicó.

Instrumentación del curso

El curso inició con 24 profesores; de éstos, solamente lograron terminarlo 12 y de éstos solo 6 enviaron el producto; es decir, se tuvo una deserción del 50% y solamente el 25% concretizó la investigación en un producto escrito. ¿A qué obedeció este fenómeno?

Algunos de los profesores, cuando se enteraron de que debían revisar su práctica docente, a la siguiente sesión presencial dejaron de asistir; otros permanecieron hasta casi la mitad del curso; finalmente lo abandonaron porque ya no podían continuar, debido a que se requerían los materiales provenientes del campo empírico para concretizar la investigación. Algunos de los motivos que se esgrimieron para justificar la ausencia fueron: la instructora no cubría sus expectativas; la literatura que proponía era anticuada; la tarea que dejaba era excesiva y el tiempo para realizarla era insuficiente debido a la carga de actividades institucionales que debían atender.

De los que concluyeron el curso pero no enviaron trabajo, lo que se apreció fue que no habían sistematizado la información que habían recopilado y la intervención no la habían realizado; concluyó el ciclo escolar y ya no tuvieron grupos donde aplicarla. También ocurrió que algunos fueron realizando las actividades señaladas de forma fragmentada y cuando tuvieron que concretar el documento no pudieron darle congruencia, coherencia ni cohesión, entre otras cosas, porque intentaron realizar estas tareas al límite del tiempo concedido para la entrega del mismo.

Intentando establecer vinculaciones entre las diferentes actividades y áreas que se debían atender, desde los espacios de planeación se conjuntaron las reuniones de colegio y las actividades relacionadas con la investigación sobre la práctica docente; sin embargo, ocurrió que la pérdida de tiempo y la simulación del trabajo se magnificó, no solamente se simulaba en el curso sino también en las reuniones de colegio. Lo que se pudo observar fue una falta de compromiso y una fuerte resistencia a analizar el quehacer docente de manera sistemática. Podría pensarse que hubo cierto temor a mostrar las debilidades; esto se asoció a pérdida de status; entonces para no perder el reconocimiento, se optó por la descalificación; se llegó al extremo, por parte de algunos de los profesores asistentes al curso, de ofrecer asesoría a otros profesores, aún sin que estos “asesores” habían realizado ninguna de las tareas. Con esto querían mostrar su “sapiencia” y dejar a salvo su imagen de “especialistas” en el área metodológica.

Información de cuestionarios

De los cuestionarios aplicados para recuperar información se estructuraron las categorías que se presentan a continuación:

Aprendizajes

El objetivo de esta categoría fue identificar los aprendizajes que obtuvieron los participantes, encontrando que uno de los más significativos fue el *proceso* que siguieron en la aplicación de la metodología de la investigación- acción. Indican que les ayudó a sistematizar y analizar la práctica docente, pudieron descubrir y comprender el proceso que se sigue en una metodología como ésta y contribuyó a que pudieran estructurar el análisis de su propia práctica docente; concluyen que la comprensión del procedimiento los llevó a generar intervención en el aula.

La reflexión sobre la práctica docente es otro de los aprendizajes que se destaca; plantean que haber aplicado la metodología de la investigación-acción los llevó a repensar y resignificar su quehacer docente, a encontrar sus áreas de oportunidad. Asimismo, desarrollaron habilidades para observar, registrar y categorizar información; ratificaron la importancia de vincular la información empírica con la teoría; apreciaron el valor de realizar búsquedas teóricas para sustentar o fundamentar la investigación.

Asimismo, los hizo conscientes de la necesidad de realizar investigación en las aulas, a partir de procesos autorreflexivos que les permitan identificar las debilidades de su quehacer docente mediante el desarrollo de diagnósticos precisos y válidos. Concluyen que haber realizado esta capacitación les ayudó a revisar su proceder docente.

Uso de la Investigación-acción

Las aplicaciones que manifiestan los informantes se agrupan en tres subcategorías: 1) didácticas o de enseñanza; 2) de investigación; y 3) epistemológica. Respecto a la primera, indican que la capacitación les proporcionó herramientas para desempeñarse en las aulas, desarrollar planes y programas de estudio, mejorar sus estrategias didácticas y establecer comunicación con los estudiantes. Mientras que en investigación señalan que comprendieron la articulación entre el diseño, ejecución y evaluación proporcionada por la metodología de la investigación-acción; de igual forma, les proporciona herramientas metodológicas para el desarrollo de los documentos recepcionales (tesis). Les apoya para reflexionar y sistematizar su práctica docente, para mejorar sus propios procesos de investigación y tomaron conciencia sobre la importancia de un buen diagnóstico para lograr intervenciones adecuadas.

En lo que concierne a lo epistemológico, los informantes plantean que obtuvieron conocimiento de carácter disciplinar en la rama de la investigación-acción.

Los informantes concluyen que comprendieron del proceso de la investigación-acción, los ciclos y espirales de la misma, la utilidad que tiene para la indagación de la práctica docente.

Modificaciones al quehacer docente

La información que se ofrece respecto a los cambios en el quehacer docente a partir del curso, se perciben en dos subcategorías:

1) *Planeación*: Manifiestan que a partir del curso serán más cuidadosos en la planeación y organización de los contenidos de las asignaturas, profundizar en el tratamiento de los contenidos, plantear correctamente las instrucciones, usar rúbricas y otros instrumentos para evaluar el aprendizaje y que deben mejorar su planeación del curso y de las asignaturas.

2) *Trabajo docente*. Se proponen dar seguimiento a su práctica, hacer análisis de ésta y realizar cambios en el proceso de enseñanza, usar herramientas para registrar lo que sucede en clase y ser menos autocomplacientes, detectar sus debilidades docentes y apreciar cada asignatura a impartir como un reto.

Dificultades

En esta categoría se pueden apreciar tres subcategorías: 1) dificultades externas; 2) dificultades atribuibles al estudiante; y 3) dificultades atribuibles al asesor. En la primera, los informantes señalan que tuvieron muchas actividades institucionales; hubo cruzamiento entre las actividades del curso y las propias del trabajo docente; el tiempo les fue insuficiente para realizar y cumplir con las tareas y realizarlas correctamente. En la segunda, indican que faltó compromiso de su parte; asimismo, no comprendían algunas de las instrucciones y tenían que recurrir a la explicación entre pares o colegas. Uno de los informantes señala: *“Las dificultades enfrentadas son conmigo, luchar con mis costumbres y mis resistencias a concluir con mis procesos”*. Otro plantea: *“poner en práctica los conocimientos adquiridos”*.

Finalmente en la subcategoría: dificultades atribuidas al asesor, se manifiesta que no hubo claridad en algunas de las explicaciones e indicaciones que ofreció y que no recibieron retroalimentación de los trabajos y tareas que fueron entregando a lo largo del curso.

Disgustos

La mayor parte de los informantes manifiesta que una de las cosas que les disgustó fue la falta de compromiso por parte de los asistentes al curso, tanto en lo individual como en lo que concierne al trabajo colaborativo; de igual forma, el incumplimiento de las tareas asignadas, la pérdida de tiempo, las discusiones estériles entre académicos, las faltas de respeto para algunos de los profesores asistentes por parte de los mismos compañeros o bien para la conductora. Uno de los asistentes señala: *“la actitud narcisista o de falta de respeto a la conductora y o a los propios participantes por parte de algunos compañeros docentes”*. Asimismo les disgustó la constante renuencia a avanzar y el rechazo notorio por el curso.

Hallazgos

Algunos de los aspectos obtenidos en los resultados que focalizaron nuestra atención son: Hay un rompimiento entre la generación joven y la adulta; los docentes que están integrándose al trabajo docente, como personal de nuevo ingreso o con pocos años de servicio, señalan que debe haber grupos o equipos de trabajo separados, debido a que requieren de la capacitación y desean aprender; consideran que los profesores “expertos” o con mayor antigüedad en el servicio docente no les están permitiendo hacerlo, porque propician pérdidas de tiempo, asumen posturas de autosuficiencia y no tienen interés, lo que hace que el nivel de exigencia de los cursos baje, entre otras cosas por el incumplimiento que se genera con las tareas y las resistencias visibles al trabajo, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Se percibe una tendencia a buscar las causas de las dificultades académicas o de práctica docente en el ámbito externo; la información recabada muestra justificaciones relacionadas con el tiempo, exceso de actividades, actitudes del asesor, contenidos del curso poco interesantes, no acordes a su perfil. No hay un reconocimiento explícito respecto a la “incomodidad” que les generó revisar su quehacer docente a la

luz de un colectivo. En el rechazo al curso subyace el malestar que provocó centrar el foco y abrir la toma en las formas de proceder y de plantear el conocimiento.

Los resultados muestran que la mayoría de los informantes señala que hubo falta de compromiso para asumir las tareas que se derivaban de la capacitación. Las preguntas que surgen son ¿qué generó esta falta de compromiso? ¿En verdad el curso no estaba de acuerdo a su perfil o sus expectativas? ¿Qué expectativas había al respecto? ¿Se esperaba que hubiera lectura y exposición de textos solamente? ¿El curso trastocó aspectos que se desean mantener ocultos? ¿La capacitación provocó desestabilización? ¿Movi6 áreas de confort?

Estas quedan como interrogantes; sin embargo, resulta esclarecedor que del número de docentes que terminaron la capacitación y enviaron trabajo, 4 son profesores jóvenes, “novatos”. Mientras que de los 12 que terminaron el curso, 6 son profesores “novatos”. Esto significa que el compromiso y el interés por capacitarse o actualizarse estuvo en los profesores que tienen menor antigüedad en el servicio docente. Asimismo sobresale el dato: todos los desertores son profesores que tienen en promedio 28 años de servicio docente.

Los resultados y hallazgos corroboran algunos de los datos encontrados en las investigaciones y la revisión de la literatura, así por ejemplo, Castañeda y Ortega (2008) encontraron que los profesores encuentran el factor antigüedad como la mejor estrategia para las mejoras salariales y en esta investigación aparecen los docentes con mayor antigüedad en el servicio docente como el grupo que presenta fuertes resistencias a integrarse a los procesos de capacitación; pudiera ser que estén anclados a la idea de antigüedad docente como un medio no sólo para mejoras laborales, sino como signo de experiencia y experticia en la docencia.

Se comprueba que la metodología de la investigación - acción tiene un alto valor didáctico y es una herramienta potente para generar procesos de transformación, no solo a nivel de práctica docente, sino institucional, y que adicionalmente genera consciencia sobre las potencialidades que presenta el campo de la enseñanza para la generación de conocimiento científico, ratificando lo que señala Martínez Miguélez (2000) cuando afirma que un número importante de investigadores prefieren hacer investigación sobre un problema antes que investigación para solucionarlo.

Otro aspecto a destacar es la “ceguera docente” referida a las dificultades que tienen los profesores para reconocer sus debilidades en la práctica de la enseñanza; les cuesta asumir una postura autocrítica, mostrando grandes desvinculaciones entre el discurso pedagógico que manejan y el ejercicio de la docencia, entendido como práctica docente. Lo que contrasta fuertemente con la investigación realizada por Luna y Rueda (2001), donde muestran que desde la perspectiva del estudiante, los buenos profesores de posgrado son los que tienen entre otras cualidades: conocimiento amplio, especializado y actualizado sobre la asignatura, dominio del contenido, inspiran confianza; es decir, que permiten el acercamiento del estudiante para que realice preguntas, proponga, proporcione asesoría y tutoría, además consideran que deben organizar su clase, donde indican que debe llevar planeadas las actividades que va a realizar, los materiales y recursos que utilizará. Cuando los profesores no están dispuestos a revisar su práctica docente usando métodos que les ayuden a profundizar en esta tarea, les resulta difícil alcanzar las cualidades señaladas.

Destacamos que los profesores que terminaron la capacitación o actualización realizaron procesos de reflexión que les ayudaron a mejorar su práctica docente; descubrieron o ratificaron que inscribirse en el desarrollo de asignaturas en un programa de posgrado demanda de ellos la comprensión de la

complejidad que entraña para el estudiante iniciarse en procesos de investigación. Ratificando lo que De Vicente (2002, en Audirac, 2011) señala, al subrayar que la sistematización implica la reflexión, entendida ésta como el corazón de la buena enseñanza, lo que hace que la enseñanza sea una tarea intelectual más que una tarea rutinaria (p.16). Es decir, los profesores que asumieron el compromiso y se permitieron analizar y reflexionar sobre su práctica docente de forma rigurosa, sistemática y crítica comprendieron lo señalado por este autor.

CONCLUSIONES

A pesar de todos los inconvenientes citados, se puede concluir que el curso tuvo éxito porque logró que los profesores pudieran advertir las implicaciones que tiene utilizar el enfoque de la investigación-acción; se obtuvieron materiales útiles para sistematizar la práctica docente y algunos de ellos se aplicaron; se detectaron las dificultades que tiene el uso de la videograbación y su correspondiente registro. Se clarificó el enfoque bajo el que se estaba realizando la investigación -práctica reflexiva- donde se usa la metodología de la investigación-acción. Se identificaron líneas de investigación; se generaron productos de investigación; todo esto tiene impacto en la mejora de la práctica docente.

Se detectaron las debilidades que como profesores del área de posgrado se tienen para el uso de la metodología de la investigación-acción; se advirtieron dificultades serias para sistematizar información utilizando procedimientos cualitativos básicos.

Se identifica que en este Centro “quizás como en otras IFAD’s” no existe la cultura del trabajo colaborativo, ya que se vieron fuertes resistencias a las tareas encomendadas en el transcurso del curso, llegando al extremo de negarse a ser incluidos en equipos de trabajo.

Se percibe falta de interacción académica entre la generación joven y la adulta, los docentes que están integrándose al Centro señalan que debe haber grupos o equipos de trabajo separados, debido a que requieren de la capacitación; desean aprender, consideran que los profesores expertos no les están permitiendo hacerlo.

Se advierte una tendencia por parte de los docentes a buscar las causas de las dificultades académicas o de práctica docente en el ámbito externo.

En relación con las modificaciones al quehacer docente, los profesores manifiestan necesidades en dos aspectos. En cuanto a la planeación, señalan la necesidad de ser más cuidadosos en ésta y en la organización de los contenidos de las asignaturas; profundizar en el tratamiento de los contenidos; plantear correctamente las instrucciones, el uso de rúbricas y otros instrumentos para evaluar el aprendizaje.

Del trabajo docente, los profesores concluyen en la necesidad de dar seguimiento a su práctica; hacer análisis de ésta y realizar cambios en el proceso de enseñanza; usar herramientas para registrar lo que sucede en clase y ser menos autocomplacientes; detectar sus debilidades docentes y apreciar cada asignatura a impartir como un reto.

Podemos concluir que esta investigación nos permitió comprender algunas de las implicaciones que tiene para los profesores el análisis, la sistematización y la reflexión de la práctica docente; además ratificamos el potencial didáctico y metodológico que tiene el método de la investigación acción para

mejorar la práctica docente, promover procesos de transformación institucionales y generar conocimiento científico.

LITERATURA CITADA

- Audirac, C.A. (2011). *Sistematización de la práctica docente*. México: Trillas.
- Barraza, L y Barraza I. (2014). *Incidencias en la estructuración de propuestas de intervención didáctica*. En *Temas de Intervención Didáctica y práctica docente*. México: CAM.
- Barraza, L., y Villarreal, F. (2013). *Percepciones de los profesores sobre la práctica docente en las IFAD's de Durango*. RA XIMHAI (9) (4) ISSN-1665-0441. Recuperada en: www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/viewFile/5408/48134.
- Bazdresch, P. M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos Educar.
- Castañeda, A. & Ortega, S. (2008). *El formador de formadores en México: Entre la escuela y la academia*. En *Aprendizaje profesional y docente*. Coord. Vaillant y Vélaz. Madrid, España: OEI/Santillana.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. En *Theoria, ciencia, arte y humanidades*. <http://www.redalyc.org/articulo>
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999) *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Editorial Paidós.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Madrid: Morata.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. En: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Imbernón, M. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO
- López, C. (2006). *Planeación y Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*. México. Manual Docente.
- Mackernan, J. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Martínez M. M. (2000). La investigación-acción en el Aula. Agenda Académica Volumen (7), (1) Recuperado en: http://brayeban.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). *Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Pareja Fernández de la Reguera J. y Pedrosa V. B. (2013). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. (16) (3). ISSN 1138-414X. España: Universidad de Granada. Recuperado en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL14.pdf>
- Perales, P. R. (2006). *La significación de la práctica*. México: Paidós.
- Rojas, G. A. (2009). La investigación – acción en el aula. Peru: OEI. Recuperado en www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf
- Sandín Esteban, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. España: McGraw- Hill
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Terán de Serretino M. y Pachano, R. L. (2005). Investigación-acción en el aula tendencias: tendencias y propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado. Venezuela. La Revista Venezolana de Educación (Educere) (9) (29).
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Santiago de Chile: PREAL. No. 25.