

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO: LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO DISPOSITIVO DE CAPACITACIÓN

María Isabel Pozzo

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Análía Guillermina Dobboletta

Instituto de Formación Docente "Olga Cossettini", Rosario, Argentina

RESUMEN

El presente estudio parte de la investigación acción como saber disciplinar y explora cómo actúan los docentes en capacitación al ser sujetos de una investigación que les permita acercarse al saber vivencial como paso previo al diseño y puesta en marcha de sus propios estudios. El docente investigador juega un papel central para mejorar la educación y las instituciones donde se desempeña. Si bien las variables que inciden en la transformación son múltiples, el desarrollo de la reflexión que se inicia en la etapa de la formación de grado es una habilidad fundamental que debe nutrirse a lo largo de la carrera docente, creando las condiciones para que se apropien del rol de docente investigador, con la convicción que el docente que investiga tiene ventajas con respecto al que no investiga. Si la reflexión que fomenta la capacitación docente apunta a la búsqueda de soluciones basadas en principios sólidos, la presente propuesta intenta acortar la brecha entre la docencia y la Investigación Acción, canalizando dos de las funciones de los Institutos de Formación Docente en Argentina.

Palabras clave: investigación-acción, formación docente, capacitación docente

Introducción

En este estudio, se tomó a la investigación acción (IA) como la disciplina que le permite a los sujetos tener un acercamiento vivencial a la metodología de

la investigación. Los participantes, todos ellos profesores de inglés, asistieron al curso denominado "Integrando la tarea profesional docente con la capacitación a través de la investigación acción". El estudio se implementó a lo largo del transcurso de la capacitación. De esta manera, se trató de estudiar hasta qué punto participar de una investigación consolida o no el saber disciplinar al que los sujetos accedieron en su curso de capacitación.

María Isabel Pozzo, profesora, Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Análía Guillermina Dobboletta, profesora, Profesorado de Inglés, Instituto de Educación Superior Nº 28 "Olga Cossettini", Rosario, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a María Isabel Pozzo, Laprida 1255, 2000 Rosario, Argentina. Correo electrónico: maria.isabel.pozzo@gmail.com

Este estudio canaliza dos funciones específicas de los Institutos de Formación Docente (IFD): la investigación

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

educativa y la capacitación. En el marco de este estudio, la investigación educativa tuvo como objeto de estudio la IA propiamente dicha. Por su parte, la capacitación apuntó a promover el desarrollo de competencias disciplinares.

En particular, en esta investigación se exploró si el conocimiento vivencial desarrolla o no el conocimiento disciplinar de la IA. Se presupone que el conocimiento vivencial de los docentes, cursantes de una instancia de capacitación, se nutre de la observación de sus docentes-investigadores, quienes conducen una IA, y de su propia participación como sujetos de tal IA. Por otro lado, se estima que el conocimiento vivencial consolida el saber disciplinar de la IA al que los sujetos se acercaron en su calidad de asistentes a un curso sobre IA.

La IA constituía una disciplina totalmente desconocida para estos docentes y se decidió abordarla en virtud de la consonancia que existe entre la docencia y la investigación áulica como andamiaje de conocimientos y prácticas para lograr: (a) la participación activa del docente en su contexto de situación; (b) la construcción de su propio aprendizaje por medio de lecturas bibliográficas y su aplicación práctica; y (c) la reflexión crítica necesaria para abordar problemáticas con miras a la búsqueda de soluciones eficientes y efectivas.

Hay que reconocer que existen problemas relacionados con la docencia y la IA. Un argumento válido del caso de la IA puede llegar a ser que no es mejor docente el que investiga, pero un cuestionamiento igualmente valedero es si el docente que sabe investigar tiene ventajas con respecto al que no sabe hacerlo o no lo hace. El Diseño Curricular Jurisdiccional de los IFD para la Formación de Grado de Profesores de Inglés no contempla la investigación educativa

como espacio curricular en sí mismo. Sin embargo los alumnos la abordan tangencialmente a través de espacios curriculares con orientación didáctica donde se elaboran informes de investigación educativa sobre un proyecto acordado.

En consecuencia, el problema al que se aboca esta investigación se define como la búsqueda de la manera en que los IFD canalizan su función específica de investigación educativa, proveyendo a los agentes del sistema las oportunidades necesarias para desarrollar esta competencia profesional que los transforme en docentes investigadores para fortalecer el sistema educativo. La investigación educativa se prevé sólo en algunas ofertas de capacitación y en postgrados. Valga la salvedad que la capacitación en sí misma o la implementación de un estudio de IA no son suficientes para que la investigación educativa se arraigue en los IFD con la urgencia que la educación lo requiere. Los docentes investigadores necesitan otro tipo de incentivo más allá de contribuir a la sociedad del conocimiento y del logro académico que ello implica. Tales incentivos podrían ser subvenciones, créditos en las investigaciones realizadas o bien la incorporación de la investigación como requisito para acceder a un cargo docente, todos ellos fuera del alcance de esta investigación. Sin embargo, si este incentivo se viera incrementado podría tener un efecto multiplicador en las investigaciones.

Definición del objeto de estudio

En virtud del problema descrito, en el estudio que se informa aquí se propuso ligar la investigación educativa a la capacitación. La investigación tuvo una duración de ocho meses, lapso durante el cual se promovió la construcción de esquemas cognitivos que acercaran a los

sujetos a la IA y los alejaron de la intuición, relacionada ésta con la improvisación y la falta de profesionalización. La misma culminó con una IA por parte de los cursantes y el informe correspondiente como evaluación de cierre.

Era relevante que los sujetos tuvieran la oportunidad de desarrollar el conocimiento disciplinar y vivencial que los preparara para abordar sus propios proyectos de investigación con criterios prácticos, éticos, válidos y confiables (Nunan, 1992). De esta forma el conocimiento disciplinar les permitiría avanzar y desarrollarse en el campo de la investigación que aún no habían recorrido y, por otro, adquirir conocimiento vivencial proveniente de este estudio, atentos al diseño de una investigación y su implementación teniendo en cuenta su propio contexto de situación y el de sus sujetos.

Definición de los sujetos de estudio

Este estudio de caso fue conducido con nueve sujetos, todos ellos docentes de inglés en distintos niveles del sistema educativo. Dos de ellos además se desempeñaban en cargos de gestión. Tres de los nueve sujetos habían culminado con su formación de grado recientemente mientras que la experiencia de los otros seis estaba en un rango de entre 10 y 18 años. Todos participaron del curso de capacitación de una duración de siete meses, con clases quincenales, con acceso a un aula virtual para la resolución de problemas relacionados con las temáticas abordadas.

Objetivos y metas

Los docentes tenían acceso a investigaciones experimentales en su gran mayoría, o educativas en menor escala, las cuales no siempre eran aplicables a sus contextos y cuyas generalizaciones podían tener un valor limitado. Por lo tan-

to, fue imperativo capacitar a los docentes para la IA y que ellos se apropiaran del rol docente investigador para crear conocimiento superador. Desde esta perspectiva se delimitaron los siguientes objetivos de investigación:

1. Comprender problemáticas pedagógicas de los docentes de inglés en los distintos niveles del sistema educativo, respecto del desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos.
2. Analizar sus necesidades contextuales.
3. Comprender el perfil docente desde la perspectiva de un docente-investigador.

Para el logro de los objetivos trazados, se derivó su articulación con el problema planteado y el objeto del estudio. Subyacía a ellos la especificidad de reconstruir la teoría de la metodología de la IA por medio de su transposición didáctica, rastrear los factores claves que contribuyen a mejorar la IA, describir los aportes de la disciplina a docentes como sujetos de investigación y analizar los alcances de la metodología de la IA y sus resultados al ser implementados en el contexto áulico del capacitando.

En relación a lo apuntado en el párrafo anterior, se trazaron tres metas: (a) comprobar a través del análisis de los datos si se extiende la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) de docentes investigadores en lo relativo a la reflexión tal como se observaría en los trabajos de investigación producidos, (b) establecer la colaboración y cooperación como requisitos en las distintas etapas del diseño e implementación de proyectos de investigación propios (Freeman, 1992; Burns, 1999) y (c) crear una red de análisis de datos que reflejen fidedignamente los factores (Skehan, 1989; 1998) que inciden en los sujetos.

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

Hipótesis

En virtud de lo expuesto se formularon las siguientes hipótesis:

1. El conocimiento disciplinar de la metodología de la IA, orientada a la enseñanza del Inglés, contribuye a la producción de investigaciones sólidas para nutrir el sistema educativo aportando nuevos conocimientos.

2. El conocimiento experiencial de los docentes como sujetos de una IA facilita su transformación en docentes investigadores que implementan sus propias investigaciones.

3. La IA desarrollada sobre un curso de capacitación permite evaluar su efectividad en la promoción de la función del docente investigador.

De las hipótesis que guiaron este trabajo se desprende el marco teórico elaborado para sustento de este estudio.

Marco teórico

La IA en educación se centra en la búsqueda de conocimiento y puede ser conducida por investigadores externos, pero la tendencia actual es transformar al docente en docente investigador. Es el docente investigador quien mejor conoce las problemáticas de su contexto de situación. Por ende, la docencia en todos sus niveles debe dirigirse no sólo a “saber hacer”, sino más aún a “saber nutrir” al sistema educativo (Everard y Morris, 1996). Desde el punto de vista del presente estudio, el *saber hacer* derivado de teorías del conocimiento puede no adaptarse a las necesidades contextuales, ya que apunta a la eficacia; es decir, a hacer de manera adecuada. Por su parte, el *saber nutrir* comprende el *saber qué hacer* en el contexto tiempo-espacio y apunta a la eficiencia; es decir, hacer aquello que es apropiado.

El *saber nutrir* implica más que capacitar en el sentido de actualizar áreas

ya conocidas. Implica recuperar saberes anteriores, adquirir nuevos saberes y metodologías para crecer, desarrollarse, profesionalizarse, reflexionar e investigar acciones áulicas e institucionales (White, Martin, Stimson y Hodge, 1991). Se trata de que el docente investigador aplique un modelo científico llevado a la IA para analizar problemas, vislumbrar soluciones y responder a necesidades de cambio que conllevan a investigaciones e innovaciones y su implementación.

Esto se logra con un estudio exhaustivo de la realidad del contexto donde cada docente se sustenta por un marco teórico apropiado. El docente que no investiga sistemáticamente no innova, no crece y para que los organismos donde están insertos crezcan es imperioso que los docentes que están comprometidos con los mismos investiguen todas y cada una de sus fases en pos de la excelencia y el bien común. Los docentes que no investigan no cambian en la dirección que las necesidades lo requieren y sin cambio no hay nutrición educativa (Fullan, 1991). Para ello, es necesario detenerse en el saber o en el conocimiento de la IA.

Antecedentes de la IA en educación

La IA centrada en la indagación y transformación de la educación o en la práctica de los docentes data del siglo XIX en el marco del movimiento Ciencia en la Educación (McKernan, 1996). En un intento de desafiar lo ortodoxo de los métodos de investigación científicos aplicados a la educación, en los comienzos del siglo XX el educador John Dewey desmitifica este enfoque argumentando que los procesos de investigación deben ser llevados a cabo por aquellos que están en ejercicio de la práctica docente y por la comunidad educativa,

quienes deben unir esfuerzos por confrontar problemas educativos en forma colectiva (Burns, 1999; Respetro Gómez, 2002).

Más tarde Kurt Lewin, en los años 40, abogó por el docente investigador (Elliot, 1994) y concibió este tipo de investigación como la emprendida por sujetos que llevan a cabo una actividad colectiva en la búsqueda del bien, consistente en una práctica reflexiva en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada. En otras palabras, Lewin propuso ciclos de acción que comprenden análisis, indagación de hechos, formación de conceptos, planeamiento, implementación y evaluación; en suma un proceso espiralado de reflexión e indagación.

Stenhouse (1981) plantea las siguientes características del docente investigador con “profesionalidad amplia”: (a) el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo, (b) el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar y (c) el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades. Contrapone este concepto al de ‘profesionalidad restringida’, que implica poner en práctica teorías e investigaciones realizadas por otros. Se deduce de lo expuesto que existe una marcada diferencia entre el docente investigador y el docente no investigador.

Corey (1953), Kemmis y McTaggart (1985), Stenhouse (1975), McTaggart (1991) y Elliot (1994) desarrollan y depuran estos principios hasta conceptualizar la IA aplicada a la educación como la investigación caracterizada por la búsqueda de conocimiento que tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos

experimentados por los docentes donde se pretende una transformación de la práctica pedagógica durante el desarrollo de un proyecto. Aunque estos autores siguen refiriéndose a docentes investigadores que trabajan en un proyecto común, la realidad muestra que en muchos casos esto resulta muy difícil por la disponibilidad de tiempo y por la carga horaria de los docentes, sin descartar que el esfuerzo mancomunado llevará a estudios más profundos. Es pertinente puntualizar el valor del docente investigador que, si bien trabaja en forma individual, comparte sus inquietudes, problemas, proyectos con colegas, los que aportan en forma participativa con su saber, experiencia y reflexión, incluso colaborando con el docente investigador con sus cuestionamientos sin necesariamente ser partícipe de su proyecto. Esto puede incentivar a dichos colaboradores a capacitarse o bien, si ya están capacitados, a realizar sus propios estudios, en cuyo caso la riqueza estará en la variedad de investigaciones o de aristas a investigar sobre un mismo problema.

Schön (1983, 1987), orientado en la misma dirección de la IA, habla de la *práctica reflexiva o enseñanza reflexiva*, que requiere de un docente que reflexione, piense e intervenga permanentemente en su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. Luego defiende la postura según la cual el docente debe construir saber pedagógico a través de la *reflexión en la acción* y separarse del discurso pedagógico aprendido durante su formación. Su propósito es más investigativo, más sistemático, con identificación de un problema de la práctica, que se somete a la lógica abierta de la investigación científica.

Llevado esto al plano de la capacitación, en su modelo de *reflexión práctica*, Wallace (1991, 1998) diferencia el

conocimiento recibido durante la formación de grado y el *conocimiento experiencial* adquirido durante la práctica docente. Ambos conocimientos interactúan mediante la práctica y la reflexión para el desarrollo profesional.

Aquí también el pluralismo en la reflexión es una ventaja. La reflexión puede agudizarse si se la practica en colaboración y se la canaliza en la observación de clases dictadas por colegas para el desarrollo profesional, el cuestionamiento de los principios que sustentan la acción, el piloteo de instrumentos para recabar datos, la interpretación de datos aparentemente contradictorios y las sugerencias de acciones a tomar. Todas estas instancias pueden validar el acto de reflexión individual, mientras que los colegas participan en partes puntuales de la investigación.

Estado actual del conocimiento sobre el tema

La IA representa un área creciente en educación en la cual las características que la identifican son las de reconocer los requisitos pragmáticos para hacer una reflexión sistemática sobre la realidad de la experiencia educativa. Además, la IA es un proceso que crea sentido de pertenencia en todos los involucrados en la búsqueda de medios para mejorar las prácticas. Todos los participantes son conscientemente activos y miembros del proceso de investigación. La IA ha sido descrita como informal, cualitativa, formativa, subjetiva, interpretativa, basada en un modelo experiencial en la cual todos individuos involucrados en el estudio son conscientes de lo que hacen y contribuyen al cambio como participantes activos de ese cambio.

Para este trabajo se adoptó la siguiente definición de IA: un tipo de investigación relacionada con los proble-

mas prácticos y diarios de los profesores. Esta investigación interpreta lo que ocurre en la educación desde el punto de vista de los actores implicados y emplea la misma semántica disciplinar, reconociendo la posibilidad de generar teoría desde un estudio áulico (Elliot, 1994).

Teniendo en cuenta que la IA es un proceso, Freeman (1998) propone ciclos de investigación en etapas que se suceden e interrelacionan: (a) indagación: El estado mental de querer averiguar; la especulación sobre un fenómeno, el por qué funciona o no, o sucede de la forma que lo hace o no; (b) pregunta/cuestionamiento: la articulación de la indagación en una forma articulada para llevar a cabo la investigación acotada; (c) recolección de datos: el proceso de recolectar información en forma sistemática en función de la pregunta o cuestionamiento; (d) análisis de datos: el proceso de estudiar los datos, separarlos y reunirlos para ver cómo responden a la pregunta/cuestionamiento; (e) interpretaciones: la comprensión de la información nueva o existente, de los descubrimientos que se acumulan durante el proceso de investigación; (f) presentaciones: el hacer pública la investigación en la comunidad educativa más allá del contexto donde fue realizada.

Si bien Freeman presenta un ciclo sucinto y abarcador que es concomitante con la IA, la crítica es que podría utilizarse como un macro-ciclo, una representación esquemática con un valor limitado, ya que hay etapas que no están reflejadas. *Etapas* del ciclo es un término clave, ya que hay procesos intermedios que son vitales, tales como la acción o intervenciones, por ejemplo, que no están reflejados en la representación. Este ciclo de IA puede tener un valor agregado si se lo divide en etapas que revelen los mini-procesos comprendidos.

Para ello, es necesaria una adaptación de este modelo propuesto en la literatura.

Para clarificar y ampliar el modelo en cuestión, la representación de microprocesos se presenta en forma lineal en la Tabla 1, a pesar de que los procesos no son lineales. Es oportuno mencionar que el movimiento dentro de las etapas y entre las mismas es fluctuante. Hay momentos en los que es necesario revisar

el camino andado especialmente cuando existe la percepción y se recaban datos que indiquen que el docente investigador no está avanzando en la dirección correcta. El docente investigador no debe perder el punto de partida, el sentido de dirección y la convicción de que el camino más corto no es siempre el más efectivo para mejorar sus prácticas.

Tabla 1
Representación de los microprocesos

<u>Etapas complementarias</u>	<u>Procesos</u>
¿Cómo comenzar?	Identificación de un problema Pregunta / hipótesis
¿Qué decisiones tomar?	Marco teórico Investigación preliminar >Intervenciones Definición de variables
¿Cómo ejecutar el rol de docente investigador?	Metodología de Trabajo Plan de Acción > Intervenciones Instrumentos > Recolección de datos
¿Qué hacer con los datos?	Triangulación de datos Interpretaciones Categorización de los resultados
¿Cómo difundir la investigación?	Análisis de los resultados Informe de la investigación Participación en congresos, jornadas, seminarios Artículos en revistas especializadas

Como medio para ejecutar los ciclos es importante señalar que debe existir una congruencia entre los mismos y los principios que sustentan la práctica docente. Otra observación es que la IA es un proceso en el que permanentemente se debe estar alerta a los sujetos, a sus reacciones, a su transformación y a los datos que se van recolectando para hacer ajustes e intervenir cuando fuese necesario teniendo en cuenta que la premisa es mejorar la enseñanza y nutrir el sistema.

Metodología

El planteamiento del problema, la definición del objeto y los sujetos a investigar y la elaboración de las hipótesis requirieron de un estudio preliminar y de la identificación de las variables que marcan el inicio de un estudio exploratorio y cualitativo. Éste propone una acción tendiente a la solución de problemas para interpretar los datos provistos por los sujetos en distintas instancias del proceso. Por lo tanto, es menester

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

ahondar en cuestiones referentes a la metodología de trabajo. A continuación se presenta la metodología de la IA realizada.

Tras la definición del problema y el trazado del marco teórico, fue necesario hacer un estudio preliminar para ratificar o rectificar percepciones en cuanto al objeto del estudio que se deriva del problema a investigar. Las percepciones con respecto a los sujetos antes del estudio eran las siguientes:

1. Los conocimientos disciplinares habían sido transmitidos durante la formación de grado sin ser sometidos a la reflexión crítica.

2. La formación de grado tiene un impacto que se revela en la práctica docente actual.

La información recabada indicaría dónde estaban situados los docentes al inicio de la investigación para el alcance de los objetivos trazados con anterioridad.

Para llevar a cabo este estudio, diseñamos un instrumento que pudiera revelar datos fehacientes. Se utilizó una guía para que los sujetos hicieran una narración personal del desarrollo de su percepción sobre la adquisición de saberes durante la formación de grado y su aplicación de saberes en la actualidad. Los ítems fueron consignados de manera genérica para evitar la contaminación de datos. Los resultados de este estudio se discuten a continuación.

De los datos surge que todos los docentes habían experimentado durante la formación de grado un modelo de transmisión de conocimientos, ya sea por medio del docente o por medio de lecturas bibliográficas. Estos conocimientos recibidos eran tomados como verdades absolutas. La mayoría de los sujetos decían no seguir aplicando ni en forma total ni parcial este modelo; es decir,

centraban su descripción del rol de docente como facilitador o guía y el de sus alumnos como participantes activos en las clases. A pesar de esto, por medio de las actividades descritas para sustentar los roles se entrevía una marcada tendencia a seguir siendo el eje central de las clases. Si bien algunos de ellos tenían noción de la reflexión crítica, ésta no era parte de las actividades sistemáticas que se desarrollaron durante la formación de grado; para otros era una práctica desconocida. Surge de los datos que en todos los casos prevaleció un modelo de formación donde el alumno es un aprendiz que toma al docente con mayor conocimiento como modelo. Hay unanimidad en cuanto a la ineficiencia de dicha metodología y reconocen que no forma parte de su práctica docente.

Esto llevó a los docentes a cargo del curso a intervenciones para clarificar los resultados del estudio preliminar y reflexionar sobre la información obtenida revisando los principios de las teorías del aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando la manera en que uno ha aprendido el idioma extranjero no está sujeta a la reflexión crítica, se corre el riesgo de recaer sobre viejos esquemas. Los docentes por su parte coinciden con los resultados agregando que quizás no se han detenido a pensar en su práctica docente, en los principios que avalan su acción y detectan que el mayor problema es que no filtran sus conocimientos sino que los aplican en distintos ámbitos sin tener en cuenta los factores que hacen a los contextos donde se desempeñan.

Variables

La variable independiente en este estudio es la capacitación en IA para transformar a profesores de inglés en docentes investigadores. Las variables dependientes que se toman en este estudio

de investigación son las siguientes: (a) el desarrollo de la reflexión crítica, (b) el análisis del contexto de situación de los agentes y (c) la transposición de la IA al contexto educativo.

Instrumentos

A lo largo de los ocho meses que duró esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: (a) diarios interactivos, (b) notas de campo, (c) entrevistas focales estructuradas, (d) los documentos de las investigaciones realizadas por los cursantes.

Se pidió a los sujetos que llevaran un diario mensual, usando una guía orientadora, el que sería devuelto al encuentro siguiente con comentarios reflexivos de las docentes investigadoras sin pasar juicio de lo allí volcado. Por su parte, las docentes investigadoras tomaban notas de campo durante los encuentros, principalmente en referencia a las estrategias aplicadas para el desarrollo del curso y a incidentes críticos que se suscitaban en las clases. Las entrevistas focales estructuradas se mantuvieron al finalizar cada uno de los meses calendario del dictado del curso para obtener realimentación del proceso de capacitación y de la IA. Previo a la entrevista focal se administraba a cada sujeto un cuestionario abierto para completar en forma individual y se dividió a los sujetos en grupos. Cada grupo designaba un representante, quien era el portavoz de lo discutido. Los trabajos de investigación que fueron realizados como evaluación de cierre del curso de capacitación fueron tomados como instrumentos para estudiar el impacto de los saberes en el rol de docentes investigadores.

Procedimientos de recolección, análisis e interpretación de datos

Para prevenir la contaminación de

datos, no se informó a los sujetos hasta terminado el curso cuál era el propósito exacto de la recolección de datos. Se les dijo que su realimentación obtenida en forma sistemática serviría para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje durante el curso. Al finalizar la capacitación se informó a los sujetos cuál había sido el propósito real de la recolección de datos que se realizó durante la capacitación y se pidió su consentimiento para utilizar la información para esta investigación, acordando que la identidad de los sujetos permanecería anónima por razones éticas (Numrich, 1996).

Las entradas mensuales de los sujetos eran recolectadas en el último encuentro de cada mes y los sujetos no recibieron entrenamiento previo a pesar de que nunca habían escrito diarios durante su formación, ya que se estimó que esto les daría más libertad para registrar lo que ellos pensaran era importante, siguiendo así el criterio de autenticidad. Estas entradas podían ser escritas en inglés o español y lo que importaba era el contenido vertido por los sujetos más que el estilo de escritura, siendo aconsejados a reflexionar y no a relatar experiencias áulicas o extra-áulicas (Alwright y Bailey, 1991). Se requirió que los sujetos volcaran en sus diarios sus percepciones con respecto al curso de capacitación, alentándolos a reflexionar sobre su relevancia para el desarrollo profesional. Los diarios podían ser anónimos pero ninguno de los sujetos optó por preservar su identidad. Al finalizar el curso de capacitación los sujetos habían entregado ocho entradas en sus diarios y habían recibido ocho respuestas por parte de las docentes investigadoras por el carácter interactivo que se eligió, estimando que esto ayudaría a maximizar la capacidad de reflexión de los sujetos.

Las notas de campo fueron llevadas

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

durante todos los encuentros, 16 en total, donde se registraron los incidentes críticos. Esto ayudó a las investigadoras a aplicar estrategias y derivar técnicas apropiadas en el tiempo-espacio y así tratar de buscar soluciones a los problemas que se iban suscitando. Las notas de campo sirvieron además para hacer una reflexión sistemática del desarrollo del curso y de la IA. Las notas más salientes fueron compartidas con los sujetos con el objetivo de clarificar conductas o reacciones que hacían al desarrollo profesional.

Las entrevistas focales estructuradas tuvieron lugar al final de cada módulo, cuatro en total, con intervención de las docentes investigadoras para clarificar o ahondar en la información. Las docentes investigadoras actuaban como coordinadoras y tomaban nota de las opiniones más relevantes y luego se conducía una reflexión grupal para consolidar los aspectos positivos y pedir sugerencias sobre cómo se podría mejorar las debilidades.

Los documentos de las investigaciones realizadas por los cursantes, siete en total, ya que dos de los sujetos desistieron del trabajo final, fueron tomados como instrumentos para registrar información concerniente al desarrollo de docentes en docentes investigadores y a la solidez de las mismas.

Dado a que la población del estudio era relativamente limitada, se decidió trabajar con la información provista por los nueve sujetos y realizar un estudio cualitativo. Para comparar y contrastar resultados y triangular datos se estudió toda la información recolectada para profundizar en el análisis de los datos provistos. Los datos de los diarios se consignan como D, los de las notas de campo como NC, los de las entrevistas focales como EF y los de los trabajos de

investigación como TI. El número que acompaña la procedencia de los datos corresponde a los meses calendarios desde abril (4) a octubre (10). Se utilizaron seudónimos para identificar a los sujetos y preservar su identidad. Se tomaron como base para el análisis de la información las entradas más salientes de los diarios de los sujetos y se las trianguló con los datos provenientes de las NC y de las EF, dado que los diarios, por su carácter interactivo, constituyen la fuente más rica en información donde los sujetos se explayan con mayor amplitud. Los TI se triangularon con las NC, ya que se realizaron como evaluación de cierre de la capacitación y proveyeron información sobre los cursantes como docentes investigadores.

Resultados y discusión

Dado el rico e importante caudal de información recabada para dar una mirada diferenciada de los resultados en forma coherente, estimamos que la forma más clara y fidedigna para presentar los resultados y su interpretación era retomar las hipótesis planteadas como hilos conductores que marcan tres ejes centrales.

Hipótesis 1

“El conocimiento disciplinar de la metodología de la IA, orientada a la enseñanza del inglés, contribuye a la producción de investigaciones sólidas para nutrir el sistema educativo aportando nuevos conocimientos”.

El conocimiento disciplinar. El abordaje del conocimiento disciplinar constituyó una de las temáticas más salientes especialmente en los primeros cuatro meses de la capacitación. Cabe recordar que se decidió implementar la metodología de aprendizaje por descubrimiento y

señalar que fue acompañada de estrategias para integrar saberes anteriores con nuevos saberes y relacionarlos con la práctica profesional. En los diarios hay numerosos indicios sobre el impacto del conocimiento disciplinar:

A veces pienso que ellas (las docentes investigadoras) no nos da respuestas definitivas; por lo tanto quedan muchos interrogantes. D-Tania (4)

Todavía me siento perdida a veces, como si no supiese de qué se trata todo esto. D-Dala (5)

Es un alivio saber que no soy la única que no sabe procesar las lecturas, que tiene dudas, que se siente insegura al momento de resolver casos, de pensar cuáles son los principios que se podrían aplicar. Por otro lado no acuerdo con Sonia que el sólo hecho de compartir experiencias áulicas en los encuentros ya es una instancia de aprendizaje. Yo quiero aprovechar este curso, sólo que todavía no sé como aprovecharlo. D-Carla (6)

Me gustaría poder sobreponerme a la sensación de frustración por no poder leer la bibliografía para resolver las actividades. D-Nora (7)

A partir de los datos recogidos, interpretamos que los sujetos en su mayoría esperan que se les ‘vuelquen’ conocimientos, llevándolos por el camino más directo del *decirles* sin que ellos sometan el conocimiento a su reflexión y que se les *dé* conocimientos en vez de proveerles de herramientas para que puedan construir su propio aprendizaje. La incertidumbre que se manifiesta en las entradas surge principalmente por la divergencia de interpretaciones de las lecturas en relación a los nuevos saberes

y sus aplicaciones a distintos contextos, lo que origina fricción entre los sujetos al no obtener una respuesta definitiva a cuestiones pedagógicas que no comparten las mismas características contextuales. Íntimamente conectadas con esto están las relaciones interpersonales totalmente adversas, como se registran en las NC:

Los sujetos ‘defienden’ su posición respecto al desarrollo profesional y a la IA como verdades totales sin oír la voz de otros sujetos, esperando que la docente investigadora acredite o desacredite sus posturas. NC (5)

Los sujetos con personalidad más fuerte y coincidentemente con más experiencia adoptan una postura cerrada, creyendo que la bibliografía o estudios discutidos son mandatos a seguir. NC (6)

Varios sujetos con un perfil bajo pero mucha cautela e indicios del desarrollo de la capacidad de reflexionar se sienten reticentes a tomar riesgos y plantear su crítica a los hechos sin que otros sujetos se sientan atacados. NC (7)

La tensión de las relaciones interpersonales no surge de problemas entre los sujetos como individuos. La causal es la mala interpretación de los hechos de habla al verbalizar en inglés, quizás inadvertidamente por una transferencia del español, las críticas de manera directa y negativa. Esto resultó ser un proceso lento, que requirió de intervenciones pero la cohesión grupal en la segunda parte de la capacitación se transformó en colaboración. Hubo un único sujeto que no lo logró pero al menos el grupo optó por respetar su posición.

Los resultados provenientes de las EF contradictoriamente resaltan el conocimiento disciplinar como un logro a lo

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

largo del estudio:

Comprendí el propósito de la IA. EF (5)

La IA es un proceso y estoy comenzando a conectar la teoría con la práctica. (5)

Ya estoy aplicando la reflexión crítica a mi práctica docente. EF (6)

Antes actuaba por inercia, ahora pienso en la decisión más adecuada para abordar mis acciones y trato de pensar en qué principios avalan mi práctica. EF (8)

El haber aplicado el ciclo “reflexión crítica” para mi desarrollo profesional hizo que esté más alerta para detectar problemas que surgen en mi contexto. EF (9)

Ahora tengo elementos para criticar y pensar si lo que leo puede ser mejorado. EF (10)

En cuanto a lo que ha resultado difícil, la información proveniente del mismo instrumento indica que el conocimiento disciplinar es una dificultad pero se la presenta desde una perspectiva positiva:

Al principio no podía ver cuál eran los objetivos de la IA, pero ahora puedo darme cuenta de cuán vital es para mejorar la práctica docente y de gestión institucional. EF (6)

Logré romper las preconcepciones sobre mis ‘colegas’ o su forma de pensar; dejar de lado saberes anteriores que no eran beneficiosos para dar lugar a nuevos saberes. EF (7)

Finalmente comprendí cómo llevar la teoría a la práctica. EF (8)

Fue un desafío superador aprehender nueva terminología y conceptos totalmente desconoci-

dos. EF (9)

Es notablemente contradictoria la relación que existe entre la negatividad de la información vertida en los D y en las NC y la positividad que revelan las EF. En relación al conocimiento disciplinar, estimamos que los diarios interactivos sirvieron para reducir la ansiedad o el filtro social-afectivo frente a lo desconocido.

Por su carácter individual, la información de los D y las NC, compartida únicamente con las docentes investigadoras, quienes trataron por medio de preguntas de llevar a los sujetos a racionalizar los comentarios en las entradas, constituye —según lo interpretamos— un indicio de que el aprendizaje por descubrimiento aplicado en forma total pudo haber sido contraproducente en sujetos que no habían experimentado aprender y aprehender conocimientos por esa metodología.

El proceso trajo aparejado algunas vicisitudes. No cabe duda que la reflexión crítica es un proceso al que los sujetos llegan por medio de la activación de procesos cognitivos. Por ende, es necesario crear las condiciones para que los futuros docentes investigadores no tomen el conocimiento disciplinar como una estructura fija sino como un esquema flexible en constante revisión.

Aporte de nuevos conocimientos.

Esto es particularmente relevante en el ámbito de clases de inglés, ya que, si bien los marcos teóricos están basados en bibliografías actualizadas del país de origen donde los cambios en educación y la publicación de investigaciones es más dinámico que en nuestro país, de todas maneras los sujetos descubren que lo que sucede en el aula va más allá de lo previsto por la teoría y que son capaces de aportar conocimiento, algo que al

principio del estudio les parecía inalcanzable.

Me he convertido en una lectora que discierne: ya no adopto de la literatura sino que ‘adapto’. Lo que lo que es efectivo en un caso puede no serlo en otro y además trato de responder a las necesidades de mis alumnos: esto me lleva a estar alerta al momento de accionar y muchas veces me doy cuenta que “descubrir” como ser más profesional. D-Mara (7)

Fue todo un descubrimiento para mí tomar conciencia de que tengo las armas para criticar a tal o cual autor porque su escrito no se basa en mi contexto y muchas (o la mayoría) de las veces lo que presentan es la visión de un mundo ideal. D-Ana (8)

Diría que estoy en un proceso de cambio, donde me siento más segura recapacitando sobre los principios que se adecuan o no a mi contexto y modificando las actividades de los libros de texto que uso porque no son apropiadas para mi realidad. D-Tania (9)

Se desprende de estos resultados que los sujetos comienzan a apropiarse del conocimiento disciplinar y a construir su propio aprendizaje del que derivan nuevos conocimientos, tales como el análisis de las necesidades contextuales y la comprensión de las problemáticas que enfrentan como agentes. La noción de problema y la búsqueda de soluciones son más evidentes en los reportes verbales de las EF:

Ahora me doy cuenta del valor de la IA: no se trata de investigar para corroborar lo que ya sabemos sino de aprender de nuestra experiencia y compartirla con otros docentes para que la

educación mejore. EF (8)

La IA ofrece una metodología que se aplica a anticipar problemas o a la búsqueda de soluciones, las que luego se convierten en nuevos conocimientos que nos enriquecen a todos. EF (9)

La dificultad no reside ahora tanto en identificar el problema como en definirlo como objeto de estudio. EF (9)

Todavía nos resulta difícil poder pensar en “la” acción para resolver un problema. EF (10)

Por un lado, el concepto de aprender por medio de la IA es algo que rescatamos, además de un cambio de esquemas conceptuales en los sujetos; por otro, se notó un compromiso con el sistema educativo que no se había manifestado con anterioridad. Si bien era posible identificar dificultades provenientes de la IA, se debe tener en cuenta que este fue el primer acercamiento de los sujetos a la disciplina y que con la colaboración de las docentes investigadoras y la de sus pares como partícipes en la realización de los trabajos, son dificultades que se logran superar.

Interpretamos que las NC corroboran el aporte de nuevos conocimientos con respecto a la comprensión del rol de docente como docente investigador:

Antes los sujetos adjudicaban los problemas áulicos y/o institucionales a factores externos, como si ellos no tuviesen los medios para minimizarlos o subsanarlos. Ahora manifiestan que tienen los instrumentos a través de la metodología de la IA. NC (8)

Al momento de diseñar sus proyectos de investigación, los sujetos notan que ambos roles son compatibles, mientras que

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

antes creían que la IA los distraería de su tarea docente. NC (10)

Este resultado es indicativo de que el conocimiento de la IA como disciplina aporta a estos sujetos nuevos saberes que ya no provienen únicamente de la literatura como objeto de estudio sino como un nuevo saber que estos sujetos han descubierto y elaborado por medio de su propia experiencia áulica en la etapa de diseño de sus propios proyectos de investigación. Las investigaciones realizadas en su totalidad muestran sensibilidad por los contextos de situación y sobre todo de las características individuales y necesidades de los alumnos en el marco de las demandas de los distintos niveles educativos.

Esta hipótesis se cumple en su totalidad, ya que la IA como conocimiento disciplinar que proviene de un curso de capacitación permitió a los sujetos emprender el proceso de docentes investigadores, quienes eligieron las problemáticas a investigar. Si bien no llegaron en todos los casos a encontrar soluciones, los trabajos constituyen un gran avance hacia la mejora del sistema educativo que comenzó, con dificultades complejas, pero culminó con investigaciones reveladoras que reflejan el espíritu innovador de trabajos inéditos de sujetos que se comprometen con la realidad educativa que atraviesan.

Hipótesis 2

“El conocimiento experiencial de los docentes como sujetos de una IA facilita su transformación en docentes investigadores que implementan sus propias investigaciones”.

Esta hipótesis se cumple en forma parcial. Por un lado se nota que los sujetos están más alertas al momento de instrumentar la recolección de datos, tal como se desprende de los diarios:

Fue sorprendente el proceso que atravesé para seleccionar y construir los instrumentos para medir el impacto de las estrategias de aprendizaje sobre la cooperación en un grupo que era altamente competitivo. D-Sonia (8)

Recolectar datos no es una cuestión de juntar información sino de delinear objetivos claros y saber para qué quiero esa información. D-Norma (8)

Si uno no encuentra soluciones, se convierte en parte del problema. Por eso decidí plantearme qué tipo de información necesito recolectar para probar o no que la participación no está íntimamente ligada al interés del alumno. D-Tania (8)

Este proceso de recolección de datos implica que, en este sentido, los sujetos han incrementado su capacidad de reflexión en cuanto a la instrumentación de la metodología de la IA. El lector podría argumentar que el conocimiento experiencial de los docentes como sujetos de esta IA no hace diferencia con respecto a capacitandos que reciben sólo conocimiento disciplinar. Sin embargo, las EF corroboran lo contrario:

Cuando reflexionamos al final de cada módulo sobre lo que nos resultó fácil o difícil, nos damos cuenta que esto va más allá de una mera retroalimentación porque vemos que la información es procesada y hay un hilo conductor entre las EF y la acción en siguientes encuentros. NC (7)

Aprendimos como sujetos de esta investigación que es beneficioso ser crítico con uno mismo, y recolectar los datos que nos indiquen si estamos avanzando

en la dirección en la que nos proponemos. NC (8)

Si tomamos el aprendizaje vivencial, es indudable que los sujetos de esta investigación no sólo aprendieron conocimientos disciplinares sino que también lograron descubrir el aprendizaje implícito que sustentaba el marco de esta investigación. Decimos implícito porque para prevenir la contaminación de datos los sujetos no sabían cuál era el objeto real de estudio y de la consecuente recolección de datos más que el vago “mejorar las clases”.

Otro indicio en estas NC es que los sujetos estuvieron atentos a los distintos pasos de la metodología de esta IA, ya que valoraron la reflexión como proceso constante que conduce al desarrollo profesional. Sin reflexión es imposible hacer IA: Si el docente no reconoce sus propias debilidades es imposible que intente cambiar su accionar y mejorar el sistema. En relación a lo último, si bien los contenidos de todos los niveles del sistema están delimitados por los nuevos cambios curriculares, esto no es parámetro de calidad educativa. La calidad depende de la transposición didáctica y es allí donde la IA juega un rol central para lograr la efectividad del sistema en el compromiso con la educación.

La aseveración de que esta hipótesis se cumple en forma parcial está basada en la transformación de docentes en docentes investigadores, lo cual en este estudio surge nítidamente de las NC:

La IA nos hizo descubrir otra perspectiva docente. No creemos que lleguemos a ser docentes investigadores; sí a usar algunas de las herramientas para ser más profesionales en nuestra tarea diaria. NC (10)

Vemos la IA como una forma de desarrollo profesional y pode-

mos tomar de ella los elementos que nos ayuden a solucionar problemas. Pero de ahí a hacer investigación como forma permanente hay un largo camino. NC (10)

Si bien ambas tareas son compatibles y nunca haríamos investigación experimental, ser docente investigador es otra tarea que se suma a las demandas docentes. NC (10)

La IA nos abrió nuevos caminos y aunque convertirse en docente investigador sería el ideal del profesionalismo, carecemos del tiempo y los medios necesarios. NC (10)

Ni el conocimiento disciplinar ni el vivencial de haber sido sujetos de esta investigación son suficientes para la transformación que en nuestra experiencia depende de la apropiación del concepto y del rol en la ejecución de la IA. Si bien interpretamos que los sujetos reconocen que la IA complementa la tarea áulica y que aun supera los límites de la misma, ya que conduce al concepto de ‘profesionalización amplia’ de Stenhouse citado con anterioridad, los sujetos ven su transformación en docentes investigadores como un plus a las demandas docentes. De todas maneras es destacable que la IA les puede ayudar a buscar soluciones o bien a anticipar problemas. Advierten que el actuar por intuición, al que se hace referencia en el problema de esta investigación, los aleja de la realidad, un logro no menor de los sujetos.

Hipótesis 3

“La IA desarrollada sobre un curso de capacitación permite evaluar su efectividad en la promoción de la función docente investigador”.

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

Los datos para presentar los resultados y la discusión provienen de los TI presentados por los sujetos al finalizar la capacitación. Para evaluar la efectividad en la promoción del docente investigador se tuvo en cuenta el impacto de la capacitación en IA.

Al momento de delimitar el objeto de estudio, los sujetos realizaron un estudio preliminar para comprobar si sus percepciones coincidían con las de sus alumnos y usaron distintos instrumentos para la triangulación de datos. El objeto de estudio se especifica en forma clara teniendo en cuenta el contexto, los problemas que detectan y las posibles soluciones que los conduzcan a mejorar su accionar:

El objeto de esta investigación es estudiar si el alto nivel de ansiedad de los alumnos se puede reducir o no haciendo uso de técnicas de aprendizaje de colaboración. TI-Dana

Hipótesis: Los alumnos de inglés como lengua extranjera que han desarrollado un alto grado de conocimiento metalingüístico tienden a usar el lenguaje en forma correcta pero no fluida. TI-Nora

Los niños en su mayoría tienden a participar en actividades orales con mucho entusiasmo. El problema que se presenta es por qué algunos lo hacen en forma espontánea y otros sólo cuando la docente requiere de su intervención. Para realizar un estudio preliminar triangulé datos obtenidos de las observaciones de una colega a través de una grilla, de un cuestionario semiestructurado y de mis notas de campo. TI-Tania

Es posible interpretar de estas citas que los sujetos se han apropiado del rol de docente investigador, lo que sería una

contradicción en virtud de lo expuesto con respecto a la hipótesis anterior. Sin embargo, estos datos muestran que saber investigar es una ventaja con respecto a no saber hacerlo. El hecho de saber cómo hacer un proyecto de investigación y ponerlo en marcha ya constituye un avance con respecto a la situación en que se encontraban los sujetos al principio de este estudio.

El seguimiento de la adquisición de nuevos conocimientos y la reflexión continua sobre los aportes de la IA para profesionalizar la tarea docente a través del curso de capacitación constituyen una ventaja para los sujetos ya que ellos están involucrados en la tarea de proporcionar datos, de intervenir en la manera que el dictado del curso fue planteado dado que se debieron realizar ajustes para satisfacer sus necesidades. De la misma manera, al actuar ellos como investigadores experimentan que el diseño de una IA debe ajustarse a la respuesta del grupo.

Encontré numerosas contradicciones a medida que procesaba los datos y eso me llevó a reformular mi hipótesis y a flexibilizar mi plan de acción. Debido a esto, pude llegar a un estudio más acabado de la incidencia de mis intervenciones en la participación de los alumnos en clase. TI-Tania

Mi interpretación es que los alumnos habían caído en una monotonía en cuanto a la modalidad de trabajo empleada y que yo necesitaba cambiarla para disminuir su frustración con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera. TI-Sonia

Los alumnos pueden usar diferentes estrategias de aprendizaje en forma inconsciente.

Consideré que fue necesario intervenir para que reflexionase sobre cómo esas estrategias los ayudan en su propio aprendizaje y así que pudiesen compartir el valor de aprender de sus pares.

TI-Dana

Se refleja en estas tres citas que los sujetos no toman el plan de acción como un mandato que debe llevarlos a la búsqueda de soluciones deseadas, sino que lo toman como un proyecto flexible al que están preparados a adaptar de acuerdo con las reacciones de los alumnos. Esto es índice de que los docentes han asimilado la noción de la IA en lo que respecta a la metodología y técnicas a aplicar.

Otro impacto importante que se refleja en los TI es la crítica reflexiva que se nota por medio de la voz de los sujetos.

Se puede observar de estas interpretaciones que hay dos factores que responden a mi preocupación inicial (la participación oral en clase): la manera en que traté los errores de mis alumnos y mi responsabilidad por crear una atmósfera relajada para incrementar su confianza en sí mismos. TI-Tania

Se les pidió a los alumnos que discutieran sus guías de reflexión en grupos y que tomaran notas de lo discutido. De la información recabada, se desprenden las siguientes razones por la cual los alumnos reconocen que la reflexión es un procedimiento válido en clase:

1. La reflexión les facilitó el estudio.
2. Las clases fueron más interesantes.
3. Les proveyó los instrumentos para estudiar.

4. Les ayudó a reconocer cuál era la mejor manera de abordar un problema. TI-María

Después de este estudio noto que soy una docente más reflexiva, ya que he aprendido a estar más alerta a mis errores; de esa manera pude convertir mi necesidad de mejorar en un desafío más que en una amenaza, y lo que es más importante pude probar que siempre hay una nueva y mejor oportunidad de hacer mi experiencia personal más exitosa. TI-Raquel

Si bien la voz de los sujetos está presente en los trabajos, lo que expresan por medio de ella no siempre es una visión crítica del objeto de estudio. En la primera cita el sujeto logra apropiarse de nuevos conocimientos mediante una reflexión crítica y sistemática sobre su acción e intervenciones a lo largo del estudio; el segundo es capaz de procesar los datos y establecer las ventajas de la reflexión grupal por medio de un instrumento diseñado para tratar un hecho crítico; el tercero, por el contrario, a pesar de identificarse con la práctica reflexiva, sigue enfatizando su negatividad. De hecho reconoce e identifica su necesidad de mejorar como “desafío”, pero se sigue concentrando en sus “errores”. Cuando este sujeto logre identificar “debilidades a transformar en fortalezas” en su práctica profesional habrá recorrido su camino hacia una práctica verdaderamente reflexiva. Por otro lado, si se ve la práctica profesional como exitosa, se establece una suerte de límite a la capacitación, lo cual es contrario al modelo de *crítica reflexiva* (Wallace, 1991). Este modelo fue analizado y discutido en clase y hubo total acuerdo con el autor cuando dice que el desarrollo profesional es como un objeto móvil al que

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

nunca se llega. De todas maneras, también se puede interpretar que el sujeto no utilizó las palabras precisas para expresar su sentir aunque nos inclinamos por la primera interpretación. De lo discutido, surge que esta hipótesis al igual que la primera se corrobora en forma total.

Con respecto a las variables dependientes (a) desarrollo de la reflexión crítica (b) análisis del contexto de situación de los agentes y (c) transposición de la IA al contexto educativo, sobre el curso de capacitación en IA, es notable que las tres contribuyeron a la producción de trabajos de investigación efectivos, si bien limitados por su duración. Esto demuestra que las variables tuvieron una incidencia positiva sobre los sujetos, quienes se encuentran en una mejor posición para emprender el camino del docente investigador, decidan o no seguirlo.

Conclusiones y recomendaciones

El caso de la IA presentado en este estudio, no como disciplina en sí misma, sino como una disciplina ligada a la capacitación docente, brindó a los cursantes la oportunidad de incursionar en un área totalmente desconocida para ellos y llevar a cabo sus estudios de IA en forma efectiva. Los sujetos rescatan el valor de la IA, pero no se identifican como docentes investigadores. Si bien el conocimiento disciplinar es indispensable tanto como el vivencial para experimentar como un docente investigador que lleva a cabo su investigación mientras cumple con su tarea de docente capacitador, esto no es suficiente para que los sujetos se transformen en docentes investigadores. Sería interesante, en virtud de este estudio, continuar con la capacitación orientada a docentes que tienen el saber disciplinar para incentivarlos a que continúen en el camino de

la IA, de modo que no sea una actividad individual. La capacitación podría ser así un foro de IA propiamente dicha donde los cursantes puedan paulatinamente apropiarse de ese rol.

El problema que enfrentan los agentes educativos es en alta medida la falta de herramientas para hacer de su desarrollo profesional una actividad diaria en la práctica áulica. Para superarlo la herramienta indispensable es tener en cuenta sus propias necesidades contextuales. En el caso de los docentes que participaron de este estudio se observó principalmente la falta de análisis de las necesidades contextuales donde se desempeñan. Tal como lo indican los docentes, su accionar no siempre está avalado por un análisis del contexto que deriva de la falta de reflexión crítica para identificar que la transposición didáctica de avances en el campo de la teoría no es directamente proporcional a la aplicación de ellas sin hacer un estudio exhaustivo y consciente de los aportes que puedan ayudarlos a anticipar o solucionar problemas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprender el perfil docente desde la perspectiva docente investigador puede ser un logro para tener un sentido de dirección y propósito en su accionar.

Si bien las hipótesis planteadas en este estudio se cumplen casi en su totalidad, sería relevante replicar este estudio con una población más amplia y/o heterogénea. En lo que respecta al conocimiento disciplinar de la metodología de la IA, estimamos que es una necesidad imperiosa, aun para docentes no investigadores, ya que presenta un enfoque sistemático de reflexión crítica sobre la práctica docente y un docente que no está capacitado para desarrollar tal espíritu puede quedarse en la negatividad de los problemas o en el conformismo según el

cual todo funciona de acuerdo con lo planteado.

Ligar la capacitación a la investigación educativa es una manera de promover ambas funciones, aunque una de las dificultades más palpables que atraviesan los docentes es la urgencia de transformar sus esquemas y lograr un alto nivel de reflexión. Como docentes de un IFD, nuestra experiencia nos indica que la reflexión debe abordarse desde todos los espacios curriculares orientados al saber disciplinar correspondiente. De no ser así, los cambios son sólo de forma pero no de fondo. No se trata de cambiar contenidos, sino de despertar en los alumnos el interés por la autonomía en la búsqueda de conocimientos de los cuales pueden apropiarse sólo si desarrollan una actitud crítica frente al saber y, más importante, frente a sus propios docentes. Para ello, debemos encauzar a los alumnos a la crítica reflexiva para mejorar la transposición didáctica y aumentar la participación de los alumnos en hechos áulicos que requieren de intervenciones siempre y cuando los docentes estemos dispuestos a cambiar nuestros propios esquemas.

Ser agente de cambio no significa desandar el camino andado por los cambios curriculares; implica implementarlos de acuerdo con las demandas y problemáticas contextuales. Nutrir el sistema tampoco significa lograr cambios inalcanzables; implica hacer aportes que nos acerquen a las instituciones. Ser docente investigador no significa ser mejor docente, pero sí implica tener las ventajas propias de realizar estudios sólidos que contribuyan a mejorar la educación. Si el docente investigador pertenece a un IFD e involucra a sus alumnos en sus proyectos, esto indudablemente redundará en beneficio de sus futuros alumnos.

Arraigar la investigación educativa

en los IFD ha sido hasta ahora un proceso lento que requiere ser revertido, pero no detenido sino acelerado. Si la comunidad educativa logra este objetivo, formadores, alumnos de IFD y graduados habremos colaborado desde nuestro lugar a hacer un aporte valioso en beneficio de nuestros propios alumnos.

Un docente, al igual que un docente investigador, no debería aceptar verdades absolutas provenientes de teorías o investigaciones. Por el contrario, ambas tareas deberían conjugarse en agentes que cuestionan, critican, reflexionan, formando o transformando sus propios esquemas mentales y actuando en consecuencia para crear nuevos conocimientos. En la formación de grado el futuro docente observa a sus educadores, critica, reflexiona y vivencia su formación desde su rol de alumno. En un estudio de IA, el docente puede hacer lo propio desde su rol de sujeto de investigación. De hecho, puede haber docentes cuyo accionar derive de conocimientos implícitos sin poder reconocer en forma explícita los factores que lo llevan a su accionar. En tales casos, existe el riesgo de que el conocimiento implícito se desdibuje en la intuición, aunque la intuición no es parte de la docencia profesional.

En el caso de la investigación áulica, sin embargo, no es docente investigador aquél que no lo haga siguiendo la metodología de la IA, aplicando sus saberes en forma explícita, es decir dando cuenta de qué hace, por qué y para qué.

Un alumno de un IFD, al atravesar su trayecto de práctica, puede dirigir una mirada crítica a sus propios docentes e iniciarse en el camino a la reflexión. De igual manera, un sujeto de una IA que ha tenido acceso al conocimiento disciplinar podría forjar su conciencia como docente investigador mediante su conocimiento vivencial.

EL DOCENTE COMO SUJETO Y OBJETO DE ESTUDIO

Referencias

- Allwright, D. y Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Burns, A.. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Everard, K. V. y Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Paul Chapman.
- Freeman, D. (1992). Collaboration: constructing shared understandings in second language classrooms. En D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 56-80). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Freeman, D. (1998). *Doing action research: From inquiry to understanding*. Scarborough, Ontario, Canada: Heinle & Heinle.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1995). *The action research planner*. Waurm Ponds, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- McTaggart, R. (1991). *Action Research: A Short Modern History*. Waurm Ponds, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Mckernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131-153.
- Nunan, D.. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Respetro Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación educativa. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaaction between learning and development. En M. Cole, S. Scribner, V. John Steiner y E. Souberman (Ed.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 77-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. UK: Cambridge University Press.
- White, R., Martin, M., Stimson, M. y Hodge, R. (1991). *Management in English language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Recibido: 18 de marzo de 2008

Revisado: 5 de mayo de 2008

Aceptado: 13 de junio de 2008