

## PRÁCTICAS REFLEXIVAS BASADAS EN INCIDENTES CRÍTICOS COMO DISPOSITIVO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

**Bulacio Sandra del Valle**

*Universidad Católica de Córdoba*

### **Resumen**

*Este artículo presenta conclusiones parciales de la tesis doctoral sobre las prácticas reflexivas individuales y colectivas de veinticinco docentes voluntarios de una escuela secundaria del interior de la Provincia de Córdoba en Argentina que están basadas en el análisis de incidentes críticos. La perspectiva de la investigación es cualitativa, el modelo del estudio es interpretativo y el diseño es de investigación-acción-participativa desde un enfoque sociocrítico. Los docentes investigadores de su propia realidad realizaron cuestionarios, entrevistaron colegas, realizaron co-observaciones, focus group, narrativas y análisis de documentos. Los propósitos políticos de esta investigación son emancipatorios y de empoderamiento ya que aluden a la posibilidad de participar en un proceso de auto-reflexión, aprendizaje y resolución colaborativa de problemas. Se espera que al finalizar la investigación se puedan elaborar recomendaciones para seguir implementando las Prácticas reflexivas como dispositivo de formación en la institución y que las mismas sean tenidas en cuenta como políticas educativas en distintos niveles.*

### **Palabras clave**

***prácticas reflexivas - incidentes críticos - desarrollo profesional docente nivel secundario***

### **Introducción**

*Flexibilidad de la investigación y compromiso social*

Dentro de las ciencias sociales los estudios se pueden conducir con diseños estructurados, flexibles o combinados. Al respecto del estilo flexible que utilizamos en este estudio refiere (Mendizabal en Gialdino, 1992, p. 67) que “la articulación interactiva y sutil de los elementos que constituyen la propuesta de investigación presagian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación”. Por lo tanto, es un proceso que se realiza en forma circular, es decir, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño de la propuesta escrita, como al planteamiento en el proceso de investigación. Nos parece fundamental explicitar nuestros posicionamientos desde el proyecto de estudio construido buscando que el modelo de investigación acción participativa posibilite entender la relación dialéctica que se va estableciendo entre la idea de flexibilidad de la investigación cualitativa y su potencia asociativa con la investigación-acción-participativa (en adelante IAP). Tal como sostiene Sirvent, M:

Uno de los principios de la IAP es que se trata de una actividad basada en un grupo que se organiza en pos de una dualidad de propósitos: generar conocimientos colectivos sobre la realidad en estudio y al mismo tiempo facilitar la organización y movilización de los grupos comprometidos. Cuestiones que resultarían casi imposibles de abordar con un tipo de diseño estructurado, inmóvil, lineal y unidireccional. (Sirvent, 2018, p. 21)

En este sentido nuestro propósito personal y político en esta investigación están en relación con nuestra concepción de la ciencia y la educación como conocimiento emancipatorio que ayude a crear espacios de reflexión y potencie a la persona de la pregunta en términos de Legrand en Sirvent (2018). La persona de la pregunta es “quien busca el conocimiento para identificar el problema; la problematización y la pregunta constante a la realidad” (p.15). Cabe aclarar que nuestra perspectiva es en el fondo filosófica además de política y entiende a la educación como un bien de todos y como un derecho a la pregunta que no es privativa de la investigación en los claustros universitarios ni de los investigadores, sino que es un derecho humano y también una obligación: la obligación de problematizar nuestra propia realidad, generar nuevos saberes sobre la misma y a erigirnos como seres de conocimiento. En este sentido, afirmamos que el compromiso social del investigador es un rasgo que debe asumir a raíz de complejizar los conceptos de objetividad y neutralidad, al respecto afirma Boaventura de Sousa Santos en Reyes Suárez, Piovani, Potaschner (2019) “Debemos superar la epistemología positivista que afirma que la ciencia es independiente de la cultura.

Debemos ser objetivos, pero no neutros... El investigador no puede ser neutral, por el contrario, debe tener un posicionamiento crítico”.

Este posicionamiento crítico implica un compromiso social y una elección anclada en un contexto histórico específico que afecta a un grupo social y al mismo sujeto que investiga. Esta participación del científico social y educativo lejos de ser un obstáculo es un adyuvante para comprender el problema que se ha de investigar. Por otra parte, no podemos soslayar la relación entre participación social y mecanismos de poder y entre éstos y lo que Sirvent (2001) denomina las múltiples pobrezas, en plural, que tienen relación con carencias en la satisfacción de otras necesidades humanas aparte de la económica: de protección, política o de participación social y una pobreza de comprensión o de entendimiento que se basa en el pensamiento único o en su otra cara de la misma moneda, el pensamiento maniqueo. Todas expresiones del pensamiento que naturaliza la realidad y la inmoviliza. Este pensamiento único naturalizado que lleva a pensar que los problemas no tienen solución, que todo siempre fue así y que incluso nombra a los docentes como los únicos culpables de todos los males o en su opuesto a los estudiantes y a sus condiciones de origen debe ser combatido con la capacidad del ser humano de problematizar y complejizar su realidad.

### ***La investigación como un entramado artesanal***

Desde este posicionamiento surgen las preguntas sobre ¿Qué se investiga? ¿por qué y Para qué/ para quién se investiga? y ¿Cómo se investiga? Fueron guiando el diseño del estudio: es así como se indaga sobre las problemáticas, necesidades y demandas de la comunidad de docentes de nivel secundario de la localidad de San Francisco de la provincia de Córdoba, Argentina. Este proceso indagatorio fue bastante arduo en su instancia de elección del territorio y demandó más de dos años para el ingreso al campo. La investigación y los posicionamientos epistemológicos y políticos a los que adherimos requieren de un contexto específico de investigación que realice un acuerdo con todos los participantes y esto provocó un peregrinar por distintas escuelas para que los equipos de gestión e inspección aceptaran contribuir en una investigación participativa y que los docentes quisieran implicarse.

Estas cuestiones podrían constituir otro proceso de análisis a futuro sobre los sentidos que portan las investigaciones para las escuelas y cierto temor a las “miradas” externas; las representaciones que poseen sobre los/as investigadores/as los sujetos que las habitan y también lo que Sirvent, M. (2018) denomina *pobreza de participación o pobreza política*. En nuestra tesis dedicamos todo un capítulo a analizar estas tres vertientes explicativas sobre los mecanismos anti participativos que se despliegan en las instituciones educativas. Además, es necesario hacer hincapié en lo complejo y a la vez

indispensable, al punto de irreductible necesidad humana, de construir una base participativa del conocimiento científico en las instituciones educativas. Es urgente que las escuelas se constituyan en verdaderos reductos de construcción colectiva; de conocimiento reflexivo; de ejercicio democrático del saber y que sean generadoras de dispositivos de participación que operan como instrumentos claves en el fortalecimiento de los grupos y sectores intervinientes.

Cuando a principios del dos mil veintitrés en una de las escuelas donde se trabajó, la inspección de escuelas, el equipo directivo y principalmente los docentes aceptaron ser parte de la investigación, nos asaltaron los propios cuestionamientos sobre el distanciamiento, la reflexividad y la vigilancia epistemológica en cuanto a la implicancia que supone estar investigando y ser a la vez objeto de análisis. Fue necesario indagar sobre distintos puntos vertebrales: la IAP y la relación subjetividad- objetividad; la internalidad o externalidad del sujeto que conoce; el sujeto participativo convertido en objeto de estudio e investigador. Saldadas estas disquisiciones epistemológicas y sinceradas las posturas subjetivas acordamos con las teorías críticas que ese distanciamiento con la objetividad y esa posición contemplativa se rescinde un tanto para asumir un compromiso cada vez más emancipatorio. Luego de estas cavilaciones y estudios ya teníamos la respuesta provisoria sobre el **cómo** investigar. Resaltamos que en este caso la IAP tiene una doble vertiente que se desarrolla en paralelo: la tesis del doctorado en educación que estudia cómo son las prácticas reflexivas de las y los docentes y cómo estas prácticas forman parte de su desarrollo profesional y la otra investigación es la que realiza el equipo de docentes que reflexiona sobre los incidentes críticos. Es lo que podríamos llamar investigación dentro de la investigación.

El **qué** investigar estaba dado por las múltiples problemáticas que emergen del cuestionario abierto exploratorio de diagnóstico. Este cuestionario tuvo la validación de otros doctorandos de la Universidad Católica de Córdoba y de las directoras de tesis que acompañaron el proceso de investigación como equipo de especialistas. Las preguntas se dividieron en tres bloques: a) personales y de la trayectoria educativa b) de las distintas problemáticas y los abordajes que de las mismas se hacían en la institución y c) de los dispositivos de formación docente que conocían y con los que se capacitaron. Por último, se invitaba a los docentes que contestaron el cuestionario a participar de la investigación. Los resultados brindaron información: los docentes se sentían interpelados y problematizados por la violencia entre pares de estudiantes; por la soledad en el ejercicio de la profesión; por la falta de acompañamiento en las prácticas educativas por parte de los equipos de gestión; por las dificultades que presenta evaluar; por la pérdida de autoridad en el aula; por la falta de estrategias ante los cambios educativos; por la descontextualización y desactualización de los

lineamientos curriculares; por la falta de respuestas que encuentran en los cursos de capacitación a los que asisten y otros muchos y variados problemas más.

En esta instancia del estudio que llamamos posteriormente primer momento se amalgaman la indagación de las problemáticas a abordar y la consolidación del equipo de participantes. Este tiempo de reuniones virtuales y presenciales organizadas en focus group fueron de mucho entusiasmo con cierto matiz de preocupación por el tiempo que depararía esta actividad y por alguna representación inhibitoria sobre si fuesen capaces de investigar “somos sólo profes ¿sabremos y podremos investigar? ¿La investigación no es para los especialistas?” fueron algunas de las primeras inquietudes. También se pudo constatar en las sesiones un juego de lugares en donde los profesores querían ubicarse en la periferia y buscaban que la investigadora se situara en la centralidad no sólo del espacio físico sino como equipo acostumbrado a que alguien sea el que enseñe y dirija. De a poco eso fue cambiando en un proceso lento y con mucha riqueza a medida que los docentes iban adquiriendo recursos metodológicos y habilidades reflexivas y comunicativas. Surgieron las primeras objetivaciones, el primer pincelazo de distanciamiento con la propia realidad que nos permitió analizar y abordar reflexivamente, mirarla de todos lados, desnaturalizarla. Ante la imposibilidad de abordar todos los problemas emergentes de las prácticas de los docentes se decidió utilizar la categoría de Incidentes críticos (en adelante IC) de Monereo (2011) que los define como “eventualidades que por su naturaleza desestabilizan cognitiva o emocionalmente al docente y con ello afectan su identidad y su práctica siendo altamente estresantes” según Aguayo González, Castelló Badía, Monereo- Font (2015).

Por otra parte, dentro de los emergentes de los instrumentos de diagnóstico estuvo la necesidad de una formación docente que atendiera a estos IC en lo que Pérez Gómez, A. en Gimeno Sacristán (1992) llaman medio ecológico complejo teniendo en cuenta la escuela y el aula como un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples tareas y condiciones que atienden además a las subjetividades, conflictos y tensiones propias de los profesores y sus trayectorias. El mismo autor menciona al enfoque reflexivo sobre la práctica Pérez Gómez y afirma que las comunidades académicas desde esta perspectiva han dotado de diferentes características a la tarea docente pero todas estas están relacionadas a la reflexión ya que el profesor debe enfrentar situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. Así este autor menciona al docente como investigador en el aula Stenhouse, (1984) y agrega otros matices de la misma idea; por otra parte, Schön (1983, 1987) hace alusión al profesor como práctico reflexivo. Este pensamiento reflexivo ya fue caracterizado por Dewey (1989) como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen

y las conclusiones a las que tiende. En otro apartado el mismo autor expresa que el pensamiento reflexivo nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria. Elliot (2000) afirma que

Esta perspectiva considera que la responsabilidad de desarrollar los conocimientos profesionales atañe a los docentes, más que a los investigadores especializados y a los teóricos. Por eso, el movimiento de los "profesores como investigadores" nació en el Reino Unido en el contexto de los proyectos de desarrollo curricular centrados en los procesos (p. 94)

Schön (1983) Carr y Kemmis (1988) afirman que los observadores no pueden reflexionar sobre el "conocimiento-en-acción" de los prácticos. Éstos pueden hacerlo por sí mismos, siendo conscientes y describiendo sus teorías tácitamente reflejadas en su acción.

Otros autores argentinos, hace ya tiempo, dieron cuenta de la necesidad de este tipo de formación in situ que tenga a los docentes como protagonistas y que puedan capitalizar los conocimientos acumulados y los emergentes ya que ello resolvería el problema de la resistencia a capacitaciones técnicas y teóricas y revalorizar la profesión docente con base en la autonomía. Tenti Fanfani (1999) y de la misma manera Sanjurjo (2000) en su tesis doctoral dice que los procesos metacognitivos en la formación docente" incorporan aportes primordiales a esta perspectiva formativa como son la dimensión subjetiva, es decir, el peso que tienen las creencias, valores, y supuestos y afirman que las prácticas son siempre sociales y contextuadas. Es decir, que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos, inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas. En este punto tenemos **para quiénes y con quiénes** se investiga.

Esta investigación se planteó pensando en responder a estas y otras inquietudes y aspirando a una formación docente que abogue por las transformaciones profundas y perdurables reconociendo las necesidades y problemas del profesorado y que le permita hacer uso del derecho a investigar y a construir conocimiento sobre la realidad cotidiana cambiante y conflictiva. He aquí el **para qué**. En otras palabras, el derecho a problematizar la realidad y a apropiarse de los instrumentos de conocimiento necesario para encontrar las respuestas a sus propias preguntas. De esta manera, el proceso metodológico seguido en esta IAP contribuye a la construcción de respuestas a la demanda por aprendizaje permanente y situado. Dice (Schön.1998) "La reflexión crítica

es una de las formas más potentes de aprendizaje de maestros” mientras que Giroux (1990) reafirma “que podrán comenzar a actuar como intelectuales críticos y transformadores de sus propias prácticas”

### El proceso investigativo y sus momentos



Esquema de los momentos de la investigación de la práctica reflexiva basada en incidentes críticos como desarrollo profesional docente. Elaboración propia.

El proceso detallado en el esquema del estudio es flexible y muestra la recursividad metodológica que presenta la investigación, anticipando acciones y enriqueciéndose en sus análisis a medida que avanza a partir de emergentes propios de la dinámica institucional, educativa y de la subjetividad de los participantes. En los momentos de la investigación hubo movilidad de docentes y distinto grado de implicación

y participación. El grupo estuvo conformado por veintidós mujeres y tres varones de distintas edades, antigüedad docente y disciplinas. Desde marzo del dos mil veintitrés a diciembre del mismo año se concretaron cinco focus group, uno mediado por fotografías, ocho encuentros virtuales y otros ocho presenciales con grupos parciales. Los dos primeros encuentros se realizaron buscando construir confianza y definir conceptualmente los problemas y dilemas que atraviesan la práctica cotidiana de los profesores. Fue una etapa de indagación sobre necesidades y demandas, pero sobre todo de reconocimiento y valoración del espacio y tiempo de reflexión. “Necesitábamos un tiempo para reflexionar. Nos encontramos solamente en los recreos y por lo general hacemos catarsis o en las reuniones en las que tenemos que armar proyectos que nos piden de Dirección o los actos. En los talleres de inicio de ciclo lectivo dialogamos un poco entre nosotras, pero la agenda viene del ministerio” (docente participante).

El cuestionario como instrumento reveló el pensamiento de los profesores y fue un insumo que los obligaba a mirarse a sí mismos objetivando la realidad: “me gustó mucho poder leer las respuestas de los compañeros y ver los gráficos y barras que pudimos analizar. Me asombró la cantidad de docentes que se sienten solos, angustiados o con estrés. Como soy nueva y con poca antigüedad pensé que solamente yo me sentía así” (testimonio de una docente). El cuestionario también ayudó a los docentes a tomar decisiones: “Ahora que leí y analizamos las respuestas del cuestionario yo prefiero realizar una entrevista abierta porque leímos que permite que los profes describan los problemas. Deberíamos elaborar preguntas para hacer a los estudiantes también y a los padres sobre ¿Por qué los estudiantes entregaron las pruebas en blanco? Ese incidente creo que nos angustia a muchas y se escuchó una sola opinión, la de la docente, hay que escuchar la de los demás. Con mi compañera realizaremos entrevistas a esos estudiantes. ¿Triangulación se llama...?” (Testimonio de una docente participante.)

### Diagrama de momentos

**Primer momento:** análisis del cuestionario. Conformación del equipo de investigación. Toma de decisiones. Este trabajo implicó reuniones virtuales, presenciales y trabajo asincrónico en un drive. Se remarca la participación del grupo en el proceso de planificación, definiendo conjuntamente los objetivos de la retroalimentación, el tipo de encuentro a realizar, la selección de la información a presentar en ese encuentro, la elección de las estrategias y metodologías más adecuadas para la presentación de esa información y los roles y funciones que voluntariamente se fueron asignando. Esto implicó una ruptura de los mecanismos de poder, las decisiones fueron grupales y los trabajos colaborativos. Se pactaron por sugerencia de todo el grupo una reunión mensual que se constituyó como sesión de retroalimentación y que se iba coordinando en un grupo de



mensajería instantánea, (WhatsApp) que se estableció como una herramienta de mediación y apoyo en todo el proceso.

**Segundo momento:** reflexión grupal: realización de Focus group. Entrevistas de incidentes críticos: los docentes investigadores diseñaron las entrevistas, las realizaron a los sujetos que ellos mismos consideraron y las desgrabaron y analizaron. Entrevista al equipo de investigación: este instrumento sirvió como insumo para ambas investigaciones y reforzó las respuestas del cuestionario permitiendo triangular información. El material que se iba recolectando se almacenó en una plataforma gratuita de archivos y documentos colaborativos (Drive) que fungió como espacio virtual de investigación que abrió puertas a un ambiente de confianza y propició el aprendizaje en red.

Reflexión individual: la escritura de diarios de campo y de narrativa autobiográfica tiene relación con la práctica docente como una construcción subjetiva que implica la revisión de la propia biografía escolar de los profesores, la formación inicial, la socialización y el desarrollo profesional propiamente dicho. (Sanjurjo, 2000).

**Tercer momento:** análisis de incidentes críticos. Categorización de IC. Los docentes deciden indagar aquellos incidentes que suceden en el aula en el momento de clase. Otro grupo toma la decisión de estudiar un incidente que denominan "las pruebas en blanco".

**Cuarto momento:** Los docentes decidieron realizar co-observaciones entre ellos. Armaron una grilla de horarios de observación de clases entre ellos y una guía de observación que permitió detectar incidentes críticos y describirlos en el contexto. Grabaron con el dispositivo celular una clase. Reflexionaron luego sobre las notas y compartieron el análisis de los IC del aula, las reacciones de los docentes y otros factores. Los docentes trabajaron con las nociones de "reflexión sobre la acción" y "reflexión en la acción" de Schön (1998) y compararon la reflexión natural, ocasional y asistemática a la que estaban acostumbrados a la nueva forma de analizar reflexivamente las prácticas.

**Quinto momento:** profundización del análisis y descripción de los incidentes críticos. Las descripciones densas permitieron revisar creencias internalizadas y desnaturalizarlas. Esto se pudo realizar por el aporte de la teoría. El trabajo con el texto narrativo y el descriptivo fue sirviendo para aprender de la práctica e ir construyendo conocimientos experienciales. Una profesora dijo "¿Dónde iba todo esto que sabíamos?" "Se perdía, y es valioso para otra profe, para mí misma".

**Sexto momento:** se consolida la necesidad de una relación dialógica entre teoría y práctica. Luego del surgimiento de los IC y de sus descripciones y análisis urgía la relación

con la teoría: leer, investigar y buscar especialistas. Este fue otro autodescubrimiento del equipo, las descripciones se agotaban, las narraciones. Se necesitaron de lentes teóricos.

**Séptimo:** análisis de estrategias de resolución. El darnos cuenta qué hacemos, porqué lo hacemos y qué genera lo que hacemos de manera individual y colectiva fue un primer paso para encontrar estrategias de resolución. Lo primero que se mencionó como puerto de llegada fue que se había disipado la soledad y parte de la angustia primera. “La sensación de lugar acogedor para resolver, aunque no se terminen los problemas, aunque la realidad cotidiana con su movilidad siempre traiga más IC tener este espacio de aprendizaje y formación es ya una solución” (docente participante)

**Octavo momento:** reflexión sobre la reflexión. Se realizó un encuentro presencial tipo focus group último ya a fines del veinte veintitrés, pero por falta de tiempo los participantes siguieron escribiendo y reflexionando sobre todo el proceso en el drive. “Pienso que todo el proceso nos dio voz y pudimos discrepar algunas veces de lo que decía el otro, pero a la vez en algún punto consensuar y gestionar lo que nos pasaba”

### **Algunos resultados preliminares**

Esta etapa podrá dar cuenta del proceso, pero aún muy poco de los resultados finales. Posiblemente haya docentes que se involucren en este año y el corte de la investigación del doctorado se dará cuando se hayan recogido todos los datos del ciclo de IAP que no necesariamente coincide con el ciclo lectivo y que se puede graficar con un espiral en continuo. Para analizar los datos se utiliza el software Atlas ti que permite plantear relaciones entre distintas fuentes como fotografías, entrevistas, diarios, bibliografía y grabaciones. Pero sobre todo se realizarán conclusiones grupales e individuales por los mismos actores participantes de la investigación.

Los limitantes de tiempo y sobrecarga de tareas que fueron los primeros emergentes en la IAP para que los docentes pudieran reflexionar se pudieron superar básicamente con la alianza con la tecnología. Después de la pandemia de covid-19 algunos dispositivos de trabajo colaborativo se instalaron para quedarse en educación y son adyuvantes de la formación docente continua. Estamos hablando de los grupos de WhatsApp como una herramienta para promover la comunicación y el aprendizaje colaborativo. De la misma manera las reuniones virtuales y los documentos colaborativos permiten una formación continua, situada y reflexiva, basada en la praxis que amalgama teoría y práctica analizando, investigando y gestionando estrategias.

La Investigación Acción Participativa es un proceso dialéctico continuo en el que se analizaron hechos, en este caso IC y se los conceptualizó, se planificaron y se ejecutaron las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de estos. El mayor resultado es el proceso mismo y los logros que se fueron obteniendo, la autoimagen y los nuevos roles que fueron asumiendo los docentes investigadores. No hay que dejar de mencionar como un logro o resultado el acompañamiento y el apoyo que se brindaba el grupo sobre todo a los docentes noveles. Una de las participantes expresó “No sé qué hubiera sido de mí sin el grupo, me apunté al proyecto porque tenía ganas de dejar la docencia. Realmente la pasé mal en el aula este año, hay situaciones de falta de respeto, de violencia entre estudiantes y de apatía que me devastaban. A eso hay que sumarle que me encontraba en mis primeros meses de trabajo y no sabía cómo realizar adaptaciones a estudiantes con necesidades especiales o llenar un libro de examen correctamente. No aprendí todo, pero este año me sentí acompañada, contenida y siento que aprendí”

Esa práctica que reconoce la IAP en toda su dimensión es posible porque los investigadores-educadores se asumen como participantes y aprendices de estos procesos, porque creen en la potencia de aprendizaje de los docentes y de la escuela como contexto de aprendizaje in situ. La IAP entiende a todos los que participan como sujetos de conocimiento y a su vez como sujetos en proceso de formación: “Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de inagotable sociología del conocimiento, se convierte en testigo de la calidad emancipatoria de su actuación” (Fals Borda, 1991, p. 34). Este es sin duda uno de los grandes logros, la objetivación y la desnaturalización que produjo el proceso. Preguntar y preguntarse casi todo ¿Por qué son obligatorias las carpetas físicas de los estudiantes? ¿Qué pasa si dejan de ser obligatorias? ¿qué pasa con el material en línea? ...Y así hasta el cansancio, parecían niñas las docentes preguntando a la realidad dada, a lo que era así porque sí. Ese es un gran logro que fue celebrado con el grupo cuando se tomó conciencia de este.

Esta nueva forma de investigar es una vivencia que transforma las relaciones entre investigador e investigado y se replica esa transformación en la relación maestro y estudiante superando por completo las relaciones dicotómicas, poniendo como prioridad la producción de conocimiento dialógico de todos los actores que construyen la realidad y que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento. La pedagogía del diálogo y de la pregunta traspasó los límites del equipo de investigación y se coló en el aula. Hacen falta otras observaciones y co-observaciones, hace falta quizás otro encuentro luego de haber reflexionado individualmente. En ese sentido, tanto la labor investigativa como la labor docente-

investigador y la práctica pedagógica han sido de construcción de conocimiento y han reconocido a los sujetos de los procesos sociales como sujetos con posibilidad de un destino emancipatorio y de empoderamiento en la medida que puedan tener voz y rol activo. No sólo ha producido este proceso un cambio en la labor del sujeto docente devenido en sujeto investigador, sino que esta posibilidad de enunciante y de sujeto reflexivo se trasunta a la propia labor docente en la relación docente – estudiante. Dice una docente del equipo de investigación: “la verdad es que mis estudiantes no tenían posibilidades de elección en mis clases, yo diseñaba los temas y los autores del año. El rol que les asignaba a mis estudiantes era tan pasivo como el que tenía yo ante mis problemas de la práctica.” En ese orden de ideas, la IAP transforma a los sujetos y al tiempo transforma su propia realidad, de tal manera que es una pedagogía de la transformación. Pequeñas transformaciones: de posicionamiento, de actitudes, de perspectivas.

El análisis colectivo de la información empírica implicó el desafío de la construcción de espacios de aprendizaje metodológico y la desmitificación de los supuestos misterios de la ciencia ejercida sólo por algunos iluminados. Les costó en un principio a los docentes-investigadores poder describir de manera densa las problemáticas y lo que sentían. Costó desnaturalizar y problematizar y dejar la actividad catártica para poder sumergirse en la objetivación y la distancia del hecho educativo y analizar este como un incidente crítico. Sigue siendo difícil que los docentes se remitan a la teoría y que se refugien en lecturas pertinentes para asociar teoría y práctica. Algunos docentes carecen de competencias teóricas y están limitados por los libros de textos de las editoriales escolares o sólo manejan bibliografía de internet y no tienen las suficientes competencias para la búsqueda del material necesario. Estos son algunos de los obstáculos para la participación que además producen resistencia. Otro de las dificultades ya mencionadas es el tiempo. En Argentina los docentes expresaron en esta investigación sentir la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo unida a las malas condiciones laborales centradas sobre todo en la percepción que tienen los profesores de la remuneración económica como escasa e insuficiente. Es por esto por lo que una de las recomendaciones para el equipo de gestión de la institución y a quienes están encargados del diseño de las políticas educativas es que contemplen la posibilidad de tener horas para el desarrollo de proyectos de IAP que promueven la PR y la formación docente.

Como ya mencionamos, los resultados de este estudio son aún parciales, aunque ya revelaron la importancia que tiene potenciar y crear espacios de reflexión, análisis y toma de decisión entre los docentes y construir y reconstruir saberes que ayuden a enfrentar los problemas que se les presentan en la vida escolar ya sean emergentes o de carácter repetitivo sobre todo para los docentes noveles. El impacto del proceso de la

IAP en la posibilidad de estimular la expresión de las ideas de los docentes y que se sientan al finalizar estos diez meses de trabajo con la capacidad y la autoridad de investigar su propia realidad. Esta es una expresión de crecimiento en la imagen de sí mismo relacionada con su capacidad de expresión y participación en la construcción de conocimiento. Pudimos constatar la potencia formativa de las prácticas reflexivas en el análisis de incidentes críticos con el modelo de investigación acción participativa.

En el proyecto que dio origen a este estudio las anticipaciones de sentido abrieron espacio a más preguntas y dieron como emergente algunas respuestas provisorias y la necesidad de profundizar las PR y el nivel de reflexión alcanzado por el equipo de participantes sobre todo las metas reflexivas y analizar más en profundidad los IC. Algunas preguntas se respondieron y otras se formulan: ¿puede este dispositivo de formación y desarrollo profesional docente encontrar tiempos, espacios y recursos en los limitantes estructurales del sistema educativo argentino?

Provisoriamente estamos en condiciones de afirmar que esta perspectiva de formación y los procesos de meta reflexión e intercambio permiten entender las decisiones y acciones de las prácticas de los profesores, analizando las potencialidades cognitivas, epistémicas y culturales de dichas prácticas sobre todo en contextos educativos complejos. Suponemos que ante los retos que los cambios vertiginosos les imponen a los docentes este tipo de formación que conjuga la autonomía individual y el trabajo colectivo puede ser una construcción de espacios de formación que faciliten la apropiación por parte de los miembros participantes de los procedimientos metodológicos de investigación social propios de un análisis cualitativo. Cabe aclarar que con el avance del proceso investigativo se va produciendo una objetivación y distanciamiento de las problemáticas que tiende a resolver la implicancia para posicionar la dinámica reflexiva en verdaderos procesos investigativos de los docentes de secundaria.

Deseamos que los procesos reflexivos grupales, la relación que se establezca entre teoría y práctica y las decisiones que tomen los participantes basados en los IC para su análisis y resolución produzcan más transformaciones no sólo en el aula sino en todo el contexto institucional. Vemos en perspectiva la posibilidad futura de analizar estas hipotéticas transformaciones grupales e individuales como claves para abordar la mejora del centro educativo si es que como suponemos, llegan a contribuir a la identidad y la cohesión del grupo en un verdadero proceso formativo democrático y participativo que ponga en valor el conocimiento del profesorado. Pensamos que la reconstrucción de las prácticas y de la identidad colectiva del centro y en futuras investigaciones también entre centros permitirá romper el aislamiento del aula y promover procesos colaborativos de reflexión, solidaridad entre compañeros, intercambio, diálogo

reflexivo, la planificación conjunta de experiencias y puesta en valor de los propios saberes institucionales.

Por ahora es importante destacar el crecimiento del grupo participante en su capacidad de análisis de la realidad, de objetivación y apropiación del proceso realizado, así como de la obtención de un esquema de trabajo colectivo y de organización para una acción de cambio con el objetivo de la mejora. Como dijimos, son avances y una fotografía de un proceso en constante desarrollo. También, como última conclusión, podemos afirmar que los proyectos formativos que unen la relación escuela-universidad, si se realizan desde una base científica y una posición ética y política resultan beneficiosos no solo para el propio proceso formativo, sino que ayudan a la institución universitaria a ejercer su función de contribuir a la mejora de la educación y de la sociedad.

## Bibliografía

- Aguayo-González, M., Castelló-Badía, M. & Monereo-Font, C. (2015). Incidentes críticos en los docentes de enfermería: descubriendo una nueva identidad. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(2), 219-227. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267040408006>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (2000) *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Fals Borda, O. & Anisur MD. (1991) *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Monereo, C. (2011) *Las competencias profesionales de los docentes*. [http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/04/competenciaprofesional\\_Monereo\\_2011.pdf](http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2011/04/competenciaprofesional_Monereo_2011.pdf)
- Reyes Suárez, A. Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.). (2019). *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Buenos Aires: Teseo; CLACSO. (Coediciones). [www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128](http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128)
- Sanjurjo, L. (2000) *Los procesos metacognitivos en la Formación Docente*. [Tesis Doctoral] Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective professional*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sirvent, M.T. (2001) El valor de educar en la sociedad actual y el «talón de Aquiles» del pensamiento único. *Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe*. 5, 10.
- Stenhouse, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (1999) *Sociología de la educación*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.