

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

La investigación formativa y las posturas reflexivas
de los docentes en formación

Silvia Verónica Valdivia Yábar

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formación**ib**)))

La investigación formativa y las posturas reflexivas de los docentes en formación

Silvia Verónica Valdivia Yábar
Universidad Nacional del Altiplano, Perú
siveroval@gmail.com

Área temática: Enseñar a investigar

Resumen

Los futuros profesores de educación secundaria fueron asociados a un proyecto de investigación en ciencias de la educación, en el año académico 2017, durante su tercer año de formación en la Universidad Nacional del Altiplano de Perú. Ellos participaron voluntariamente en un módulo intitulado “Interacciones verbales en clase”, incluida una iniciación metodológica en la recolección de datos por observación y uso de la herramienta de observación en clase, construida para la investigación. En esta comunicación, se informará sobre este estudio destinado a identificar algunos efectos posibles de formación en la reflexividad, después de la participación en un mecanismo de formación por la investigación. Con el fin de establecer una base viable de comparabilidad, se han recopilado datos, en forma de entrevistas individuales, de profesores en formación (grupo 1), que siguieron el módulo y practicaron la observación en clase, y otros futuros profesores, que no participaron en el módulo, representando el grupo de control (grupo 2). La confrontación de los dos corpus se ha formalizado en un conjunto coherente de categorías conceptuales, que revelan algunas características de las prácticas reflexivas del grupo experimental.

Palabras clave: investigación formativa, interacciones verbales, observación formativa, practicante reflexivo.

Introducción

La emergencia de una figura del profesional reflexivo orienta el cuestionamiento actual de la identidad del docente y de un modelo de profesionalidad, que contribuye al movimiento continuo de adaptación de la formación profesional a las realidades del ejercicio de la profesión docente. Los mecanismos innovadores, que favorecen la integración de prácticas reflexivas en la formación de los futuros docentes, surgieron en el Facultades de Ciencias de la Educación. A fin de responder al necesario desarrollo de una formación en la reflexividad, durante el año académico 2017, se propuso a los futuros profesores del tercer año académico, asociarse a un proyecto de investigación en Ciencias de la Educación: Interacciones verbales profesor-estudiante y aprendizajes básicos en la secundaria.

Esta participación de los futuros docentes se concretó en el marco de un módulo opcional de “formación por la investigación y la observación formativas”, que comprendió una formación teórica sobre las interacciones verbales, una formación metodológica sobre los diferentes métodos de observación y una formación práctica en el uso de la guía de observación, construida para esta investigación. Este mecanismo se integró en un proceso global de formación en la reflexividad.

Se informa, en este texto, un estudio destinado a identificar algunos efectos de formación en la reflexividad de los estudiantes a partir de la apropiación que hicieran de los diferentes componentes del módulo de formación por la investigación. Para establecer una base viable de comparabilidad, se recopilaron datos, mediante entrevistas individuales, de ocho profesores en formación (grupo 1), que siguió el módulo de formación y practicó la observación en clase, y de otros, que no tomaron la

formación, representando el grupo de control (grupo 2). Además, tres de los entrevistados del grupo 1 realizaron su tesis sobre el tema de las interacciones verbales entre profesor-estudiante. Las guías de entrevista no variaron entre el grupo de control y el grupo que completó la formación. Se recopilaron y analizaron los datos, considerando ciertos límites de una verbalización de las prácticas profesionales, que solo puede cubrir una parte de los esquemas de acción. Además de poner en palabras las actividades de los estudiantes, durante las entrevistas, se intentó resaltar en los discursos los elementos que precisan la relación con la práctica y la relación con la formación. Estos elementos están conformados por “representaciones, opiniones, valores, actitudes y afectos, que constituyen en los individuos una postura mental y que orientan su comportamiento cuando están en formación” (Baillauques, 2001, p. 35).

A partir de investigaciones anteriores (Wentzel, 2004) y de la confrontación de los corpus, se ha formalizado, durante el análisis, un conjunto coherente de categorías, que revelan algunas características de las prácticas reflexivas, propias del grupo experimental. Se explicarán estas categorías, desde el ángulo de una interpretación, en términos de efectos de formación relacionados con el mecanismo.

La reflexividad de los profesores: un marco teórico en movimiento

Las tipologías recientes delimitan los perfiles de una profesionalidad docente y proponen modelos de formación. El paradigma reflexivo parece haberse convertido en la punta de lanza de una retórica de profesionalización de la profesión docente. En efecto, la mayoría de estos modelos hacen referencia a una práctica reflexiva. Paquay (1994) la asocia con la construcción de un conocimiento de experiencia sistemática y comunicable y Altet (1998) enfatiza la necesidad de formar a los futuros docentes en los enfoques de análisis de las prácticas : “El docente aprenderá a reconstituir por el análisis de lo que ha hecho, es decir, a poner en palabras, a describir lo que está sucediendo en una situación, a identificar los saberes y saber hacer en la acción” (p.80). Las prácticas reflexivas, en la formación docente, están institucionalmente enmarcadas y formalizadas en los enfoques personales o colectivos de análisis y de prácticas de investigación.

Para los futuros profesionales no se trata tanto de realizar una investigación que estar en investigación. Este posicionamiento no solo concierne a los investigadores. Se inscribe en el largo plazo y ocupa diferentes espacios de un camino de “transición formativa” (Dupuis, 2002) antes de convertirse en un componente del actuar del profesional docente.

En el análisis del corpus, se decidió abordar, al mismo tiempo, la explicitación de enfoques de análisis de situaciones profesionales vividas, a fin de identificar un cierto saber-analizar posiblemente enriquecido por la participación en la formación por la investigación y la observación participantes, y la formalización, en el discurso, de recursos profesionales construidos a partir del análisis de las prácticas. La prueba de una doble hipótesis de construcción de saberes para analizar y de saberes de experiencias para actuar en situación profesional, se apoyó en una problemática de relación con el saber de estos docentes en formación, en particular en un “ir y venir, práctica-teoría-práctica” (Altet, 1996, 23).

Muchos modelos postulan una brecha entre la reflexión y la acción. Schön (1993) introdujo la distinción entre reflexión en acción y reflexión sobre la acción. Perrenoud (2001) desarrolló esta distinción en su enfoque de la profesionalidad docente, precisando que “en el fragor de la acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar [...]. La reflexión en la acción es entonces rápida, guía un proceso de decisión, sin la posibilidad de recurrir a opiniones externas” (p. 33). Se ha utilizado esta distinción para interrogar una posible transferencia de herramientas específicas apropiadas por los estudiantes durante las sesiones de observación en clase, realizadas en el marco de la participación en la investigación.

Un posicionamiento de “estar en investigación”

Previamente al análisis de los elementos discursivos en una perspectiva de identificación de los efectos de formación en la reflexividad, algunos datos recopilados llevaron a plantear una posible articulación entre la participación en este módulo, basado en un principio de voluntariado, y el proyecto personal de construcción de una cierta profesionalidad. Las características comunes de los diferentes estudiantes, que participaron en el mecanismo, están asociados a experiencias significativas, que influyeron en el curso de su vida, en los posicionamientos y el auto-movimiento en la apropiación de ciertos componentes de la oferta de formación. Se precisan estas características comunes en términos de representaciones sobre la identidad docente, de intereses por diversas prácticas de investigación y de relación con la teoría en la formación profesional.

Las diversas representaciones de estos futuros docentes (grupo1) tienen en común cristalizar el proceso formativo en torno a la noción de experiencia. Susana (grupo 1) introdujo algunas analogías entre su curso de formación y los elementos de didáctica de los aprendizajes escolares, en el registro discursivo de la referenciación a un modelo constructivista:

Yo veo, por ejemplo, en relación con la enseñanza de las ciencias..., hoy, el enfoque privilegiado, es el enfoque experimental en el que se debe llevar al alumno a... a construir su aprendizaje, es decir, partir de problemas que ellos van a encontrar e intentar construir las hipótesis de respuesta en torno a eso e...intentar encontrar por sí mismos las respuestas a todo eso. Esta manera, es realmente interesante, este enfoque experimental..., se encontrará en el discurso del formador. (Susana, grupo 1).

Una perspectiva fenomenológica de la formación, construida en y a partir de la experiencia, surge en los discursos y precisa la diferencia con una búsqueda de técnicas, validadas y entregadas por otro experto reconocido. Las posturas del proceso experimental mencionadas por algunos estudiantes (grupo 1) refuerzan esta perspectiva y esbozan un proyecto personal de formación, sin proporcionar los elementos precisos sobre la realidad de la acción en la práctica. Tres de estos estudiantes pusieron más énfasis en su interés por una reflexión sobre el tema de las interacciones verbales profesor-estudiante. Los argumentos presentados no bastan para proponer como característica común de estos estudiantes, una postura de investigación en la construcción de una profesionalidad. Sin embargo, del análisis del discurso han surgido las pistas que consolidan la interpretación según la cual diversos posicionamientos y compromisos personales en la apropiación de la oferta de formación se pueden agrupar en una categoría llamada “estar en investigación”. Las palabras de Ana recuerdan que la recurrencia a la noción de investigación no es suficiente para identificar los enfoques de investigación de tipo científico:

Me gusta trabajar, investigar mucho en socio, en pedagogía, y tengo bastante curiosidad sobre todas las novedades y después tratar de ponerlas en práctica en el terreno. Entonces, es cierto que estas son ideas, fuentes...que pueden servirnos más tarde. (Ana, grupo 1).

Un profesor que se forma no es un investigador en el sentido académico. Más allá de la observación de una cierta franqueza del discurso de Ana sobre la articulación entre lo que se quiere hacer, lo que se cree hacer y lo que se hace realmente, pero también sobre la relación establecida, por el estudiante, entre “hacer mucha investigación” y “ponerla en marcha”, surge un cuestionamiento más general sobre el lugar que puede ocupar la investigación en la formación de los profesores, en un actuar profesional o cotidiano.

Para concluir

El sentido de compromiso en la formación de estos futuros docentes se cuestiona al final del análisis de los datos recopilados. Este sentido está en el origen de la participación en un módulo opcional de formación por la investigación y la observación formativas, luego se enriquece de esta experiencia. Los discursos revelan que los estudiantes se apropiaron del mecanismo, en el que participaron. Sin embargo, la cuestión de pasar a la acción permanece, por el momento, en suspenso. Los recursos profesionales, que se han formalizado, una especie de gramática de la acción (Clot, 1994), siguen siendo específicos de ciertos componentes de la actividad docente. Éstos dan profundidad a un repertorio del profesional de la educación, que puede orientar las acciones futuras.

Para los estudiantes, que realizaron su tesis profesional en relación con la investigación, estos recursos constituyen una real expansión del campo de las competencias profesionales (Le Boterf, 1999), gracias al ir-retornar, práctica-teoría-práctica. La utilización de los instrumentos de observación puede mantener una reflexión en la acción, una lectura más atenta de la complejidad de una situación didáctica, un control de los efectos de sus actividades en los comportamientos escolares de los estudiantes, al servicio de una adaptación de las prácticas para el éxito de los aprendizajes.

Las dificultades persistentes de los estudiantes en practicar un análisis personal estructurado no ponen en cuestión los efectos de formación. Por el contrario, refuerzan la idea de que una práctica reflexiva no es evidente y que implica los recursos específicos, referentes teóricos y herramientas adaptadas en función de los componentes de la situación, seleccionados para el análisis.

Referencias

- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles [El análisis de las prácticas profesionales]*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur ? In M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (Coord.). *Formation des maîtres et contextes sociaux [Formación de los maestros y contextos sociales]*. (pp. 71-85). Paris : PUF.
- Baillauquès, S. (2001). De la modulation à une personnalisation de la formation initiale, In S. Baillauquès et al. *La personnalisation de la formation : le cas des professeurs des écoles [La personalización de la formación : el caso de los profesores de las escuelas]* (pp. 19-41). Paris : INRP.
- Clot, Y. (1993). Passer à l'action ? Remarques sur la psychologie des sociologues. *Futur Antérieur*, 5, 16-17.
- Dupuis, P. (2002). Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation, dossier pour la soutenance de l'HDR : université Nancy2, département de sciences de l'éducation.
- Le Boterf, G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle [De la competencia en la navegación profesional]*. Paris : les Éditions d'Organisation.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Schön, D. A. (1993). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel (traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon). Québec : Les éditions Logiques.
- Wentzel, B. (2004). *De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction. Quelques cas singuliers de professeurs des écoles* (thèse de doctorat) université Nancy2, Paris.