

## LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A PARTIR DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

**SILVIA DUBROVSKY, ALICIA IGLESIAS,  
ESTER SAUCEDO**

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de La Pampa  
silviadubrovsky@fibertel.com.ar  
aliciaiglesias@infovia.com.ar  
claudionuin@ar.inter.net

### RESUMEN

En este trabajo presentamos los aspectos más relevantes de un proyecto de investigación - acción realizado con docentes de EGB 1 y 2. En este contexto la práctica educativa asume un perfil participativo y colaborativo en el cual la investigación se plantea como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores de quienes intervienen en el proceso.

Uno de los principales problemas definidos por los docentes se relaciona con las dificultades para implementar propuestas de enseñanza que contemplen la heterogeneidad de sus alumnos.

Otro de los problemas recurrentes en el discurso de los involucrados se vincula con la necesidad de redefinir su rol como docentes en el contexto social actual.

La investigación - acción constituye una estrategia para generar espacios de problematización que aumenten la autonomía del maestro sobre el currículum y sus prácticas y para comprender junto a otro profesional los marcos ideológicos que obturan la mirada de la realidad y a partir de allí encontrar nuevos modos de leerla y transformarla.

**Palabras claves:** Investigación-acción- práctica pedagógica- rol del profesor- currículum- ritmo de aprendizaje

**Keywords:** Action research - pedagogical practice - teacher's role - curriculum - learning rhythm

Fecha de recepción: 29-03-03

Fecha de aceptación: 26-06-03

### Introducción

“La enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación” (Woods, 1995, p. 15). Los docentes más que sujetos de la investigación en educación han sido tomados meramente como objetos.

Las metodologías de investigación participativas, basadas en el modelo teórico de Stenhouse (1991) del docente-investigador, permiten avanzar hacia un modelo en el cual se reduce la tradicional tensión entre teoría y práctica educativa. También posibilitan respetar, acomodar y valorar las opiniones de los maestros y su profesionalismo.

Dentro de este modelo, analizaremos en el presente trabajo los aspectos más relevantes de un proyecto de investigación-acción realizado con maestras de EGB 1 y 2. En este contexto, la práctica educativa asume un perfil participativo y colaborativo en el cual la investigación se plantea como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores de quienes intervienen en el proceso.

El propósito es ir más allá del planteo del docente, como usuario reflexivo y crítico de un saber elaborado por otros investigadores, para analizarlo como parte de las comunidades autocríticas de enseñantes investigadores que desarrollan sistemáticamente un saber didáctico para justificar su trabajo áulico.

La investigación-acción constituye una de las mejores estrategias para generar espacios de problematización que deriven en nuevas propuestas de cambio y permitan aumentar la autonomía y el control del maestro sobre el *currículum*.

En los momentos particulares de crisis económica y social que estamos atravesando, el docente debe enfrentarse a diversas situaciones que consideramos problemáticas porque generan una tensión entre su "tradición de trabajo", su formación inicial y los discursos provenientes del campo de la teoría pedagógica.

Cuando hablamos de "tradición de trabajo" nos referimos a la modalidad de trabajo del docente en clase basada en una propuesta homogénea, la cual parte del supuesto de que todos los niños deberían realizar la misma tarea y al mismo tiempo. Este presupuesto está directamente relacionado con el modelo de formación recibido por los docentes en el profesorado.

Junto a esta característica del trabajo cotidiano del docente se ha desarrollado un discurso referido a la "atención a la diversidad". En este discurso se presenta la noción de adaptaciones curriculares como estrategia que debe implementar el docente para atender dicha diversidad. No es objeto de este trabajo el análisis de dicho discurso, pero sí es importante saber de qué manera los docentes se apropian del mismo y de qué forma genera tensión con su tradición de trabajo.

El primer momento de nuestra investigación consistió en realizar una serie de entrevistas a docentes, directores y coordinadoras de EGB 1 y 2 con el fin de indagar sus conceptualizaciones en relación con las nociones de diversidad, heterogeneidad, ritmos de aprendizaje y adaptaciones curriculares. En el caso de las escuelas céntricas, los docentes, en su mayoría, adjudicaron el origen de las problemáticas a dificultades de aprendizaje de sus alumnos; mientras que en las escuelas periféricas las mismas se atribuyeron a la crisis social.

A partir de estas entrevistas, determinamos los mayores obstáculos que encontraban los docentes de las escuelas ubicadas en zonas periféricas para llevar adelante su proyecto pedagógico. Como resultado de esta indagación decidimos formar el equipo de investigación con este último grupo de docentes.

### **Puesta en marcha de la investigación-acción**

El equipo de investigación constituido por el grupo de docentes y los profesionales de la Universidad (sede del Proyecto) desarrolló una actividad de taller, con frecuencia mensual, cuya planificación era lo suficientemente flexible como para poder trabajar con aquellos elementos relevantes no previstos que aparecieran en el mismo.

Durante el taller, los docentes participantes fueron planteando sus expectativas con respecto a la actividad. A partir de la reflexión, los maestros confrontaron su propio punto de vista con el de sus pares.

En este momento, que denominamos de acción, se propusieron otras actividades que no sólo complementaban, sino que también enriquecían al docente y al Taller como espacio de intercambio:

- 1) Observaciones de clase. Se llevaron a cabo dos tipos de observaciones, por un lado, las del equipo de investigación como agente externo y, por otro, las que efectúa un docente en el aula de un colega. Desde el punto de vista metodológico, constituyen observaciones no participantes, cuyo propósito es observar las cosas tal como suceden, sin dejar de tener en cuenta el papel que cumple este observador que, inevitablemente, pasa a constituir parte de la escena;
- 2) Registros de clase. Cada docente escribió, a modo de diario, el desarrollo de la clase o de un momento de ella o de un día de clase completo. En general, en sus diarios el maestro es sincero y abierto, pero en el caso de una investigación, donde los mismos se piden con fines particulares, corren el riesgo de perder parte de su neutralidad (diarios escritos para los investigadores), pero pueden ganar en profundidad sobre los acontecimientos, las reacciones, las opiniones en las que se está interesado (Woods, 1995);
- 3) Entrevistas individuales. Incorporamos dentro del plan de acción una instancia de trabajo individual con cada docente, en la cual particularizamos la problemática a su grupo de clase en el contexto de su propia institución.

Como resultado de esta primera etapa, que llamamos de problematización, llegamos a la definición de dos problemas principales. Por un lado, la necesidad de reformular la noción de adaptación curricular y, por el otro, la de redefinir el rol docente.

### **Hacia la noción de adaptaciones curriculares**

“Si bien en las expresiones de los entrevistados no aparece una definición explícita de adaptaciones curriculares, se puede inferir una concepción demasiado acotada; pues refieren, en la mayoría de los casos, a la diferencia de tiempo, ritmo de aprendizaje y contenidos” (Dubrovsky, Iglesias, Saucedo, 2000, p. 345).

Asimismo, en los dichos de los docentes también se traduce cierta confusión con respecto a qué propuesta de enseñanza implementar para atender la heterogeneidad de sus alumnos. Los planteos se realizan, en la mayoría de los casos, desde una perspectiva técnica, reducible solamente a parámetros pedagógicos y organizativos.

En muchas situaciones, pudimos observar que el uso de las adaptaciones curriculares llevaba a acentuar las diferencias individuales y/o acrecentar las dificultades de aprendizaje. Por lo general, no fueron elaboradas con el propósito de ofrecer otras oportunidades educativas a los alumnos para disminuir la desigualdad.

A modo de ejemplo, transcribimos breves fragmentos que aluden a esta conceptualización.

El grupo no es homogéneo ... entonces, en lugar de dar una ejercitación, una actividad con cinco ejercicios ... les das menos ejercitación.  
(Maestra de quinto año de la EGB)

Es como que te desorientás y no sabés si estás haciendo bien o estás haciendo mal. ¿Qué es lo que tengo que dar? Porque me pregunto ¿qué contenidos les doy?, ¿qué hice? Pusimos el nombre, vimos algo de sílaba, ahora el abecedario. Sustantivos, adjetivos es ... inútil. Estamos tratando que por lo menos hagan una comprensión, una lecturita chiquitita y tres preguntitas de esa lecturita para ver si comprenden eso que están leyendo, a ver si pueden armar una frase, que esa frase tenga coherencia, cosas elementales; pero más que eso, no puedo. (Maestra de segundo año de la EGB)

Frente a esta problemática de la heterogeneidad de los sujetos de aprendizaje y las propuestas homogéneas de enseñanza, y al intentar comprender los procesos que ocurren a diario en el aula, se pone en evidencia la necesidad de incluir en el concepto de adaptaciones curriculares aspectos que quedan por fuera de la definición tradicional, por ejemplo, los relacionados con el rol docente.

Esto nos lleva a ubicarnos en una concepción de currículo más amplia. Por un lado, retomamos la idea de Dino Salinas (1995) quien define al currículo como una construcción cultural, como ámbito de reflexión, de estudios, de análisis, de investigaciones y teorizaciones y, por otro, consideramos a las adaptaciones curriculares como una estrategia de planificación y actuación docente para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno debe aprender, cómo, cuándo y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para todos. Sin embargo, los relatos que los docentes nos aportaban y sus propias actitudes nos permitieron comprender una visión más amplia y significativa del concepto de currículo, incluyendo en el mismo hasta el propio trabajo docente.

De este modo, el planteo de las adaptaciones curriculares debería formar parte de un debate más amplio, que vaya más allá del aula y de la tarea de un

docente en particular, que se integre a una reflexión colectiva en el sentido filosófico, ideológico o de principios educativos.

De ahí que, así como Dino Salinas (1995) lo plantea para el *currículum*, tendríamos que pensar en ellas como un problema que involucra tanto a los docentes como a los alumnos porque vienen a configurar formas de entender y racionalizar la propia función social de la escuela.

Jesús Garrido Landívar (1994) sostiene que cuando un *currículum* equilibra comprensión y atención a la diversidad, en los niveles de la escuela y del aula se reduce significativamente el número de necesidades educativas que deban considerarse específicas en un contexto dado.

En síntesis, frente a los obstáculos que los docentes que participaban del taller señalaron en relación con sus dificultades para atender la heterogeneidad de sus alumnos, la reflexión y posterior reconceptualización de la noción de adaptaciones curriculares permitió su valorización como instrumento que el docente dispone para atender las diferentes capacidades y necesidades de los alumnos, no consideradas estas adaptaciones únicamente como acciones aisladas en el interior del aula, sino como una posible respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos.

### **Hacia una redefinición de rol docente**

En varias oportunidades durante el taller, los maestros describían su tarea docente como “agobiante” y “angustiante”. Se mostraban ansiosos e impotentes por aquello que les sucede a los alumnos. Esta sensación de que su función histórica se estaba desdibujando se constituyó en un nuevo problema a abordar durante el taller.

Ellos son espectadores y protagonistas a la vez de la ruptura de lazos sociales. En estas situaciones, lo social se presenta a través del contexto concreto en que se sitúan los sujetos, de la comunicación que se establece, de la aprehensión que le proporciona su bagaje cultural, de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales.

Retomamos la siguiente expresión por ser representativa de las voces de los docentes.

Se te van agotando todas las posibilidades de darles solución, son problemas externos a la escuela ... no estás vos ni capacitada, ni tenés el tiempo, ni los recursos como para darle solución a todos esos problemas, pero tratás de remendar estas cosas del sistema, hay dos o tres que son imposibles de manejar, ... te desordenan todo y desordenan su propio comportamiento. (Maestra de primer año de la EGB)

Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los roles [...] los que constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar roles los

individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad subjetivamente. De mayor importancia [...] es el carácter de los roles como mediadores [...] El individuo en virtud de los roles que desempeña tiene que penetrar en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el del "conocimiento" de normas, valores y aun emociones. (Berger y Luckmann 1994, p. 98.)

De este modo, ser docente hoy en día, implica un conocimiento pedagógico, psicológico, didáctico y, probablemente, una gama mucho más amplia de las cuestiones humanas que tienen relevancia escolar.

Los docentes se refieren a esta problemática con expresiones como: Es algo estático, vos decís ... pobrecitos porque vos sabés que más que eso no les va a dar. Vienen las cosas cada vez más complicadas. La abstracción no sé cuando la van a lograr. Es difícil y esta franja es cada vez más ancha. (Maestra de quinto año de la EGB)

Considero que no es una cuestión madurativa, está toda esa cuestión social de toda esa autoestima, de todo ese vocabulario, el hambre que también tienen que por más que vos los tengas diez años dentro del primer ciclo, no van a pasar a un segundo ciclo con un desarrollo intelectual de 10. (Maestra de segundo año de la EGB)

Estas palabras revelan la tensión existente entre las condiciones de vida de los alumnos de sectores carenciados, la situación del docente y la necesidad de avanzar en la construcción de alternativas pedagógicas que permitan mejorar la enseñanza y promover aprendizajes significativos.

Los maestros caracterizan al grupo de clase como muy heterogéneo y con un nivel de aprendizaje bastante dispar. Los alumnos muestran diferentes niveles de comprensión, de elaboración y de ritmo para poder realizar las actividades. Observan que, para un porcentaje significativo de alumnos, la escolaridad implicó un corte abrupto en sus comportamientos habituales y en el uso de expresiones lingüísticas propias de su entorno familiar.

Los docentes nombran distintas situaciones que son ejemplo de la resonancia de las problemáticas sociales en la escuela (los niños que concurren a clases desabrigados, desprovistos de útiles escolares y/o con falta de higiene, actitudes tales como golpear a los demás, enfrentar al maestro, insultar al docente).

Estos planteos de los docentes son consonantes con lo expresado en otras investigaciones de tipo etnográfico que muestran que la cultura escolar es generalmente heterogénea y contradictoria.

... los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar [...] ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales [...] otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos [...] Dada la heterogeneidad

de prácticas, en consecuencia, los alumnos viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios.  
(Rockwell, E. 1997, p. 32)

Muchos docentes se refieren a esta cuestión mediante un discurso que refleja una actitud de resignación respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, situación que en términos actuales es definida como profecía autocumplida. Pesa sobre la función docente el propio imaginario de su rol que tiene que ver con todo un sistema simbólico que forma parte de su historia y de la identidad institucional.

El imaginario matiza y afecta la relación de cada docente con la escuela, con los alumnos y con su trabajo específico. Los desplazamientos de sentido que resultan de la actividad imaginaria, en los casos analizados, está operando como un obstáculo para el desarrollo de las adaptaciones curriculares.

Algunas escuelas abren posibilidades para la construcción de redes y de significados alternativos y constituyen los únicos espacios de encuentro con un patrimonio cultural que debiera ser universal. Como señala Pérez Gómez:

En el período actual de transición, de búsqueda incierta y confusa de nuevos procedimientos y nuevos roles, es obvio que el docente se siente agobiado por la intensificación de sus tareas profesionales para hacer frente de manera incierta y difusa a la compleja y urgente diversidad de la demanda.  
(1998, pp. 174 -175)

Desde esta perspectiva, vemos la necesidad de reconceptualizar el rol docente, que constituye una alternativa de intervención en dicha realidad escolar, mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas, incluyendo las adaptaciones curriculares, para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos determinados.

En este sentido, cuando decimos que asumimos una visión más amplia y significativa del concepto de currículo, estamos apuntando a que “el proyecto que da sentido y coherencia a una oferta educativa y el cruce de prácticas diversas que definen los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Salinas, D. :1995) deberán ser objeto de estudio, de modo que el docente pueda conocer la realidad educativa, analizarla y comprenderla en sus múltiples determinaciones, en los máximos niveles de profundidad posibles.

Esto implica un proceso recursivo de “espiral dialéctica” entre la acción y la reflexión, ya que, en la medida en que ambos momentos se alternen, integren y complementen, puede ayudar a los docentes a definir su rol y, por ende, a fortalecer su capacidad de decisión frente a las necesidades que plantea la compleja práctica educativa.

### **Una posibilidad: iniciar un camino de búsquedas**

La mayoría de los docentes, tanto en las entrevistas como en sus registros personales, ponen de manifiesto la frustración de sus deseos, el fracaso de las

estrategias de enseñanza puestas en acción, la incertidumbre... "a veces uno se siente impotente", "cada día es un desafío y el aula es una cajita de sorpresas", "con la diversidad te la ingeniás como podés".

Enriquecen las expresiones de las maestras, las palabras de una directora de EGB cuando afirma: "Yo creo que las maestras a veces salen agotadas y a ustedes les pasará lo mismo. Más de una llega a la casa y sigue enganchada ¿qué puedo hacer?, ¿qué puedo hacer?".

Asimismo, una coordinadora de EGB 1 y 2 manifiesta:

Se ha ido tomando conciencia de la necesidad de atender todos los alumnos, pero lo que pasa es que como todavía nos falta hacernos otro esquema mental respecto de estas cuestiones que son tan fuertes en la institución, el docente empieza a sentirse muy ansioso, se siente como que profesionalmente no puede; de alguna manera, es culpable de la situación. O bien tira la culpa afuera y como que no es su culpa, sino del padre del barrio.

Hay evidencias para sostener que el trabajo con la diversidad en el aula adquiere, para muchos docentes, la cualidad de "adverso" (Fernández, 1994). Sin embargo, cabe aclarar que la mayoría de los entrevistados reconoce la condición adversa del propio docente, y expresa: "lo que sí me es difícil, abordar las problemáticas cuando está muy bloqueado el aprendizaje por la realidad social", "no me siento capacitada", entonces la del niño, pasa a ser una característica que requiere de un trabajo distinto al habitual. En este caso, se hace posible iniciar un camino de búsquedas y exploraciones con "el afán de conocer y modificar las condiciones bloqueantes del acceso a las metas que dirigen la acción" (Fernández, 1994).

## Conclusión

La función de la escuela de asumir la responsabilidad de atender la diversidad de su población no depende exclusivamente de las reformas educativas, sino de modificaciones profundas que deberán llevarse a cabo tanto en los procesos de formación docente como en el interior de cada institución. En ese contexto, emerge la necesidad de transformar las prácticas escolares, lo cual implica un proceso complejo y difícil, pero no por eso imposible.

Si bien la educación actual está enmarcada en concepciones históricas y socialmente condicionadas que moldean y dan sentido al accionar docente, estamos convencidas de que la tendencia a construir puentes entre nosotros, los investigadores, y los docentes como profesionales reflexivos de su propia práctica posibilita estrechar los márgenes entre el discurso (marcado por las políticas educativas), la teoría (producto de la reflexión de los investigadores desde diferentes disciplinas) y la acción (entendida como la dinámica cotidiana del docente en la institución educativa y más específicamente en el aula).

Es un intento de ayudarnos a comprender a través del "otro", a clarificar



nuestros marcos ideológicos que obturan nuestra mirada de la realidad y a encontrar nuevos “modos” de leerla. Tomando las palabras de Mc Kernan (1999) concluimos:

La sociedad no se puede permitir aceptar dos enfoques completamente separados de la relación entre enseñanza y conocimiento, uno para las universidades y uno para los maestros. La situación actual parece indicar que se debería emprender entre la escuela y la universidad una asociación más fuerte en la que se pueda iniciar la colaboración.

Ese es el compromiso que asumimos al iniciar este proyecto.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BERGER Y LUCKMAN (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- GARRIDO LANDÍVAR, JESÚS (1994). *Materiales para la capacitación docente*. Ministerio de Cultura y Educación.
- MC KERNAN (1999). *Investigación – acción y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- ROCKWELL; E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SALINAS, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En: *Apuntes y Aportes para la Gestión Curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.