



# Observar, interpretar y reflexionar a través del espejo de la investigación acción

Leonor Margalef García<sup>1</sup>, Natalie Pareja Roblin<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Leonor Margalef García, Universidad de Alcalá, (España), [leonor.margalef@uah.es](mailto:leonor.margalef@uah.es)

<sup>2</sup> Natalie Pareja Roblin, Universidad de Alcalá, (España), [nataliepareja@hotmail.com](mailto:nataliepareja@hotmail.com)



**Abstract:** El diálogo entre las experiencias vividas en dos procesos de investigación acción, desarrollados con un lapso de tiempo de quince años entre uno y otro, nos sirve de punto de partida para compartir nuestras reflexiones acerca de la trayectoria de la investigación acción en el desarrollo curricular de la enseñanza universitaria. En base al análisis de nuestra propia experiencia, reflexionamos sobre los avances de la investigación acción desde la perspectiva del enfoque teórico y epistemológico, el papel de los agentes internos y externos en el proceso de investigación y los desafíos pendientes de la investigación acción en el contexto de la enseñanza universitaria.

**Palabras clave:** Investigación acción, desarrollo curricular, desarrollo profesional, innovación, amiga crítica.

## 1- INTRODUCCIÓN

En esta comunicación queremos compartir una reflexión en voz alta sobre la trayectoria de la investigación-acción en el desarrollo curricular de la enseñanza universitaria, a partir del análisis crítico de las experiencias vividas en dos investigaciones desarrolladas en un contexto similar, pero con un lapso de tiempo de quince años entre una y otra. Ambas investigaciones se fundamentan en los principios epistemológicos y metodológicos de la investigación acción participativa, siguiendo un mismo camino aunque con recorridos distintos. En común tienen no sólo el enfoque del que parten, que se fue reconstruyendo en el transcurso del tiempo con el surgimiento de nuevos discursos y aportes teóricos, sino también a una de las investigadoras que, asumiendo roles diferentes (investigadora externa/investigadora interna), enriqueció el desarrollo de ambas investigaciones con su experiencia y su mirada.

El diálogo de las experiencias vividas en estas dos investigaciones nos permiten reflexionar en torno a cuestiones como: ¿Qué cambios se han producido en la



investigación acción de una experiencia a otra?, ¿A qué se pueden atribuir estos cambios?, ¿Cuál es el papel de los agentes de la investigación acción?, ¿Qué obstaculiza el avance de la investigación acción?, ¿Qué aportan este tipo de experiencias al desarrollo profesional y a la transformación de la práctica educativa?

El hilo conductor de nuestra reflexión será, por tanto, el diálogo y contraste entre ambas experiencias, centrándonos fundamentalmente en tres aspectos:

- ✦ El enfoque epistemológico y metodológico de la IA.
- ✦ El papel de los agentes de la IA
- ✦ Los desafíos de ayer y hoy.

## 2- EL ENCUENTRO ENTRE DOS INVESTIGACIONES

Las dos experiencias en las que participamos y que sirven de base para entablar este proceso de diálogo y reflexión, se desarrollaron en el contexto de la enseñanza universitaria y de estudios de segundo ciclo.

La primera experiencia se trató de un estudio de casos desarrollado en dos asignaturas de tercer y cuarto curso de la carrera de Ciencias de la Educación, en los cursos 1988-1989, 1989-1990. El equipo estaba conformado por el profesor de la asignatura, ochenta alumnos (en cada curso) y la investigadora externa o amiga crítica. La preocupación temática que dio origen al proceso de investigación acción fue reestructurar las relaciones tradicionales entre profesorado y alumnado para definir las desde una perspectiva participativa, dialéctica y creativa que permitiera el desarrollo de un aprendizaje comprensivo.

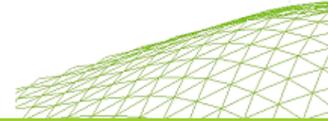
Fue necesario reelaborar la interacción didáctica desde un nuevo marco teórico basado en un pensamiento relacional, estructural y dialéctico que tuviera en cuenta la calidad de las interacciones y su naturaleza ética. El marco teórico estuvo sustentado en



la enseñanza para la comprensión tal y como la concebían Stenhouse y Elliott, en contraposición a la enseñanza para la evaluación. Es decir, un aprendizaje significativo y relevante que implica la interiorización del conocimiento por parte del alumno, que se involucra individual y colectivamente en un aprendizaje para la comprensión y la acción. En este sentido se partió del diseño de un entorno de enseñanza-aprendizaje destinado a desarrollar tareas de aprendizaje constructivas, un proceso que desarrolla valores educativos en el sentido que capacita al alumnado para abordar la comprensión de la realidad en la que está inmerso e intervenir en ella.

Durante la investigación adoptamos la espiral de ciclos de la investigación acción de Kemmis y McTaggart (1988): planificación, acción, observación, reflexión. Llevamos a cabo dos ciclos en los que logramos implicar a todos los responsables en la acción durante el proceso de investigación. Este enfoque nos permitió investigar conjuntamente sobre la propia práctica interactiva, analizar las situaciones en las que estábamos involucrados e iniciar procesos de cambio en el desarrollo curricular de estas asignaturas. Un logro importante de esta experiencia es que mostró la posibilidad de la praxis educativa para ejercer resistencia a la práctica dominante y ensayar nuevas prácticas desde un habitus reflexivo en un contexto universitario muy rutinizado. Mediante una interacción grupal, profesorado, alumnado e investigadora compartieron una experiencia comunicativa, comprobaron que podían aprender unos de y con otros. Lograron traspasar el discurso y llegar a la acción superando la dicotomía teoría-práctica, discurso-acción, innovación-desarrollo curricular.

Fue sin duda un proceso complejo pero a través del cuál aprendimos que hablar de lo que profesor y alumnos hacen juntos y por qué lo hacen requiere de una reflexión continua, profunda y comprometida.



Quince años más tarde, en la gestión 2005/2006, el entusiasmo y el deseo de seguir explorando y construyendo alternativas de cambio e innovación a partir de procesos de reflexión sobre nuestra práctica docente, me llevaron a involucrarme en una nueva experiencia de investigación acción, pero esta vez como agente interno y coordinadora de un proyecto de innovación docente en el marco de la convocatoria a Proyectos de Innovación del Vicerrectorado de Planificación y Armonización Europea de la Universidad de Alcalá.

En este caso el equipo de investigación estuvo conformado por cinco profesores(as), alrededor de setenta estudiantes de cuarto año de la licenciatura en psicopedagogía y Natalie, una estudiante de doctorado que participó de la experiencia como “amiga crítica”. A diferencia de la experiencia anterior, en la que estuvo involucrado sólo un profesor, esta vez el proceso fue desarrollado con la participación de varios profesores(as) que compartíamos el deseo de explorar las posibilidades del uso de TIC en la educación y favorecer la interdisciplinariedad y el encuentro entre asignaturas, a través de un eje de trabajo común y una metodología compartida. Detrás se encontraba también el deseo de implicar a más personas en esta experiencia y emprender un trabajo verdaderamente colaborativo, ya que como afirma Contreras (1994:11), *“sólo la acción colectiva organizada que puede realizarse a partir de las comunidades críticas, ampliando su área de influencia e incorporando a más gente y a más sectores sociales, podrá dar lugar al cambio educativo y social”*.

Este era sin duda un gran desafío que, por un lado, nos permitía vivenciar y experimentar el carácter participativo de la investigación acción en toda su complejidad, reconociendo la importancia de la mirada del “otro” en los procesos de reflexión y reconstrucción de nuestra propia práctica pedagógica, pero que, por otro lado, nos



exigía romper con el aislamiento, ceder espacios de poder y buscar instancias de encuentro y coordinación.

En la experiencia estuvieron involucradas cuatro asignaturas troncales, una asignatura obligatoria y una asignatura optativa. El área de conocimiento, categoría docente, edad y estilos de enseñanza y aprendizaje de los profesores(as) involucrados eran diversos, hecho que favoreció el intercambio de puntos de vista y enriqueció los procesos de diálogo y reflexión, aunque no siempre fue fácil conciliar las distintas perspectivas y concepciones acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

		Asignatura	Tipo	No. Créditos
4to. Año de Psicopedagogía	Primer Cuatrimestre 2005/2006	Teorías y estrategias de Aprendizaje	Troncal	9
		Diseño, desarrollo e innovación del Currículo	Troncal	6
		Psicología de la infancia y la adolescencia	Optativa	4,5
	Segundo Cuatrimestre 2005/2006	Teorías y estrategias de Aprendizaje	Troncal	9
		Formación y desarrollo profesional del educador	Troncal	6
		Métodos de investigación en educación	Obligatoria	6

Tabla No. 1: Descripción de las asignaturas de Psicopedagogía involucradas en la experiencia de IA 2005/2006

Los principios metodológicos en los que se fundamentó esta experiencia fueron:

- ✚ *Promover un enfoque interdisciplinar*, a través de un eje de trabajo común y transversal a las asignaturas que nos permita tender puentes no sólo entre los contenidos disciplinares, sino también entre los distintos actores del proceso educativo.



- ⊕ *Propiciar un aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y colaborativo, creando un clima que favorezca el diálogo, el intercambio, el cuestionamiento y el contraste de puntos de vista.*
- ⊕ *Ampliar los espacios de aprendizaje, diálogo y construcción de conocimientos más allá del aula con el apoyo de las TIC (WebCT y Weblogs).*

### **3- UN CAMINO, DOS RECORRIDOS**

En ambas experiencias el camino estuvo guiado por los principios epistemológicos y metodológicos de la investigación acción, asumiendo que ésta *“es una forma de entender la enseñanza y no sólo de investigar sobre ella”* (Contreras, 1994:11) y que, por tanto, se apoya en una serie de principios y supuestos de naturaleza política e ideológica acerca de qué entendemos por enseñanza, aprendizaje e innovación. Estos principios y supuestos se sustentan en los postulados de la teoría social crítica desde la cual se reconoce la complejidad de las prácticas educativas y sociales, concibiendo el curriculum como un proceso abierto y dinámico, íntimamente vinculado al contexto social, cultural, político y económico en el que se desarrolla. Desde esta perspectiva la enseñanza se entiende como una acción comunicativa orientada a favorecer un aprendizaje basado en la comprensión (Elliott, 1990).

El compromiso con la comprensión y transformación de la práctica educativa, a través de procesos de reflexión individual y colectiva, fue el punto de partida de ambas experiencias, en las que la investigación acción se entendía como *“una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o*



*educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que éstas tienen lugar*” (Kemmis y McTaggart, 1988:9).

Los aportes de Cochran-Smith y Lytle (2002; 2003) y Burnaford, Fischer y Hobson (2000) acerca de la investigación hecha por los profesores nutrieron y fortalecieron el fundamento teórico de la segunda experiencia. De acuerdo con estos autores, la investigación hecha por los profesores constituye un género de investigación en sí mismo que surge de las interrogantes e inquietudes formuladas por el propio profesorado a partir de su experiencia cotidiana. Esta manera de encarar el proceso de investigación permite no sólo recuperar el saber y el sentir del profesorado, favoreciendo la generación de conocimiento pedagógico a partir de procesos de reflexión y comprensión de su propia práctica, sino que también tiene una repercusión directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la medida que el profesorado investiga y reflexiona sobre su quehacer docente, desafiando sus concepciones y reconstruyendo su práctica educativa “desde adentro”. Se trata, por tanto, de una investigación en la que, tal y como afirma Van Manen (2003), *pensar y sentir, cognición y emoción, acción y reflexión*, se funden en un solo proceso para favorecer la comprensión y transformación de las prácticas educativas.

Si bien la investigación acción en su esencia plantea la necesidad de superar la distinción entre aquél que “investiga” y los que son “investigados” al afirmar que son los propios implicados y responsables de la práctica quienes asumen el protagonismo de su propia transformación (Kemmis y McTaggart, 1988), el reconocimiento de la investigación hecha por los profesores como un género de investigación en sí misma y el número creciente de investigaciones realizadas por el propio profesorado en los últimos años, han contribuido a que su voz y su participación en la construcción de



conocimiento pedagógico sea cada vez más escuchada y valorada en el ámbito académico.

En este sentido, podemos decir que en estos quince años se ha avanzado bastante en cuanto al reconocimiento del profesorado como profesional reflexivo (Shön, 1992) y a la valoración de la investigación acción y otras metodologías cualitativas de investigación como estrategias que favorecen la comprensión y transformación de las prácticas educativas, a partir de la explicitación de los valores y creencias que en ellas subyacen. Se empieza así a asumir la *indagación como una actitud*<sup>3</sup> (Cochran-Smith y Lytle, 2003), vinculando de manera dialéctica los procesos de investigación, desarrollo profesional e innovación.

#### 4- LOS AGENTES DE LA I-A: RECONSTRUIR NUESTRA PRÁCTICA A TRAVÉS DE LA MIRADA DE LOS OTROS

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2000:573), la investigación acción “*emerge cuando las personas quieren pensar acerca de dónde están ahora, cómo las cosas llegaron a ser como están y, desde estos puntos de partida, cómo modificar la práctica*”. La participación, el compromiso y la implicación de los actores constituyen, por tanto, un factor esencial para que se pueda desarrollar un proceso de investigación que contribuya a que la reflexión se transforme en una acción transformadora de las prácticas curriculares.

Las experiencias vividas en las dos investigaciones revelaron la importancia de las relaciones intersubjetivas entre los agentes internos y externos de la investigación acción, así como de la apropiación de la experiencia por parte de todos los implicados.

<sup>3</sup> De acuerdo con Cochran-Smith y Lytle (2003:68) “*la indagación como actitud permite una comprensión más estrecha de las relaciones entre el conocimiento y la práctica, así como sobre el modo en que la indagación produce información, se relaciona con la práctica y de lo que los profesores aprenden mediante este método dentro de sus comunidades*”.



El papel de la “amiga crítica”, la construcción de comunidades de reflexión, y la implicación activa de todos los actores (profesorado, alumnado, agentes externos) fueron esenciales para hacer visible lo invisible y avanzar en la re-construcción de nuestras creencias, concepciones y prácticas educativas.

#### *4.1. El papel de la “amiga crítica” en ambas experiencias*

Kemmis y McTaggart (2000), Elliott (1990) y Grundy (1991), afirman que las relaciones que se establecen entre los investigadores externos y el profesorado en el proceso de investigación dependen de la racionalidad y de los supuestos epistemológicos desde los que se parta.

Desde la racionalidad crítica se entiende que el propósito de la investigación acción es transformar la práctica, los practicantes y el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, partiendo del reconocimiento de que estos cambios requieren de una transformación del comportamiento o la acción intencional, así como de la situación institucional, social e histórica en la que las prácticas se construyen. Las personas involucradas en el proceso de investigación se perciben como prácticos reflexivos y como protagonistas quienes, a través de su participación en las prácticas que constituyen y reconstituyen diariamente el escenario de la investigación, pueden trabajar colaborativamente para cambiarlas.

Al interior de esta perspectiva el investigador externo asume el papel de “teórico crítico” (Elliott, 1990) o “amigo crítico” (Kemmis y McTaggart, 1988; Stokes, 2003) que, lejos de adoptar una postura neutral, se implica y *compromete* activamente en el proceso de investigación-acción, aportando comprensiones e ideas alternativas que puedan estimular la reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas (Elliott, 1990) y sirviendo también como cauce de informaciones -de datos e interpretaciones



“externas” acerca del desarrollo del proceso- que pudieran ayudar a explicitar los supuestos y creencias del profesorado y contribuir así a la transformación de sus discursos y prácticas educativas.

Mi experiencia como “amiga crítica” en el primer proceso de investigación y la experiencia de Natalie en el segundo proceso de investigación, nos han permitido constatar que la implicación profunda, activa y comprometida de los agentes externos contribuye a dinamizar los procesos de reflexión en y sobre la acción. Es en esa relación cercana y activa entre la amiga crítica y los agentes internos (profesorado y alumnado), en ese diálogo sincero y comprometido, en la escucha atenta, en la empatía, en esa búsqueda conjunta por comprender y transformar nuestras prácticas educativas, donde se abren espacios de reflexión y formación que nos invitan a cuestionar y reconstruir nuestras concepciones y valores acerca de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, una de las profesoras implicadas en una de las experiencias afirmaba con relación a la amiga crítica *“Ha sido como tener un espejo, una posibilidad constante de contraste, de reflexión en voz alta, de aprender a través de la conversación o la investigación oral”* (Relato Profesora, IA2006.)

Las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, la observación participante, los comentarios “sobre la marcha” y las reuniones de coordinación con el profesorado generaron contextos de diálogo que favorecían la reflexión a través del intercambio de puntos de vista, sentimientos y emociones. En la segunda experiencia se solicitó también a los actores (profesores y alumnos) que elaboraran un relato de las experiencias vividas a lo largo de todo el proceso. Estos relatos permitieron no sólo recuperar sus voces acerca de lo vivido, sino que favorecieron también un proceso de



reflexión retrospectiva acerca de aquello que cada uno fue aprendiendo durante el desarrollo de la experiencia.

Más allá del intercambio de información y de los procesos de reflexión generados, en las dos experiencias vividas la amiga crítica y los agentes internos establecieron una relación dialéctica de “dar” y “recibir” que contribuyó a la (trans)formación de todos los actores implicados. La amiga crítica se comprometió y participó activamente en el desarrollo del plan de acción, facilitando los procesos de reflexión, promoviendo el cuestionamiento y la reconstrucción, brindando apoyo moral a los agentes internos (profesorado y alumnado) y compartiendo sus dudas, sus temores, sus preocupaciones y sus deseos de cambio. Por su parte, los agentes internos abrieron sus aulas y sus proyectos, se dejaron “tocar”, compartieron sus reflexiones y sentimientos, expusieron sus puntos de vista y, de esta manera, contribuyeron al crecimiento y desarrollo profesional de la amiga crítica. Este “dar” y “recibir” hizo posible que todos y cada uno de los actores de la experiencia empezamos a comprender, cuestionar y reconstruir nuestras prácticas pedagógicas a través del diálogo reflexivo y la mirada del “otro”. Un profesor afirmaba, *“Creo que ha sido una de las experiencias en dónde más he disfrutado desde que estoy dando clases, hace ya siete años. Una de las experiencias donde más consciente he sido de mi práctica, de mis contradicciones, de mis limitaciones, de mis potencialidades”* (Relato Profesor, IA2006).

Sin duda, el tipo de relación que se establece entre los agentes externos e internos de un proceso de investigación acción, tal y como lo planteaba Elliott (1990), continúa siendo un desafío. En los procesos descritos en esta comunicación nos encontramos en un escenario en el que el agente externo cumple una función formadora, es decir, promueve la capacidad de reflexión y aprendizaje del propio profesorado. Los agentes



internos indagan, interpretan y reconstruyen a partir de los “otros”. Descubrimos, sin embargo, que este tipo de relación no siempre resulta fácil de asumir, los límites no son tan claros y definidos, y los agentes externos tienen que desarrollar una capacidad de respeto y tolerancia, evitando en todo momento imponer interpretaciones externas o “usurpar” los espacios de reflexión y decisión de los agentes internos. El juego dentro-fuera es permanente y por ello es importante avanzar hacia la construcción de comunidades de indagación y reflexión.

#### *4.2. La construcción de comunidades de reflexión colectiva: un desafío asumido en la segunda experiencia.*

De acuerdo con Carr y Kemmis (en Contreras, 1994:8) la investigación acción “no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente”. Es precisamente el trabajo al interior de una comunidad de indagación, el diálogo reflexivo que se establece con otros y la posibilidad de sentirse “acompañado” y apoyado, aquello que nos permite superar la incertidumbre y el desequilibrio que se genera cuando nos comprometemos en un proceso de cambio que exige hacer visible nuestras creencias, supuestos y concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

La necesidad de compartir, comunicar y expresar todo lo vivido durante el proceso se hizo latente en ambas investigaciones, poniendo de manifiesto que “cualquier tarea de investigación acción requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación” (Contreras, 1994:12). En este sentido, uno de los profesores que participó de la segunda experiencia afirmaba, “...Tuve la necesidad un par de veces de concertar citas en las que poder comentar, tuve la necesidad de comentar mi caso del incidente, hubo un día en que también estaba así como ¡Dios mío esto a dónde va a ir!



*o ¿será posible que me estén diciendo esto? Como tener la necesidad muchas veces de comentarlo...” (Entrevista Profesor, IA2006).*

En la segunda experiencia de investigación, al estar implicados varios profesores(as), se facilitaron las condiciones para la construcción de una comunidad de indagación que favoreciera el diálogo, el contraste de puntos de vista y la reflexión colectiva. La idea de formar una comunidad de indagación se generó sin presiones externas y con el compromiso de tratar los asuntos de nuestras prácticas de manera abierta y flexible. Descubrimos, sin embargo, que es difícil crear un contexto común en el que los docentes puedan trabajar si persisten las diferencias, a veces muy arraigadas, en sus ideas sobre la enseñanza. Estas diferencias en algunos casos repercutieron negativamente sobre las finalidades del proyecto y limitaron una construcción común, poniendo en evidencia aquello que afirma Stokes (2003) sobre la capacidad del profesorado para utilizar la indagación como instrumento de aprendizaje y cambio según el grado en el que comparten sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

#### *4.3. La implicación activa de todos los actores. De la participación a la apropiación*

Otro aspecto que se reveló como fundamental en ambas experiencias de investigación fue la participación e implicación activa de todos los actores y, particularmente, del alumnado. Para que esto sea posible es necesario partir de una redefinición de los roles entre profesores y estudiantes a fin de que el alumnado se apropie de su proceso de aprendizaje y asuma la responsabilidad en la gestión del mismo (Margalef y Pareja, 2007), participando y comprometiéndose activamente en las propuestas de cambio.



Tanto en la primera como en la segunda experiencia de investigación, la presentación del plan de acción al alumnado al inicio del proceso, la negociación de la propuesta de cambio y la generación de un clima que favorecía la tolerancia, el diálogo, el respeto y la libre expresión de las ideas, favorecieron no sólo su participación, sino también la apropiación, por parte de ellos, de las propuestas de mejora. Esto se vivenció de manera particular en la segunda experiencia, en la que los estudiantes asumieron un rol protagónico en el desarrollo y continuidad de las estrategias metodológicas planteadas. Un alumno afirmaba: *“Nuestros profesores asumieron el reto de trabajar en la incertidumbre, partiendo de esa demanda de inquietud ante el conocimiento y nos dejaron hacer: Ilusionaron y crearon las condiciones necesarias ...lo demás fue camino, fue proceso. El proyecto cobró vida desde nuestra propia vida (alumnos y profesores), sin artificios ni excusas: Trató, sobre todo, de desarrollar actitudes de respeto, generosidad y solidaridad, de buscar el encuentro de ideas, pensamientos y sentimientos...Por vez primera en mi historia académica me sentí protagonista”* (Relato alumno, IA2006).

El compromiso asumido por el alumnado con la propuesta de cambio y su implicación en el desarrollo de la misma permitió hacer de ésta una experiencia verdaderamente colaborativa en la que, profesores(as) y alumnos(as), exploraban y construían juntos nuevos conocimientos y comprensiones acerca de sus prácticas pedagógicas y de los supuestos que en ellas subyacen. Al mismo tiempo, el compromiso del alumnado demandó por parte de los profesores(as) un alto grado de implicación, así como coherencia con los principios y fundamentos de la propuesta metodológica en los distintos momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, de manera particular, durante los procesos de evaluación. Esta coherencia no fue real en todos los casos,



generando frustración en el alumnado y poniendo de manifiesto las contradicciones, temores y resistencias que aún persisten en el profesorado al momento de encarar los procesos de evaluación.

#### 5- DESAFÍOS DE AYER Y HOY

Sin duda en estos quince años se ha avanzado bastante en cuanto al reconocimiento y valoración de los aportes de la investigación acción al desarrollo profesional y a la transformación de la práctica educativa. Los nuevos estudios y discursos teóricos han permitido enriquecer nuestra comprensión acerca de los principios y fundamentos de la investigación acción, al mismo tiempo que han contribuido a que el número de experiencias de este tipo vaya creciendo, a pesar de que su presencia en las prácticas de la enseñanza universitaria no se ha consolidado aún. En este sentido queda aún mucho camino por recorrer, especialmente para que los procesos de investigación acción no sean minoritarios ni permanezcan reducidos a determinados ámbitos de conocimiento. A pesar de los avances de la investigación hecha por el profesorado como género propio, en nuestro ámbito aún sigue pesando una tradición de investigación cartesiano-newtoniana y una lógica hipotético-deductiva que configura modos de pensar y hacer fuertemente arraigados.

Las experiencias desarrolladas nos permitieron vivenciar el carácter colectivo y colaborativo de la investigación acción. Vimos que en el transcurso de los años se ha avanzado en el reconocimiento de la necesidad construir comunidades de indagación que favorezcan el diálogo y la reflexión colectiva entre el profesorado; sin embargo, aún quedan muchos obstáculos por superar para favorecer una práctica reflexiva verdaderamente colaborativa, no sólo desde el punto de vista de las limitaciones de carácter institucional (horarios, carga lectiva/investigadora, cultura de trabajo



individualista, falta de reconocimiento de la actividad docente, etc.), sino también desde el punto de vista de la cultura del trabajo docente. Seguimos acostumbrados a trabajar de manera aislada y nos cuesta abrirnos y ceder espacios de poder para construir instancias de coordinación y reflexión colectiva con otros profesores(as).

Ambas experiencias revelaron también que la investigación acción, debido a su naturaleza democrática, exige una redefinición de las relaciones de poder al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido es necesario realizar un trabajo de aprendizaje en todos los niveles y entre todos los agentes educativos, ya que como indica Kincheloe (2003) el que investiga por medio de la acción acaba por comprender que tanto él (ella) como su alumnado son creadores de conocimiento. Ésta es, tal vez, una de las lecciones que más cuesta aprender. A pesar de los esfuerzos realizados hasta el momento, la incorporación del alumnado en los procesos de investigación y la redefinición de roles de los agentes externos e internos involucrados es una cuestión que demanda mayor atención y exige una vigilancia epistemológica y metodológica.

#### 6- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burnaford, G.; Fischer, J. y Hobson, D. (2000). *Teachers doing research. The power of action through inquiry*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro y fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid:Akal.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica (pp. 65-79). En Lieberman, A. Y Miller, L. *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.



Contreras, J. (1994). La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 7-12.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En: Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of qualitative research*. Segunda Edición. Londres: Sage.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Margalef, L. y Pareja, N. ¿Qué aprendemos del aprendizaje autónomo? Seminario Internacional: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Barcelona, Julio de 2007.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Stokes, L. (2003). Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado (pp. 173-192). En: Lieberman, A. Y Miller, L. (op cit). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: IDEA.



### **Breve curriculum Autor/a 1**

Leonor Margalef García

Universidad de Alcalá

Facultad de Documentación.

Calle San Cirilo, s/n. Alcalá de Henares, 28801 (Madrid)

Tel: 918852401

Correo electrónico: [leonor.margalef@uah.es](mailto:leonor.margalef@uah.es)

Doctora en ciencias de la Educación, profesora titular del Departamento de Didáctica y Directora de Formación del Profesorado Universitario de la Universidad de Alcalá. Docencia en la licenciatura en Psicopedagogía y en el programa de Doctorado "Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación. Perspectivas contemporáneas" (Interuniversitario) y el programa del Dpto. de Didáctica.

Líneas de investigación: Formación del profesorado, desarrollo curricular e innovación educativa, evaluación educativa, investigación cualitativa.

### **Breve curriculum Autor/a 2**

Natalie Pareja Roblin

Universidad de Alcalá

Colegio de Trinitarios, Calle Trinidad No. 1. Alcalá de Henares, 28801 (Madrid)

Tel: 645 046852

Correo electrónico: [nataliepareja@hotmail.com](mailto:nataliepareja@hotmail.com)

Licenciada en Ciencias de la Educación, Master en *Tecnología de la Educación* (Universidad de Salamanca, España) y Master en *Diseño de Sistemas Educativos y de Capacitación* (Universidad de Twente, Holanda). Estudiante del programa de Doctorado Interuniversitario "*Desarrollo psicológico, aprendizaje y educación. Perspectivas contemporáneas*" (Universidad de Alcalá, España). Líneas de investigación: Integración de TIC en la enseñanza universitaria; innovación educativa; desarrollo curricular; formación del profesorado.