

## DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

**Isabel Salgado Labra**  
isalgadolabra@gmail.com

**Ilich Silva-Peña**  
ilichsp@gmail.com

*Universidad Arturo Prat – Sede Victoria. Chile*

**Recibido:** 02/06/2009.

**Aceptado:** 28/10/2009

### **Resumen**

La investigación aquí reportada se planteó como objetivo principal comprender el proceso de Desarrollo Profesional Docente en el contexto de una experiencia de aprendizaje profesional guiada desde la investigación-acción con docentes de una comuna de la Región de la Araucanía de Chile, cuyos resultados serían las reflexiones de los docentes, expresadas en una producción escrita. En el estudio se utilizó una metodología de carácter cualitativo que contempló el análisis de los informes escritos de investigación-acción realizados por los/as propios/as docentes, el cual fue efectuado a partir de una matriz construida con base en el concepto de Desarrollo Profesional Docente propuesto en el marco teórico, lográndose identificar resultados positivos en éste a partir de la escritura de los artículos, a través de los cuales los docentes pudieron expresar sus reflexiones y dar a conocer cómo la investigación-acción se constituye en una herramienta útil para su trabajo en el aula, desde tres ámbitos: (a) el personal- social: satisfacción por el trabajo; (b) en el técnico- pedagógico: lo significativo del diario profesional y el plan de acción; y (c) en el institucional: se resalta el enriquecimiento profesional a través del trabajo colaborativo y de pares.

**Palabras Clave:** Desarrollo Profesional Docente, Investigación- Acción

### **TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT ON THE CONTEXT OF ACTION RESEARCH**

#### **Abstract**

The research reported here had as main objective to understand the process of Teacher Professional Development in the context of a professional learning experience, guided from the action research with teachers in a district on the Araucanía Region of Chile, where the result would be reflection of teachers expressed in a written production. The study used a qualitative methodology that included an analysis of the written reports of action research done for themselves teachers. The analysis was conducted from an array built on the concept of Teacher Professional Development proposed in the theoretical framework, which allowed identifying positive results of writing articles, through which teachers could express their reflections and describe how the action research represents a useful tool for their work inside the classroom from three areas: (a) personal and social satisfaction with the work, (b) in the technical-pedagogical significance of the professional journal and plan of action, and (c) in the institutional, professional enrichment is highlighted through collaborative work and peer.

**Key Word:** Teacher Professional Development, Action Research

### **Desarrollo Profesional Docente**

El concepto de Desarrollo Profesional Docente ha sido tratado por diversos autores y desde variadas perspectivas. Para Hargreaves (1999), existen cuatro etapas del profesionalismo, la primera de ellas es la Pre-profesional, en la que el docente se forma en el oficio a través de un aprendizaje práctico y progresa a través del método de ensayo y error. Luego, vendría la etapa del Profesional Autónomo, en la que el/la docente sería el único indicado para determinar los métodos utilizados al interior del aula. La tercera etapa es la del Profesional Colegiado, en la cual se habrían encaminado ciertos esfuerzos para la construcción de culturas profesionales de colaboración más sólidas y que apunten a un propósito común. En la cuarta etapa, estaríamos situados en “una lucha entre corrientes y grupos que se empeñan en desprofesionalizar la labor del educador y otras que buscan redefinir el profesionalismo docente y el aprendizaje profesional en formas positivas y post-modernas que son más flexibles” (p. 117).

En la misma línea de generar etapas del Desarrollo Profesional Docente se encuentran Tedesco y Tenti Fanfani (2002) quienes señalan tres principios históricos. El primero sería el fundacional, caracterizado por aquella tensión entre los paradigmas de la vocación y del apostolado, entendida como una forma de situar al maestro en la línea del sacerdocio, disputándose terreno con las competencias técnico-pedagógicas modernas. El segundo principio sería el de “trabajador-militante”, esta etapa estaría marcada por un carácter reivindicativo generado a partir de las luchas colectivas. Existiría una idea de luchar contra las prácticas tecnocráticas emanadas desde el Estado. El tercer principio histórico es el de “maestro-profesional” ya que “requiere de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados” (p. 5), aunque también señalan la posibilidad que tienen los docentes de modificar los elementos de la profesionalidad ejercida desde el Estado.

Los autores citados coinciden en plantear una suerte de tensión, presente en estos momentos, entendida por Torres (2000) como una lucha entre “reformadores” por un lado y los docentes por el otro.

Si bien es cierto que los autores antes mencionados indican etapas del Desarrollo Profesional Docente, no avanzan en la conceptualización de éste; por ello, en este trabajo se asumirá el Desarrollo Profesional Docente como un “proceso de crecimiento que vive el docente en torno al quehacer educativo y que permite mejorar su acción y la comprensión de la misma” (Silva-Peña, 2007). Este autor considera que dicho proceso comprende tres ámbitos: (1) El ámbito técnico-pedagógico, que se relaciona con los aspectos propios del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje directo, con las materias a enseñar, las metodologías o didácticas y los recursos que se utilizan; (2) El ámbito personal y social que interviene en las situaciones educativas; es decir, el crecimiento personal que tiene el docente y que le permite desarrollar en el aula aspectos tales como la reflexión, la autocrítica, la comunicación con

otros o la empatía; (3) El ámbito institucional que remite a los aspectos culturales y organizacionales de la escuela; aquí destacan los que tienen que ver con la posibilidad de intervenir en la institucionalidad, la capacidad de generar redes o proyectos, así como también la oportunidad de participación desde lo gremial. Estos tres ámbitos son los que guiarán el análisis de los resultados de este estudio.

### **La Investigación-Acción como una vía para el Desarrollo Profesional Docente**

¿Qué entendemos por investigación? es la pregunta que intenta responder Stenhouse (1987) cuando señala que “es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas” (p. 41). Asumir este concepto, permite inferir que el proceso de investigación no sólo es posible realizarlo en la universidad, sino también en la escuela. Se intenta así ubicar a la investigación en educación no sólo como una mirada de ésta que entregan otras disciplinas o expertos que se sitúan fuera de la educación, sino reconocerle su carácter científico desde la educación misma.

Carr y Kemmis (1988) plantean que el paso que debe dar la investigación educativa es de una ciencia positiva a una ciencia crítica, en la cual son los propios actores los que forman parte del proceso educativo; y, como propuesta metodológica, señalan a la investigación-acción. Básicamente, este planteamiento está dado por y para la transformación educativa, más que por la investigación como mera vía para la obtención de conocimiento, como una herramienta que sirve para transformar la actividad educativa. Al respecto, Elliott (1991) propone la investigación de los docentes como un proceso de reflexión en que se encuentran teoría y práctica y en donde los mismos profesores se comprometen a emanciparse, en contra del viejo orden establecido en que la universidad se situaba como la única proveedora de teoría.

La Investigación-Acción es básicamente entendida como “un estudio de una situación social con una visión para mejorar la calidad de la acción” (Elliott, 1991, p. 69) y abarca las etapas de: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988). Brinda la posibilidad de implementar nuevas propuestas educativas, evaluarlas y a la vez generar teoría; tal como señalan Cohen y Manion (1980), la investigación-acción es: situacional, colaboradora, participativa y autoevaluadora.

### **Investigación-Acción en Chile**

En este país la tradición investigadora por parte de los/as docentes tiene un precedente en los años 70, periodo en el cual se desarrollan diversas propuestas educativas a través de la modalidad de Investigación Participativa o Investigación-Acción Participativa (De Shutter, 1983). Ya en los años 80, con el patrocinio del Colegio de Profesores y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones Pedagógicas (PIIE), se generan los llamados “Talleres de Educación Democrática” (TED), en los cuales se plantea el concepto de Investigación Protagónica, un tipo de investigación realizada por los/as profesores/as que revisa las acciones docentes retrospectivamente (Hevia, Assaél, Cerda, Guzmán & Peñafiel, 1990). En los años

90, con la llegada de la democracia, se constituye el Movimiento Pedagógico, dependiente del Colegio de Profesores, lugar desde donde comienzan a formarse grupos de investigación.

Por otra parte, también se generan proyectos en la relación Universidad- Escuelas. Algunos de estos proyectos son de carácter transitorio (Prieto, 2003, 2004) y otros de más largo aliento, como en el caso de los proyectos de investigación FONDECYT N° 1010945 y DIPUC 2002/19CE II, que otorgaron el marco para el desarrollo de la experiencia de investigación-acción en escuelas de sordos, una instancia en la cual participaron cerca de 39 docentes de aula a través del desarrollo de 14 proyectos ( Cabrera, Lissi, Frei, Caviedes, Raglianti & Grau, 2004; Lissi, Cabrera, Frei, Raglianti, Grau & Caviedes, 2004).

### **Desarrollo de la experiencia**

Tal como se ha señalado en la sección anterior, en Chile se han desarrollado experiencias de Investigación-Acción; especialmente, han sido el Movimiento Pedagógico y los proyectos entre Universidad y Escuela los que han avanzado en diversos aspectos. El problema de dichas experiencias ha sido la falta de informes producidos por los/as docentes. En general lo que se halla son declaraciones de los coordinadores o de los mismos participantes, así como también diversos documentos que dan cuenta del proceso, pero sin arribar al desarrollo de un texto hilado acerca de éste. Esto llama la atención, ya que en las experiencias desarrolladas en otros países, como en Estados Unidos (Zeichner, 2002) o América Latina (RED RIE, 2002), es posible darse cuenta de la existencia de estos informes e incluso, de manuales en los cuales se detalla el proceso de escritura del informe y se dan ejemplos de éstos (Caro-Bruce, 2000). De esta manera, surge la inquietud de realizar en Chile una experiencia en la cual los/as docentes que participan en el proceso de Investigación-Acción generen estos tipos de texto.

Se plantea como principal objetivo, avanzar en la comprensión del proceso de Desarrollo Profesional Docente, en el contexto de una experiencia guiada desde la investigación – acción. Específicamente, se busca identificar la incidencia que tiene para los docentes su participación en una experiencia de aprendizaje profesional tomando en consideración los escritos producidos por ellos mismos.

La idea es avanzar en la comprensión del proceso de Desarrollo Profesional Docente, teniendo como marco una experiencia de aprendizaje que adopta una perspectiva constructivista e integrada de la lectura y escritura, procurando develar la incidencia que, para el/a docente tiene su participación en una actividad que se basa en la investigación-acción y que plantea como contenido el aprendizaje de la lectura y escritura.

### **Diseño Metodológico**

La metodología que se utilizó fue de carácter cualitativo, asumiendo el paradigma constructivista. En palabras de Taylor y Bodgan (1994) “La metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”(p.18). Dicha metodología está basada, desde el

punto de vista ontológico, en el relativismo local y la lógica de la co-construcción de realidades (Guba & Lincoln, 2005). La estrategia utilizada se enmarcó dentro de lo que propone la escuela de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990).

### **Participantes del estudio**

Se generó una invitación a través de las direcciones de los establecimientos para 5 docentes que quisieran participar de un curso de perfeccionamiento llamado “Mejorando los aprendizajes de lenguaje a través de la investigación en el aula: una experiencia hacia el desarrollo profesional docente”. Los invitados debían cumplir el requisito de ser docentes de aula, preferentemente en el área de lenguaje.

Finalmente, en el curso participaron 4 docentes a quienes se sumaron 3 profesoras en formación del último año de Pedagogía en Educación Básica, que se encontraban trabajando en una campaña de alfabetización de adultos.

El curso mencionado se desarrolló durante 3 meses, realizando sesiones semanales de 2 horas cada una, durante las cuales se realizaba una formación en torno al lenguaje y comunicación y también en relación con la investigación-acción. Paralelamente los/as docentes iban registrando sus reflexiones y comentarios a través de sus diarios profesionales, registros que en algunas ocasiones eran comentados grupalmente. Los/as docentes propusieron e implementaron un plan de acción a partir de sus propios diagnósticos y de los diálogos generados en cada una de las sesiones. Uno de los propósitos de la experiencia fue la producción de informes de investigación por parte de los/as propios docentes, de tal modo que los resultados y el proceso llevado a cabo por ellos/as tuviese una expresión concreta en dicho informe. Para la producción de los textos se trabajó en 3 jornadas intensivas de 4 horas, realizadas durante el tiempo de vacaciones.

### **Recolección de la información**

Se recabaron los informes de investigación producidos por los/as docentes. Se construyó una matriz que inicialmente contenía las dimensiones establecidas en el marco teórico y a partir de ello se analizó la información en torno a los tres ámbitos del Desarrollo Profesional Docente señalados por Silva-Peña (2007). Posteriormente, con esa matriz se procedió a categorizar diversas citas seleccionadas desde los distintos informes. Se dio comienzo al análisis de carácter descriptivo que es parte de la codificación abierta, así como también la de carácter axial (Strauss & Corbin, 1990).

Como un paso a la integración de los datos, entendida como la codificación selectiva, se procedió a reagruparlos y reorganizarlos de tal manera que pudiese permitirnos la comprensión del fenómeno estudiado.

### **Resultados**

Tal como se ha señalado anteriormente, los siguientes resultados se generan a partir del análisis de los textos escritos por los propios docentes como informe de sus investigaciones de aula. La presentación de los mismos se realiza tomando en consideración cada uno de los ámbitos del Desarrollo Profesional Docente.

### **Ámbito Personal- Social**

El ámbito personal- social, entendido como el crecimiento personal de los/as docentes (Silva-Peña, 2007), puede visualizarse en los escritos a través de aspectos como la satisfacción por el trabajo que están realizando, la capacidad de reflexión sobre sus propias prácticas, una mirada crítica respecto a su quehacer y la confianza personal que aprecian los/as docentes a lo largo del desarrollo de la experiencia.

Uno de los aspectos que fue señalado en los textos escritos por los docentes, se refiere a sentir satisfacción por el trabajo que se está realizando:

*“El trabajo en equipo que se logró fue muy gratificante”* (documento 4, 13-15)

Lo anterior es especialmente significativo por cuanto este trabajo en equipo, que se generó en las reuniones semanales de investigación, es un espacio no remunerado, fuera de su horario de trabajo, al que los profesores y profesoras asisten de manera voluntaria para reflexionar e intercambiar experiencias y opiniones sobre la investigación que están realizando. El hecho de que se considere como “muy gratificante” de alguna manera da cuenta de la apropiación de este espacio por parte de los y las docentes.

Los docentes participantes también dan cuenta de la reflexión sobre la propia práctica; sin embargo, si en una se produce una mirada sobre lo que ocurre al interior del aula -hacia donde miraban los planes de acción- las otras dan cuenta de la incorporación de algunos elementos del contexto institucional en que se desarrollan las investigaciones:

*“Molesta encontrar que la deserción escolar se dé tan a menudo y relativamente cerca de un centro urbano, como también la displicencia de las autoridades frente a un problema país”* (Documento 1, 96-98)

*“Los principios que entrega la investigación acción en el aula, permiten sistematizar situaciones que no están consideradas en el plan de estudios que entrega el Ministerio de Educación.”* (Documento 1, 90-92)

También en el ámbito personal- social se observa, al término de la experiencia de investigación-acción, el fortalecimiento de la confianza personal, en relación con la propia capacidad de mejorar su trabajo. En las conclusiones de su informe, una docente escribió:

*“Seguramente hallaré allí aspectos de la vida de mis alumnos que servirán en el futuro para realizar un trabajo más cuidadoso y asertivo que me permitirán tener buenos resultados que favorecerán a mis alumnos”.* (Documento 2, 107-110)

La confianza personal se aprecia también en las conclusiones de otra docente:

*“Sé también que tengo las herramientas básicas para desarrollar una nueva investigación tanto en el aula como en la escuela y por qué no decirlo quizás también en la comunidad.”* (Documento 4, 347-349)

La percepción de poseer las capacidades necesarias para continuar desarrollando este tipo de investigación, se expresa como una certeza: “Sé que tengo las herramientas...” lo que

indica un alto grado de confianza no sólo en las habilidades adquiridas y sino también en la capacidad de desarrollar investigación más allá del aula, hacia el desarrollo de iniciativas tanto a nivel de escuela como en la comunidad.

### **Ámbito Técnico- Pedagógico**

Es en el ámbito técnico pedagógico donde se observa en los escritos de los docentes participantes de la investigación, la mayor parte de las expresiones que dan cuenta de los resultados positivos que esta experiencia tuvo.

El plan de acción desarrollado como parte de la investigación, es visto como una herramienta útil para la solución de los problemas con los que profesores y profesoras se encuentran en sus cursos:

*“Desde que comencé a realizar esta investigación, pude notar que al encontrar un problema presente en un curso cualquiera, se puede encontrar soluciones temporales o definitivas a un problema o tema planteado”* (Documento 4, 227-229)

La percepción de que “se pueden encontrar soluciones” a los problemas que tienen los docentes, se complementa con la idea de que esto sirve para “un curso cualquiera” lo cual ofrece pistas de que los procedimientos utilizados son vistos como herramientas transferibles a otras situaciones problemáticas con las que pueden encontrarse.

Al mismo tiempo, en relación con los aprendizajes de los y las estudiantes, los docentes señalan el mejoramiento observado producto de la aplicación del plan de acción:

*“los niños mejoraron notoriamente la fluidez y la expresión en sus lecturas, y en relación a la comprensión lectora, también hubo un logro significativo”* (Documento 4, 330-332)  
*“las redacciones fueron de menos a más y algunas realmente excelentes”.* (Documento 4, 270)

El plan de acción implementado, también es visto como una herramienta que permite incluir a “todos los alumnos” en el logro de los objetivos:

*“me he dado cuenta que de esta manera puedo constatar que todos mis alumnos logren los objetivos propuestos.”* (Documento 3, 104-105)

La docente destaca, en esta cita, que el plan de acción implementado en el marco de la investigación- acción, le permite monitorear el aprendizaje de “todos” sus alumnos, reconociéndolo como un elemento que le ayuda a verificar el logro de objetivos.

Además del logro del mejoramiento en los aprendizajes y a partir de esta percepción de mejoramiento, el plan de acción se va configurando como una herramienta que aporta al quehacer cotidiano y ayuda a solucionar los problemas que se presentan en la sala de clases:

*“Ella era muy agresiva con sus pares y muy insolente con algunos profesores que le hacen clase (digo era, porque hoy ya no lo es gracias a una serie de estrategias aplicadas)”* (Documento 2, 34-36)

Se destaca en la cita una dimensión distinta a la señalada en citas anteriores, pues el plan de acción también es visto como una posibilidad de solución a problemas que no se refieren

exclusivamente a la generación de aprendizajes, sino al ámbito de las relaciones sociales, específicamente en relación a una situación de agresión en el aula.

De la misma manera, una de las docentes reconoce el aporte de las acciones desarrolladas en el cambio de actitud de una de sus alumnas, destacando el cambio en su autoestima:

*“Ellas (otras profesoras) coinciden que se observa un cambio positivo en su autoestima y un progreso en su rendimiento escolar (Documento 2, 94-96)*

Asimismo, se aprecia la valoración de los resultados obtenidos como positivos al vincularse directamente con la promoción:

*“la niña observada finalmente fue promovida al curso superior y compartió con mucha alegría con su grupo este resultado” (Documento 2, 97-99)*

Al constatar estos resultados positivos en el mejoramiento de los aprendizajes, los docentes se abren a la posibilidad del cambio educativo, generándose la percepción de que ellos son capaces de generar cambios en sus estudiantes:

*“Hasta que no inicié el curso de investigación acción en el aula, no hallaba un asidero para poder apoyar a una niña que, teniendo capacidad intelectual, no estaba integrada socialmente con sus pares lo que le provocaba un grave problema de comportamiento” (Documento 2, 101-102)*

La nueva experiencia de investigar se constituye para los y las docentes en una práctica que enriquece su experiencia, permitiéndoles incorporar herramientas como el diario profesional, que se constituye en una experiencia de registro sistemático de sus prácticas pedagógicas, les permite observar sus propias prácticas y es reconocido como útil en su quehacer diario:

*“Lo que más me llamó la atención fue trabajar con el diario profesional, un instrumento que me sirvió para mi quehacer diario, para registrar mis reflexiones y lo que estaba sucediendo con mi grupo curso” (Documento 4, 236-238)*

Junto con la incorporación del diario profesional y el plan de acción, los profesores y profesoras comienzan a reconocer el recorrido que se ha realizado a lo largo de la investigación:

*“Creo que realizar este tipo de investigaciones a nivel de curso, escuela, comunidad, etc., puede facilitar el trabajo que se está desarrollando, generando a su vez estrategias remediales para la problemática, que muchas veces nos lleva a descubrir otros dilemas y nos exige buscar nuevas acciones” (Documento 4, 324-327)*

La conciencia de que la implementación de las acciones “nos lleva a descubrir otros dilemas” y que a partir de ello “nos exige buscar nuevas acciones”, permite visualizar que los/as docentes han vivenciado el carácter cíclico de la investigación- acción.



Desde la mirada de las herramientas que la investigación-acción aporta a los docentes, se visualiza un avance en relación con la construcción de su autonomía:

*“Los principios que plantea la investigación acción en el aula, permiten sistematizar situaciones que no están consideradas en el plan de estudios que entrega el Ministerio de Educación.”* (Documento 1, 90-92)

Como ilustra la cita, a partir de los elementos que entrega la investigación- acción, los docentes se dan cuenta de que es posible ir más allá del plan de estudio, adoptando una actitud de autonomía frente al desarrollo de su quehacer. Junto con esto, se aprecia la capacidad para, más allá de lo que ocurre puntualmente dentro de la sala de clases, situar la acción en el aula dentro de un sistema:

*“Aunque el presente trabajo aborda una cuestión que debiera ser tratada por otras instancias del sistema educativo comunal, no podía dejar de mencionarla dadas las condiciones que se entregaron en el curso”.* (Documento 1, 92-95)

La autonomía se observa también en la percepción de los docentes respecto a las herramientas que ya consideran incorporadas a su propio repertorio de estrategias y que les permiten afirmar se encuentran en condiciones de movilizar en otras situaciones:

*“Sé también que tengo las herramientas básicas para desarrollar una nueva investigación tanto en el aula como en la escuela y por qué no decirlo quizás también en la comunidad.”* (Documento 4, 347-349)

También a partir de la organización del plan de acción de la investigación, se establece la jerarquización de los problemas. Esto permite pasar desde la preocupación por muchas cosas que no están funcionando bien, a ocuparse de un problema a la vez, lo que moviliza a los profesores y profesoras en torno a la preocupación que consideran más importante:

*“Entonces consideré que era necesario priorizar el tema, porque se me había presentado otro problema, que a mi juicio era mucho más elemental en el desarrollo pedagógico de mis alumnos y alumnas”* (Documento 4, 132-134)

*“por ende apunté directamente a un problema de fluidez y comprensión lectora en el segundo año básico, un problema serio, que creí era imperioso afrontar rápida y oportunamente”* (Documento 4, 147-149)

Se genera entonces la tranquilidad de que, luego de solucionar un problema, pueden abordarse otros:

*“Sé perfectamente que el primer problema va a continuar siéndolo; sin embargo ya tengo algunas medidas que podré hacer efectivas durante un tiempo para enfrentarlo y sé también que tengo las herramientas básicas para desarrollar una nueva investigación”* (Documento 4, 346-349)

### **Ámbito Institucional**

En el ámbito institucional, se perciben como positivas aquellas acciones que permitieron el trabajo en equipo, valorándose las opiniones y sugerencias aportadas por los demás:

*“El trabajo en equipo que se logró fue muy gratificante”* (documento 4, 13)

De la misma manera, el espacio de intercambio y reflexión que se dio en los talleres desarrollados en la universidad, donde se discutía y problematizaba lo que cada uno estaba desarrollando en su sala de clases, es señalado en los escritos como una valiosa instancia de trabajo colaborativo entre pares:

*“Logramos socializar e intercambiar experiencias entre nuestros pares”*  
(Documento 4, 13-15)

La expresión “logramos” que se utiliza en esta cita indica algo que fue difícil de alcanzar y da cuenta de la importancia de la acción que se describe. Se observa como la oposición de algo que generalmente no se logra, respecto al intercambio de experiencias con los pares y permite ver como posible el trabajo colaborativo que usualmente no se da en la escuela.

Otra cita da cuenta también de la importancia que ha tomado en esta experiencia el trabajo colaborativo:

*“con los datos mencionados más adelante y el diagnóstico realizado durante aproximadamente una semana, la comunicación y entrevista con colegas, la temática a investigar varió completamente”* (Documento 4, 145-147)

Cabe señalar que el aporte de los pares no es incorporado como una mera “opinión”, sino que, como se señala en la última cita, constituye un elemento importante para la toma de decisiones respecto a las acciones de la investigación. Tanto así que “la temática a investigar varió completamente” a partir de los puntos de vista aportados por los otros/as docentes del grupo.

### **Conclusiones**

Se pueden identificar incidencias sobre el Desarrollo Profesional de los/as docentes participantes de la experiencia de investigación- acción en los tres ámbitos que comprende el proceso de Desarrollo Profesional Docente. En el ámbito personal- social se genera satisfacción por el trabajo docente y el fortalecimiento de la reflexión sobre la propia práctica y la confianza personal. En el ámbito técnico- pedagógico, el diario profesional y el plan de acción son vistos como herramientas que aportan a la reflexión y permiten encontrar soluciones a los problemas del aula. Se observa también la adopción de una postura más autónoma respecto a su quehacer. En el ámbito institucional, se destaca el trabajo colaborativo con otros/as docentes y el enriquecimiento del trabajo individual a partir de los aportes de los pares.

Tanto o más significativo que lo anterior, resulta el hecho de que, a partir de la participación en esta experiencia de Desarrollo Profesional a través de la Investigación-Acción, los y las docentes fueron capaces de generar un informe escrito respecto de sus experiencias y prácticas pedagógicas. En este sentido, es posible dar cuenta de un significativo aporte respecto a la escritura por parte de los/as docentes a nivel nacional, puesto que no se tienen hallazgos que den cuenta de reportes escritos por los propios docentes sobre sus prácticas pedagógicas.

### Referencias

- Cabrera, I., Lissi, M. R., Frei, E., Caviedes, S., Raglianti, M. & Grau, V. (2004). *Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Escuela de Niños Sordos. Experiencias de Investigación-Acción*. Santiago: UMCE-PUC.
- Caro-Bruce, C. (2000). *Action Research Facilitator's Handbook*. TX: National Staff Development Council.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- De Shutter, A. (1983). *Investigación Participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*. Michoacán, México: Crefal.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In Y. Lincoln & N. Denzin (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research*. London: Sage; (pp. 191-215).
- Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En B. Avalos & M. E. Nordenflycht (Eds.). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Aula XXI/Santillana; (pp. 115-166).
- Hevia, R., Assaél, J., Cerda, A. M., Guzmán, I. & Peñafiel, S. (1990). *Talleres de Educación Democrática (TED). Cuaderno de apoyo para los participantes de talleres*. Santiago: PIIIE.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Lissi, M. R., Cabrera, I., Frei, E., Raglianti, M., Grau, V., & Caviedes, S. (2004). *La investigación-acción como un medio para el desarrollo profesional docente*. Paper presented at the XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Educadores para una nueva cultura, Santiago de Chile.
- Prieto, M. (2003). Investigando con estudiantes: ¿Una oportunidad para el mejoramiento de las escuelas? *Perspectiva Educacional*, 41(2), 9-28.
- Prieto, M. (2004). De la exclusión y subordinación de los estudiantes a la comunión de comprensiones y desafíos de los profesores. *Revista Praxis*, 5; pp 25-41.
- RED RIE. (2002). *Rede de investigaçoao na escola*. Paper presented at the III Encuentro Nacional de docentes que hacen investigación educativa, Santa Fe, Argentina.
- Silva-Peña, I. (2007). *Condiciones y contextos en torno al Desarrollo Profesional Docente producido a través de la Investigación-Acción*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Silva-Peña, I., & Contador, C. (1998). *La incidencia del currículum oculto en la construcción de género*. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of cualitative research*. London: Sage.

- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2002, Julio). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Paper presented at the Conferencia Regional: O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades, Brasília.
- Torres, R. (2000). Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En: *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zeichner, K. (2002). Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301 - 326.

### LOS AUTORES

**Isabel Salgado Labra**, Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Investigadora del Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat. Línea de investigación: Desarrollo Profesional Docente. Victoria. IX Región. Chile.  
[isalgadolabra@gmail.com](mailto:isalgadolabra@gmail.com)

**Ilich Silva-Peña**, Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Tiempo completo en la Universidad Arturo Prat donde dirige el Centro de Investigaciones Pedagógicas. Línea de investigación: Desarrollo Profesional Docente. Victoria. IX Región. Chile.  
[ilichsp@gmail.com](mailto:ilichsp@gmail.com)