

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

REFLEXIÓN Y
APRENDIZAJE SOBRE LA
PRÁCTICA EDUCATIVA
MEDIANTE LA
METODOLOGÍA ACCIÓN -
INVESTIGACIÓN

Trabajo fin de grado presentado por: Leire Sagastibelza Arroqui
Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación: Proyecto educativo
Director/a: Paola Perochena González

Ciudad: Logroño

30 de Julio de 2015

Firmado por: Leire Sagastibelza Arroqui

RESUMEN

El propósito de este proyecto educativo es recabar información acerca de la metodología Acción Investigación y crear un plan con el fin de aprender a analizar la práctica docente para conseguir una perspectiva profesional más rica e influenciar el futuro trabajo. El foco estará en las características de dicha metodología y los procedimientos que se deben seguir para llevarla a cabo. Para ello, primero se realiza un marco teórico sobre dicha metodología, y después un proyecto sobre su posible aplicación en la vida cotidiana; es decir, se ejemplificará la puesta en marcha de la metodología Acción Investigación en un aula del tercer curso de Educación Infantil. Finalmente se concluye que dicho proyecto puede ser de utilidad para la mejora educativa y puede enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje del profesor que lo aplique.

Palabras clave: Acción Investigación, auto confrontación, análisis, reflexión, mejora.

“El aprendizaje para toda la vida no es tanto la continua adquisición de conocimiento, sino la mejora de nuestra habilidad para realizar esos procesos por medio de la adquisición y el análisis de las experiencias aportadas”.

Roger Schank.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. OBJETIVOS.....	7
1.2. METODOLOGÍA Y FASES EN LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO FIN DE GRADO	8
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. ACCIÓN INVESTIGACIÓN	10
2.1.1. <i>Fases de la metodología Acción Investigación.</i>	10
2.1.2. <i>Grabaciones.</i>	12
2.1.3. <i>Confrontaciones.</i>	13
2.1.4. <i>Reflexión y análisis.</i>	15
2.2. UNIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA.....	18
2.3. VINCULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN.....	19
3. ACCIÓN INVESTIGACIÓN. DISEÑO DEL PROYECTO LUPA	22
3.1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	22
3.2. OBJETIVOS.....	23
3.3. CONTEXTO	23
3.3.1. <i>Características del grupo clase y aspectos temporales y espaciales.</i>	23
3.3.2. <i>Características del PBL.</i>	24
3.4. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES.....	25
3.5. DESCRIPCIÓN DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO LUPA	25
3.6. RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	27
3.7. CONFRONTACIONES - ANÁLISIS	28
3.7.1. <i>Auto confrontación.</i>	28
3.7.2. <i>Confrontación entre pares.</i>	30
3.8. REFLEXIÓN.....	30
3.9. FUTURAS INTERVENCIONES.....	31
3.10. SISTEMA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO LUPA.....	32
4. CONCLUSIONES	34
5. LIMITACIONES	37
6. PROSPECTIVA	38

7. REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE LA REALIZACIÓN DE ESTE TFG.....	39
8. REFERENCIAS.....	40
9. BIBLIOGRAFÍA	41

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto está basado en la recogida de información acerca de la metodología Acción Investigación para su posterior ejemplificación sobre su puesta en marcha. La elección del tema se debe a que, para los profesores¹, tratar de mejorar la manera de enseñar es importante ya que los estudiantes serán los constituyentes de la futura sociedad, y será responsabilidad de los profesores hacer lo que está a su alcance para ofrecerles la mejor educación posible.

Además, hasta hoy en día, los profesores eran los únicos adultos que se encontraban dentro del aula, y nadie valoraba su comportamiento y manera de enseñar. Pero la sociedad está cambiando, y lo mismo pasa con la educación, así es que los profesores y la enseñanza son ahora un factor observable por otros agentes educativos.

Siendo este el caso, mediante la puesta en marcha de la metodología Acción Investigación se pretende analizar, entre otros factores, la manera en que los profesores imparten las clases, los métodos que utilizan para transmitir los contenidos y cómo actúan ante diversas situaciones. El rol del docente a lo largo del proceso educativo es de suma importancia. Mediante este estudio se pretende recoger información sobre el funcionamiento de esta metodología educativa.

En cuanto al papel que ejercen los profesores, es habitual escuchar a los alumnos sobre su profesor favorito, no solo en Educación Infantil o Primaria, sino que también en la universidad, pero ¿qué es lo que verdaderamente se tiene en cuenta a la hora de escoger al preferido? Claro está que las razones para la elección de esa persona serán diferentes dependiendo de las características de cada uno de los alumnos. En términos generales, se puede decir que a los maestros les agrada ser esa persona especial que los alumnos tienen como modelo. Depende del docente esforzarse por tratar de mejorar sus flaquezas para llegar a ser profesionales más formados y transmitirlo a sus alumnos. Uno de los interrogantes fundamentales que nos planteamos es ¿deben los profesores analizar su manera de enseñar?; ¿deben tratar de mejorar su práctica docente?

¹ Salvo que se indique lo contrario cuando se escribe la palabra “alumno”, “niño”, “maestro”, “profesor”... se hace referencia al masculino y femenino, sin ánimo de discriminar.

Al igual que un ingeniero quiere construir mejores edificios o que un científico trabaja para lograr mejores inventos, un profesor tiene que pensar sobre sus clases, reflexionar sobre diversos aspectos y tratar de mejorar esas áreas que no funcionan del todo bien. No importa que el profesor trabaje en Educación Infantil, Primaria o en la Universidad, lo que prima es tener una meta común: estar dispuestos a mejorar su proceso de enseñanza, pretender ser mejores profesionales para responder a las nuevas realidades educativas que emergen como resultado de la aceleración del cambio social.

Este trabajo de fin de Grado está dividido en dos partes claves: el marco teórico y el planteamiento de un proyecto. El marco teórico es la raíz que fundamenta el proyecto. Finalmente se concluye que la Acción Investigación puede ser implantada en el ámbito educativo, y por tanto en Educación Infantil debido a que provee herramientas para una reflexión convirtiéndose el profesor en un participante comprometido que aprende durante el proceso de investigación.

1.1. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este trabajo es conocer la metodología de Acción Investigación y su utilidad en la etapa de Educación Infantil para la mejora educativa, y diseñar un proyecto para su aplicación en un aula de parvulario.

Para ello, es necesario formular unos objetivos más específicos:

- Conocer la finalidad de la metodología Acción Investigación y las características que lo componen.
- Relacionar la metodología Acción Investigación con las posibles áreas de mejora educativa.
- Identificar formas de analizar y reflexionar sobre la práctica docente utilizando el procedimiento de Acción Investigación.
- Describir las fases que se llevan a cabo en la metodología Acción Investigación.
- Analizar los diferentes tipos de confrontaciones como un aspecto fundamental para la mejora docente.

- Diseñar un proyecto para docentes de Educación Infantil basado en la metodología Acción Investigación.

1.2. METODOLOGÍA Y FASES EN LA REALIZACIÓN DE ESTE TRABAJO FIN DE GRADO

Para llevar a cabo este Trabajo Fin de Grado (TFG) y conseguir los objetivos propuestos, se han llevado a cabo distintas fases. Se distinguen cinco: elección del tema, documentación y búsqueda de información, análisis de la información, síntesis de la misma para su redacción y planteamiento del proyecto.

- **ELECCIÓN DEL TEMA.** Por los estudios previos realizados (Maestra en Educación Primaria con la mención de inglés) es posible afirmar que el profesor tiene que estar formándose continuamente, y no quedarse estancado en su quehacer diario. El maestro ha de tratar de mejorar en su rol docente para ofrecer la mejor educación posible a sus estudiantes. Existía un primer contacto con esta metodología, momento en el que surgió el interés por esta temática, y razón por la cual se ha elegido centrarse en la metodología Acción Investigación, que trasladada al ámbito educativo, su implantación pretende proveer un feedback con el objetivo de mejorar el modo de enseñanza de los docentes.

- **DOCUMENTACIÓN Y BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN.** Para buscar la debida información bibliográfica se ha acudido a la biblioteca Carlos Santamaría y se han buscado y seleccionado los libros que trataban sobre esta metodología y sobre la mejora educativa. Además de ello, también se ha utilizado el buscador de referencias DIALNET.

- **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.** Una vez seleccionados los libros, las revistas y las páginas webs de interés, se han elegido los apartados que eran de interés, se han leído detenidamente, y se han extraído las ideas generales.

- **SÍNTESIS PARA LA REDACCIÓN.** Con las ideas generales, se han hecho resúmenes para cada apartado previsto. Una vez tenida la información necesaria, se

ha procedido a la redacción coherente y entrelazada de las partes que componen dicho TFG.

- PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO. Después, una vez teniendo claro lo expuesto en el marco teórico, se ha realizado el proyecto educativo para proponerlo para la etapa de Educación Infantil. Finalmente, se han expuesto las conclusiones acerca del mismo.

2. MARCO TEÓRICO

Tras haber descrito los pasos llevados a cabo para la realización de este TFG, se expondrá el marco teórico, debido a que es la base que sustenta el proyecto educativo. Este apartado pretende describir y analizar las características de la metodología Acción Investigación y hacer visible la relación que hay entre la enseñanza y la investigación.

2.1. ACCIÓN INVESTIGACIÓN

Este estudio bibliográfico recoge información acerca de la metodología Acción Investigación. La Acción Investigación es un método popular para el desarrollo profesional del docente. El objetivo principal de esta metodología es facilitar la práctica reflexiva de los profesores. Elliot (1991 citado en Altrichter, Posch, y Somekh, 1993) definió Acción Investigación como el estudio de una situación social con intención de mejorar la calidad de la acción dentro de ella.

La enseñanza reflexiva provee una manera de desarrollar la competencia profesional integrando el conocimiento recibido y el conocimiento experimental con la práctica. Enriquez (2004) menciona que es desde la práctica donde se puede llevar a cabo una reflexión y un análisis que resulten en la formulación de nuevos constructos teóricos. Lo que va a permitir la comprensión e interpretación de la realidad educativa es la producción de conocimiento adquirido por los profesores implicados.

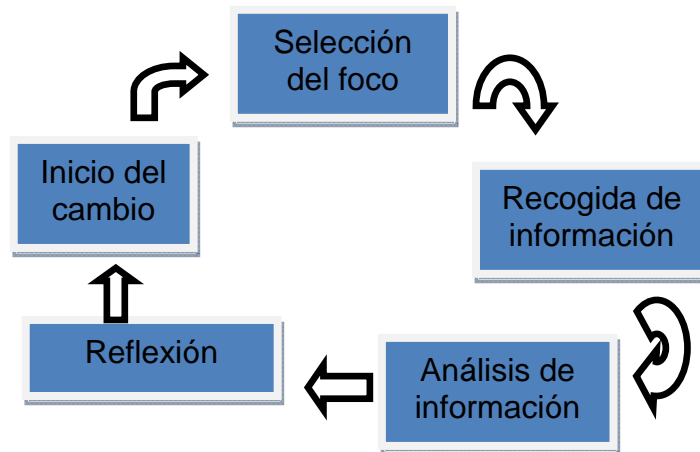
El término Acción Investigación implica un acercamiento metodológico particular. A veces este término es confundido con investigación del profesor o investigación de la clase, debido a que en el ámbito educativo, dicha metodología es muchas veces llevada a cabo por los profesores. Además, se centra en características concretas de la interacción en el aula. Pero este procedimiento es mucho más que simplemente una investigación realizada por los profesores en el contexto del aula.

2.1.1. Fases de la metodología Acción Investigación.

Como Bailey (2006) dice, y se puede ver en la figura número 1, el término Acción Investigación es una aproximación a la recogida e interpretación de una evidencia que implica un claro y repetido ciclo de procedimientos. Este ciclo está constituido por

diferentes fases que tienen que seguirse durante el proceso de la investigación. Esto significa que el individuo tiene que plantearse a sí mismo preguntas sobre la enseñanza y tratar de responderlas haciendo algo diferente en clase, reflexionar sobre lo acontecido y decidir las acciones que se pondrán en marcha la próxima ocasión (Bailey, 2001). Primeramente, el investigador planea una acción para dirigir un problema o un asunto en un cierto contexto; luego se lleva a cabo dicha acción. Seguidamente, el próximo paso es la observación de los resultados de esa acción. Esta observación se realiza utilizando varios procedimientos para la recogida de la información, que pueden ser grabaciones en vídeo, grabaciones de voz, entradas en el diario del docente, notas del observador, etc. Después de observar el resultado de la acción, el investigador reflexiona sobre dichos resultados y planea otra acción, después de la cual el ciclo vuelve a comenzar.

1. Fases de la metodología Acción Investigación



Fuente: Bailey, 2001, traducción propia.

El proceso de Acción Investigación se inicia, en términos generales, mediante la identificación, por parte del profesor, de algo que se cree que puede ser confuso, desconcertante o problemático. Según Bailey (2006) el profesor se da cuenta de que algo no funciona debidamente en el aula. Esta confusión o problema puede haberse hecho ver después de un período de observación y reflexión. El segundo paso es la recogida de esos datos de referencia mediante la investigación diseñada para identificar qué es lo que actualmente está ocurriendo en el aula, sin cambiar nada. Posteriormente, se forma una hipótesis basada en un informe sobre esa información recogida por la previa investigación. El próximo paso sería el desarrollo de algún tipo de cambio o una posible intervención a la práctica existente, así como una evaluación de los efectos de este

cambio. El paso final es relatar sobre los resultados de la interacción, y en el caso de que fuese necesario, planear intervenciones futuras.

Como Pinter (2006) señala, después de observar lo registrado en las grabaciones, el investigador deberá reflexionar sobre dichos resultados y planear una futura intervención para iniciar el cambio. La Acción Investigación es un progreso cíclico, de manera que continúa y vuelve a comenzar desde el principio. Un profesor siempre va a tener preguntas en mente, y siempre hay cosas para mejorar.

Kirwan y Swales (citado en "The British Council", 1981) enunciaron lo siguiente: los profesores no pueden simplemente ver una actuación virtuosa y tratar de copiarla en una sucesión de clases organizadas de la misma manera. El paso adicional no sería la copia, sino la involucración de los profesores en la planificación y manejo de una clase enfocado a obtener más éxito.

2.1.2. Grabaciones.

Como anteriormente se ha indicado, las grabaciones en vídeo suponen un componente esencial para guardar una copia de lo sucedido en el aula. Nos encontramos en el siglo XXI, un siglo en el que muchas instituciones de formación del profesorado están adquiriendo estos equipos. Siendo este el caso, hoy en día, se están extendiendo las técnicas de enseñanza innovadoras que ponen la práctica del profesor bajo un prisma de observación.

Al mismo tiempo, estamos en una sociedad en la que parece que hay un interés creciente sobre el proceso de enseñanza existente en el escenario del aula. Por lo tanto, el equipo tecnológico de grabación de vídeos coincide en el hecho de que el comportamiento y manera de enseñar de los profesores se ha convertido en un factor analizable. Uniendo estos dos puntos, se puede concluir que existe una conexión entre la grabación de vídeo y la actitud del profesor, de manera que se convierte en una adecuada herramienta para analizar y mejorar el proceso educativo. Por ejemplo, la próxima clase de un profesor podría ser modificada basándose en la grabación de la previa clase que ha observado utilizando el registro en este soporte.

Por tanto, el vídeo adquiere un rol muy importante en el creciente énfasis del estado interactivo del proceso de enseñanza, uno en el que el profesor se las arregla con la clase, reaccionando ante las respuestas de los alumnos o tratando las correcciones. Antes de nada, el profesor aprendiz tiene que estar motivado para observar, y para después considerar diferentes alternativas. Existen numerosas maneras de recopilar la información. Como señala Enriquez (2004), cuando los maestros se observan a ellos mismos enseñar, se da un tipo de reflexión personal efectiva. Aunque solo se grabe utilizando y dejando una pequeña video cámara en el fondo del aula mientras el profesor actúa en clase, podemos aprender mucho con solo verlo después. Una de las mejores cosas que podemos hacer para nuestra enseñanza es convertirnos en aprendices nosotros mismos.

Tomando en cuenta todos los puntos mencionados anteriormente, se podría decir que grabar las sesiones tiene muchos beneficios para los profesores aprendices: una aproximación de las destrezas, los profesores practican esas habilidades en futuras sesiones, feedback para ayudar a cada docente a evaluar su actuación, y la práctica de apoyo y el feedback del entorno. Los recursos audiovisuales, como por ejemplo los vídeos, son una herramienta útil debido a que proveen información visual y auditiva, como es el caso del lenguaje corporal, que es una parte de la comunicación de suma relevancia.

Uno de los aspectos positivos de las grabaciones en vídeo es que proveen de un tipo de registro objetivo de lo que aconteció en clase. Es verdad que la observación electrónica no es tan buena como lo es la observación directa, pero a pesar de todo, provee un registro. De esta manera, la secuencia de enseñanza del profesor está disponible para su estudio y posterior análisis de un modo que antes era impensable.

2.1.3. Confrontaciones

En el progreso que se hace de la metodología Acción Investigación toman parte distintos agentes educativos. El tutor es un componente esencial en la puesta en marcha de esta metodología, ya que será él el que se encargará del proyecto. Él será el responsable de guiar a los docentes implicados en las distintas fases. Además de él, una o más de una persona preparadas y especializadas en el ámbito de la investigación

podrán estar disponibles para proveer ayuda y apoyo a los profesores. Según la cantidad de docentes implicados, se podrán establecer equipos de colaboración. Según Hord (1981), la colaboración y cooperación entre los docentes facilita la obtención de resultados en el proceso de investigación.

El tutor juega un papel fundamental en el proceso de Acción Investigación. Tanto el tutor como el profesor novel tienen la posibilidad de mirar juntos la evidencia, algo conocido como “auto- confrontación”, una técnica en la que es discutida la actuación del profesor novel en su ejercicio de enseñanza. Las video- grabaciones proveen un registro del que se puede hacer uso cuando y la cantidad de veces que uno lo necesite, lo que brinda un alto nivel de autonomía a los profesores. El método de auto- confrontación está basado en la teoría de la valoración y puede tener tres distintos propósitos, que son la evaluación, la facilitación del proceso, y, por último, la valoración del sistema de significados del individuo.

Lo que es más, algunas veces, no es necesaria ninguna crítica por parte del tutor, ya que el profesor novel mismo puede ser el único que intervenga y que se autocritique a sí mismo basándose en lo que ha visto. El foco del análisis puede estar en los siguientes puntos: sensaciones, objetivos, lo que él/ella hizo, las reacciones del grupo clase, otras alternativas posibles, etc. O’Brien (citado en “The British Council” 1981) creía lo siguiente: los maestros aprendices quieren analizar lo que ocurre en sus clases en relación con lo que debería pasar. Sus propias reacciones personales, y los de sus estudiantes son más importantes que la evaluación profesional impersonal. Los maestros aprendices necesitan tener sesiones de reacciones informales con sus tutores donde puedan intercambiar impresiones los unos con los otros, y obtener información objetiva por parte del tutor.

Una de las características fundamentales de que en la formación del profesor se utilice la auto confrontación es que la propia actuación del profesor novel se pone bajo las lentes, y esas lentes pueden variar; es decir, el docente puede observar su ejercicio de enseñanza con su tutor, con sus compañeros docentes, con un profesor experto, etc. Existe una variedad de posibilidades para analizar dicha evidencia.

Aparte de la auto confrontación, la metodología Acción Investigación brinda otras posibilidades de analizar dichas grabaciones. La confrontación de grupo es también una

manera de poner en tela de juicio el papel del profesor. Se trata de analizar la evidencia con un grupo de gente, como pueden ser los equipos colaborativos. Tiene una serie de ventajas positivas. Cuando los que observan son los propios compañeros se denomina “confrontación cruzada”. También se piensa que la retroalimentación de los colegas es, ocasiones, más efectiva que el feedback provisto por el tutor, a la hora de cambiar la actitud de enseñanza del profesor.

Por consiguiente, ha sido descubierto que la observación entre iguales (confrontación cruzada), en el que dos o más de dos profesores se observan unos a los otros, puede ser un excelente estímulo para la evolución profesional, tanto para los observadores como los observados. Como señala Pinter (2006), Acción Investigación es solo una manera más organizada y formal para dirigir una investigación sobre el ejercicio docente de manera que puede ser compartido con colegas de la misma profesión para el crecimiento y desarrollo profesional. Es relevante que los profesores se observen unos a otros para que se desarrolle un clima de apoyo y mutua confianza.

Y ¿cuál es el fin de esos análisis? Se analiza para reflexionar, y se reflexiona para mejorar. Un importante concepto que respalda la acción investigación es aquel de la práctica reflexiva. Wallace (1991 citado en Bailey y Allwright, 1991) sostiene que la enseñanza reflexiva provee un modo de desarrollar la competencia profesional integrando dos fuentes de conocimiento, el conocimiento recibido y el conocimiento experimental.

2.1.4. Reflexión y análisis.

La formación del profesorado no es básicamente “darle forma” o “modelar” el comportamiento de los profesores noveles. La enseñanza es muy compleja y sutil, y tiene que realizarse adecuadamente. Por otro lado, es cierto que los aprendices necesitan de claras directrices, pero aparte de ello, tienen que hacer uso de diferentes técnicas de manera sensata. No es simplemente el hecho de imitar técnicas.

Acción Investigación se ha convertido cada vez más popular por todo el mundo como modo de aprendizaje profesional, y trata de reforzar el espacio que hay entre la teoría, la investigación y la práctica. Como Bailey (2001) enunciaba, la Acción Investigación comenzó en los Estados Unidos junto con Lewin en 1940 como modo de afrontar problemas sociales. Hoy en día, este método se utilice en diversas escuelas por

profesores cuya meta es mejorar su práctica y los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Como se señala en el Departamento de Educación y Formación de “New South Wales” (2010), la finalidad central de Acción Investigación es el cambio positivo en la educación. Ha sido especialmente desarrollado en el ámbito educativo, particularmente en la enseñanza, pero ahora es utilizado ampliamente sobre las profesiones. La atracción más importante de la Acción Investigación es que todos los pueden hacer, así es que es para practicantes ordinarios, así como para directores, managers y gerentes. Los estudiantes también pueden y deberían hacer Acción Investigación. (McNiff, 2010).

Aunque algunos profesores pueden pensar que no hay nada que ellos puedan cambiar porque tienen que seguir las normas que el Ministerio les fija, el maestro puede adaptar y personalizar parte del material a las circunstancias con que él/ella trabaja y decide qué hacer. Acción Investigación es una forma entre otras de desarrollo profesional.

En lo que se refiere a Carr y Kemmis (1986), Acción Investigación es una indagación auto reflexiva llevada a cabo por participantes comprometidos a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas, así como su entendimiento sobre esas actuaciones y situaciones en los que estas prácticas son llevadas a cabo.

Es un proceso continuo en el que el investigador aprende y comparte el nuevo conocimiento adquirido con aquellos que se pueden beneficiar de ello. Es un método que brinda la oportunidad para darse cuenta de lo que uno puede cambiar para mejorar el proceso de enseñanza, y para reflexionar y ser críticos con lo que uno hace. Por lo tanto, Burns (1999) sugiere que los profesores están animados a alcanzar sus propias soluciones y conclusiones, y añade que esto es más atractivo y tiene más influencia que presentarse con ideales que no se pueden lograr.

Según Cochran – Smith & Lytle (1990) lo que falta del conocimiento básico para la enseñanza son las propias voces de los maestros, las preguntas que se hacen los maestros, las maneras en las que los maestros utilizan la escritura o la lengua hablada, y los marcos interpretativos que utilizan los maestros para entender y mejorar sus propias prácticas en el aula.

Es vital que los aprendices se vean a ellos mismos como practicantes y como investigadores (McNiff & Whitehead, 2005). Como Whitehead (2005) dice, los profesores vienen a convertirse en retadores y creadores, en vez de solo transmisores y receptores de la formación del saber de otros. Por lo tanto, los profesores se entrenan en ser críticos y modificar las estructuras pertinentes.

Entre los principales problemas identificados por los profesores se sitúan los siguientes: falta de tiempo, falta de experiencia o expertos en dicha metodología, falta de apoyo, miedo de ser definido como un profesor incompetente, miedo de que su investigación se difunda, etc. Wallace (citado en "The British Council", 1981) mencionó que cuando todo está dicho y hecho, el punto crucial es la interacción de las distintas personalidades. Además, el tutor juega un papel fundamental en ello: un entorno amigable, relajado y sosegado es esencial. La capacidad para la autocrítica y sensibilidad sobre el proceso en el aula es muy importante para el futuro desarrollo del profesor.

“No es todo color de rosa” en el área de Acción Investigación. A veces puede resultar dificultosa la puesta en marcha dicha metodología debido a que consume una gran cantidad de tiempo, y muchas veces requiere de un gran esfuerzo tanto por parte de los profesores involucrados como por parte del grupo de trabajo. Aun y todo, la información de evaluación por parte de los docentes mismos sugiere que los profesores que han estado inmersos en este programa están, en términos generales, a favor de su utilización.

Allwright y Bailey (1991) creen firmemente que lo que realmente importa no es la cantidad de energía intelectual se ponga en inventar nuevos métodos, sino que lo que verdaderamente concierne es lo que ocurre entre profesores y alumnos dentro de las paredes de la clase. Bajo su punto de vista, lo que de verdad importa es lo que ocurre en el aula, y eso ha llevado a los investigadores a tener más respeto por la enseñanza del aula. Cuanto más se mira, más se encuentra, y uno se da cuenta de lo complejo que es el trabajo del maestro. Poco a poco, los profesores que han estado con los investigadores se van empezando a sentirse más receptivos a cerca de la iniciativa de investigación en el aula. Ser un profesor en condiciones en la clase significa estar vivo a lo que ocurre en ella, estar vivo a los problemas que surgen. Y de ello trata la investigación del aula, para conseguir que en clase todos sus miembros se puedan beneficiar.

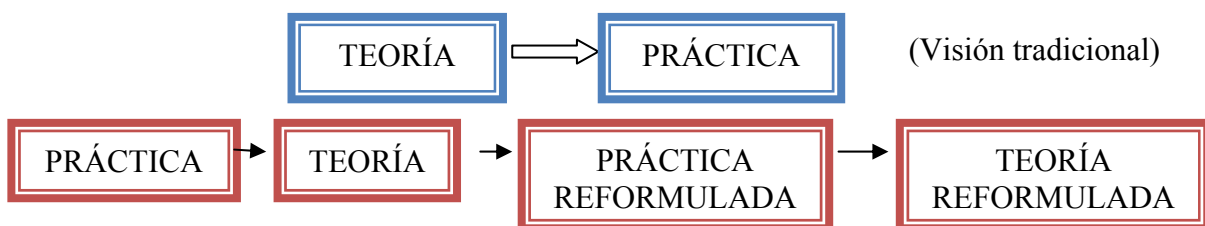
Como Carr y Kemmis (1986) indicaron, Acción Investigación es una indagación auto reflexiva llevada a cabo por participantes comprometidos a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas. La relación entre estas prácticas educativas y la teoría ha ido cambiando a lo largo de la historia, existiendo diversas perspectivas a cerca de su unión.

2.2. UNIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

En España, tradicionalmente el concepto *teoría* se ha entendido como contrapuesto al concepto de *práctica*. Tanto los teóricos así como los prácticos han forjado caminos distintos. En cambio, en el contexto Anglo- Sajón, se cree que la teoría es un conocimiento para mejorar la parte práctica. Para Carr (1996) ambos conceptos están unidos, debido a que las prácticas cobran significado cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías cuando se practican.

La relación que existe entre la teoría y la práctica ha cambiado a lo largo de la historia de la educación. Como Whitehead (1995) mencionó y se puede ver en la figura número 2, la visión tradicional era la de que primero se estudiaba la teoría para su posterior puesta en práctica; en cambio, la visión de hoy en día no es la misma: primeramente se practica, luego se teoriza sobre ello, a continuación se reformula dicha práctica de acuerdo con lo aprendido a través de la teoría, y finalmente se reformula la teoría teniendo en cuenta todo lo anterior. Además, la práctica no puede ser entendida ya como un mero hacer; de ella surge la teoría y ésta alumbra nuevas prácticas. Se trata pues, de una ir y venir permanente. Pues bien, la práctica es la única capaz de provocar la reconstrucción de este saber implícito.

2. Proceso de teorización.



Fuente: Extraído de Whitehead (1995).

La teoría trasladada a la práctica es lo que garantiza el proceso de enseñanza. La metodología Acción Investigación vincula la enseñanza con la investigación.

2.3. VINCULACIÓN ENTRE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

Tradicionalmente, tal y como indicó Zabala (1995) la investigación y la enseñanza han coexistido como dos ejercicios sin aparente nexo de unión. Las razones de ello han sido la escasez de métodos para investigar, una selección incorrecta de los problemas que se querían investigar, el no saber relacionar los resultados de dichas investigaciones a la práctica educativa, etc. Como Perrenoud (2004) dice, ha existido una división artificial entre la investigación y la enseñanza. Esta división se ha debido a que se ha tenido una visión del profesor como un técnico que no toma partido en la creación de conocimientos pedagógicos ni en su reflexión.

La investigación tradicional tenía por objetivo crear teorías acerca de la enseñanza y la educación, y no se centraba en la mejora de la enseñanza. Hoy en día, en cambio, conviven diversas perspectivas acerca del vínculo existente entre enseñanza e investigación. Algunos siguen pensando que son actividades separadas, mientras que otros opinan que ambas son actividades integradas, ya que piensan que la enseñanza es un ejercicio investigador.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo de otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. (Freire, 2004)

Los que ven la enseñanza como una actividad investigadora ven también la propia investigación como una actividad autoreflexiva, llevada a cabo por los docentes para así poder mejorar su práctica en el aula. La enseñanza se convierte en un fenómeno social y cultural que construyen, realizan e interpretan los profesores.

A veces, es necesario que el profesor modifique sus percepciones sobre la enseñanza para así poder llevar a cabo eficazmente su trabajo como facilitador, pero para que eso suceda es necesario que el docente comprenda y reflexione sobre su actuación en el aula. Como Pozo (2006) señala, “lo más difícil del cambio no es tanto poner en marcha nuevas prácticas, sino modificar las ya existentes” (p.428). Además, Pozo (2006) menciona que para apoyar el análisis de la actuación del docente son instrumentos a tener en cuenta “la escritura de diario, el análisis de casos, la grabación y posteriormente revisión de situaciones reales de la práctica” (p.429).

No se verá más la educación como la aplicación de la teoría, sino que se verá desde el prisma de la reflexión sobre la propia manera de enseñar e interactuar en el aula. Stenhausen (1998) mencionó que los docentes no tienen que ser objeto de investigación de personas “externas”, sino investigadores de sí mismos.

A modo de síntesis del marco teórico, cabe decir que la idea de la enseñanza como una actividad investigadora ha ido penetrándose en el ámbito de la educación, y se basa en que la teoría se desarrolla a través de la práctica, y después se modifica a través de nuevas acciones. El profesorado, al ser investigador, plantea nuevas preguntas y lleva a cabo el proceso de enseñanza con actuaciones propias en el aula. Después de llevarlo a la práctica, se recogen los datos, se interpretan dichos datos y vuelve a comenzar el ciclo de las preguntas e hipótesis para trabajar en ello.

La investigación de los docentes requiere de manera necesaria la integración de la práctica educativa con la investigación, y eso, al mismo tiempo, provee de ocasiones para el autodesarrollo del profesorado.

El marco teórico es la base que sustenta este TFG, y una vez que la parte teórica está elaborada, se propone su aplicación práctica. Por lo tanto, después de haber tratado el marco teórico, es momento de aplicarlo en el ámbito educativo y ver cómo sería su puesta en marcha mediante un ejemplo. Para ello, se llevarán a cabo las distintas fases que componen dicha metodología a través de un proyecto educativo, es decir, se hará una propuesta para reflejar tanto su funcionalidad así como su aplicación en el ámbito de Educación Infantil.

“La profesión del educador contribuye más al futuro de la sociedad que cualquier otra profesión”.

John Wooden.

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

Nelson Mandela.

3. ACCIÓN INVESTIGACIÓN. DISEÑO DEL PROYECTO LUPA

3.1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto se basa en la puesta en práctica de la metodología Acción Investigación en un aula de Educación Infantil. Con el fin de personalizar este proyecto, se le ha denominado con el nombre de “Proyecto Lupa”. Este nombre se debe a que el foco, es decir, el aspecto de interés, será el profesor en todas sus dimensiones: la manera de interactuar que tiene con sus alumnos, su manera de explicar, su manera de resolver conflictos, etc.

En base a lo que indican autores como Bailey (2006) y Enriquez (2004), es en la práctica del aula donde el profesor puede mejorar su rol docente (quien analizará su propia práctica), y por eso se ha diseñado este proyecto. Está compuesto por las siguientes partes: objetivos y contextualización, recursos materiales y humanos, fases de la metodología, descripción de las sesiones, recogida de información, confrontaciones, reflexión y futuras intervenciones.

Para llevar a cabo este proyecto es necesario que un profesor de Educación Infantil quiera mejorar su rol docente, un tutor que esté a cargo de dirigir y monitorizar el proyecto, y otros profesores de la escuela. El tutor estará a cargo de guiar durante el proceso de recogida de datos, dirigir las confrontaciones con el profesor “bajo la lupa” (en adelante, PBL) haciéndole analizar sus distintos comportamientos a lo largo de las grabaciones de las sesiones, ayudarle a proponer futuras intervenciones, etc.; por otro lado, será necesaria la participación de otros profesores de la misma etapa que el PBL, debido a que conocen la dinámica de clase y pueden aportar diversas ideas que pueden ser novedosas.

De este modo, se formarán dos comités con las personas que analizarán el proceso. El primero lo constituirán el PBL y el tutor. El segundo comité estará compuesto por el PBL, el tutor y por otros profesores de Educación Infantil. Los destinatarios principales del Proyecto Lupa son aquellos profesores de Educación Infantil que quieran

someterse a la metodología Acción Investigación y quieran ponerse “bajo la lupa”, para observar y analizar su práctica docente y mejorar a través del proceso reflexivo.

3.2. OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos, el general es proponer un proyecto que sirva a profesores de Educación Infantil para mejorar las dinámicas y la interacción en el aula basándose en el análisis y reflexión de su propia práctica docente. A continuación, se exponen una serie de objetivos específicos que se pretenden lograr con la propuesta de este proyecto educativo:

- Desarrollar habilidades para la implantación de la metodología Acción Investigación en un aula de Educación Infantil.
- Proponer formas de poner en marcha las fases de la metodología Acción Investigación.
- Proponer una forma para recoger datos sobre la propia práctica docente a través de grabaciones que permitan el posterior análisis de la actuación.

3.3. CONTEXTO

El Proyecto Lupa se puede realizar en cualquier escuela en donde esté incorporada la etapa de Educación Infantil, ya sea de carácter público o privado. La escuela puede estar situada en cualquier entorno, tanto rural como urbano. El único requisito indispensable para la implantación de este proyecto es querer mejorar la enseñanza en la etapa de Educación Infantil, y poseer recursos materiales y humanos para llevarlo a cabo. Por esta razón no se describe ningún contexto particular, aunque será necesario adaptar el proyecto a las características específicas del mismo una vez que se conozcan.

3.3.1. Características del grupo clase y aspectos temporales y espaciales.

El PBL actúa en un aula del último curso de Educación Infantil. La cantidad de niños que constituyen el grupo clase no es de relevancia para la puesta en marcha de este proyecto, debido a que lo que importa es el rol del profesor. Sin embargo, cuanto más

niños haya y dependiendo de cómo sean esos niños, la interacción y manera de actuar entre maestro y alumnos puede variar. El espacio del que disponga la clase también influirá a la hora de llevar a cabo las sesiones.

El momento en el que se va a implantar puede ser cualquiera a lo largo del curso escolar; puede ser antes de las Navidades, en primavera, después de Semana Santa, etc. La duración de cada clase en el último curso de Educación Infantil dependerá del colegio en el que se aplique el Proyecto Lupa, aunque se prevé que dure alrededor de una hora. Se grabarán tres sesiones impartidas por el PBL, por lo que las grabaciones durarán tres horas en total.

Antes de comenzar con las grabaciones de las sesiones, es necesario solicitar permiso de los padres de los niños para poder realizarlas, explicándoles la necesidad de grabar varias sesiones en el aula donde el PBL interactúe con los niños para tratar de mejorar su rol como profesional docente. Una vez obtenido el permiso, comenzarán las grabaciones.

Será el tutor quien se encargue de las grabaciones. Puede que sea suficiente con colocar la videocámara con un trípode en un lugar estratégico del aula, pero conviene que el tutor haga las grabaciones, con el fin de captar más detalles sobre la interacción del PBL con los niños en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En estas tres sesiones el PBL interactuará lo más posible con los niños, para que se puedan observar y analizar distintas actuaciones del profesor y poder reflexionar y mejorar su actuación. La docencia será variada, pero se descartarán aquellas sesiones en las que haya uso de materiales audiovisuales sea recurrente, para lograr mejores resultados.

3.3.2. Características del PBL.

El perfil del PBL es el de un profesor graduado en maestro de Educación Infantil o diplomado en Magisterio de Educación Infantil que quiera mejorar su rol docente.

3.4. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

La implantación de esta metodología se hará en el centro escolar, en las distintas salas que componen el colegio. El profesor impartirá las sesiones en una de las aulas de Educación Infantil, y posteriormente, se hará uso de una de las salas libres del colegio, para poder realizar las confrontaciones.

Como requiere la metodología, se necesitará la participación y colaboración de los siguientes agentes: el tutor, otros docentes y el PBL. El PBL será un profesor de Educación Infantil que quiera mejorar su rol docente; el tutor estará a cargo de guiar al PBL durante el proceso de recogida de datos, dirigir las confrontaciones con el PBL haciéndole analizar sus distintos comportamientos a lo largo de las grabaciones de las sesiones, ayudarle a proponer futuras intervenciones, etc. Por otro lado, será necesaria la participación de otros profesores de la misma etapa que el PBL, como se ha indicado, ellos serán quienes constituirán el segundo comité junto con el tutor y el PBL.

A nivel de recursos materiales, se necesitarán aquellos que tradicionalmente están presentes en las escuelas, como es el material del aula, y el equipo de grabación y reproducción.

No obstante, en este proyecto educativo los recursos humanos cobran especial relevancia, debido a que para que el proyecto prospere son necesarios el PBL, otros docentes y el tutor responsable. El PBL es el que llevará a cabo los distintos planes de sesiones, y será él el centro de atención y el sujeto principal en las distintas fases de la metodología Acción Investigación. El tutor será el responsable de organizar y guiar el proceso.

3.5. DESCRIPCIÓN DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO LUPA

Para empezar, y como punto de partida, puede que el PBL que sea consciente de qué es lo que quiere analizar de su rol como docente. En ese caso, el PBL seleccionará el foco en el que quiere centrar su atención mediante una reflexión inicial que quedará registrada por escrito. En cambio, puede suceder que el PBL no sea capaz de darse cuenta de sus puntos más flojos y que empiece directamente con las grabaciones de las

sesiones. Como fase previa a la recogida de información, y con el fin de analizar el comportamiento del PBL, se decidirá cómo serán esas tres sesiones de grabación: qué enseñará a los alumnos, qué tipo de interacción habrá, qué actividades se harán, etc. Se intentará que en esas sesiones la interacción PBL-alumno sea la máxima posible, evitando actividades como pueden ser el visionado de un video en el aula.

Antes de que comiencen las grabaciones el PBL solicitará el permiso de los padres para que sean grabadas las sesiones. Además, antes de comenzar con la primera sesión de grabación el PBL explicará a los niños que en las siguientes sesiones habrá otro adulto y un aparato de grabación en clase, y en caso de que los niños no estén acostumbrados a que un equipo de video grabación esté en clase, les pedirá que actúen con normalidad, sin darle importancia a ese detalle. Se grabarán tres sesiones de grabación con los estudiantes, cada sesión tendrá una duración de una hora, con el objetivo de recopilar información acerca de las distintas dinámicas del PBL para su posterior análisis y para las confrontaciones.

De acuerdo con la metodología Acción Investigación, las fases del proyecto son:

- 1) RECOGIDA DE INFORMACIÓN. Una vez realizadas las grabaciones pertinentes, se recopilará toda la información disponible sobre las clases grabadas: grabaciones, diarios, notas, etc. En este paso se recogerá todo lo utilizado para llevar a cabo las tres sesiones: la unidad didáctica aplicada en esas clases, los planes de sesiones y la reflexión inicial del PBL (en caso de que lo haya).
- 2) ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. Se analizarán las tres sesiones grabadas mediante la auto- confrontación y la confrontación entre pares. En la segunda fase se procederá al análisis de la información. El profesor tendrá la oportunidad de ver esas grabaciones una vez finalizadas las tres sesiones. Primeramente, se reunirá el primer comité compuesto por el PBL y el tutor. Juntos observarán y analizarán las grabaciones, haciendo diversas interrupciones y comentando sobre lo acontecido en el aula. El tutor intentará que el PBL analice su actuación haciéndole reflexionar y plantearse nuevas formas de afrontar situaciones en el aula. El tutor y el PBL seleccionarán los

momentos más importantes de las grabaciones, eligiendo una hora de visionado en total para utilizarlo con el segundo comité. Posterior a la auto-confrontación se reunirá el segundo comité y se seguirá el mismo procedimiento, tratando que los demás profesores añadan ideas que antes no habían sido planteadas. La reunión del segundo comité no durará más de dos horas. Durante las confrontaciones todos los miembros de los comités harán uso de una hoja que contiene varias pautas de observación para facilitar el proceso. Las reuniones de los comités no serán grabadas.

- 3) REFLEXIÓN. En esta fase se reflexionará sobre dichas reuniones de los comités. El PBL dispone de los comentarios realizados en las hojas con las pautas de observación utilizadas en las confrontaciones, por lo que utilizará esa información para reflexionar acerca de su rol. En este último paso se reflexionará sobre lo observado en la fase previa.

- 4) INICIO DEL CAMBIO. Como última fase, se planificarán nuevas sesiones para mejorar la actuación del PBL. Se planificarán nuevas maneras de actuar en el aula en las interacciones entre PBL - alumnos. De esta manera, y si así se desea, comenzará otra vez el ciclo. El PBL ya tendrá seleccionado el foco donde quiere centrar su atención, por lo que planificará otras sesiones para llevarlas a cabo en el aula, y se volverán a realizar las fases que componen el proyecto, si se estima oportuno.

3.6. RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Durante las tres sesiones de grabación en el aula, el PBL ha anotado en sus notas diversos aspectos que le han parecido de interés, su propia impresión tras cada sesión, aspectos que le han llamado la atención, etc. De esta manera, se recoge la información que se necesitará para su posterior análisis. El PBL tiene varias hojas escritas con sus notas o reflexiones personales, y las grabaciones en vídeo duran 3 horas. Con el material recogido, donde se incluyen las notas del PBL, la o las unidades didácticas utilizadas y las grabaciones de las sesiones, se avanzará hacia el análisis de las sesiones grabadas y se

podrá empezar con las confrontaciones que tiene lugar durante las reuniones de los comités.

3.7. CONFRONTACIONES - ANÁLISIS

Las confrontaciones consisten en reuniones donde los comités se reúnen en salas a puerta cerrada. La sala tendrá como requisitos necesarios un ordenador u ordenador portátil, puede tener un proyector y una mesa. En las reuniones se requiere tener todos los datos recogidos (tanto los documentales como los multimedia).

Cuando todo esté preparado, el PBL verá las sesiones impartidas por él mismo por primera vez junto a su tutor. De manera que la primera confrontación será la auto confrontación.

3.7.1. Auto confrontación.

La auto confrontación consiste en que el PBL se observe a sí mismo a lo largo de las sesiones grabadas. Para ello, se reunirá el comité constituido por el PBL y el tutor-encargado.

Para empezar, el PBL puede hacer una presentación de sí mismo, y puede también explicar cuál era su objetivo en las sesiones grabadas. El PBL y el tutor comienzan a ver los vídeos, siguiendo el orden en el que se produjeron. Ambos pueden parar la emisión de la grabación cuando les parezca oportuno, ya sea porque quieren comentar algo, porque quieren preguntar algo, etc.

Puede que este proceso de análisis sea un continuo feedback entre PBL y tutor, puede que el que tenga la palabra la mayoría del tiempo sea el PBL, etc. No hay una única manera de llevar a cabo la auto confrontación. Nunca se critica o juzga a nadie, sino que se pretende dar otra perspectiva y abrir la mente, buscar otras soluciones a los problemas o cuestiones vividas en el aula.

Además, conviene que tanto el PBL como tutor tomen notas de lo que ven. Para que esas notas estén sistematizadas los miembros del comité harán uso de una hoja de

pautas con observación. Gracias a ello, los datos quedarán registrados de una manera más ordenada, y se podrán tomar decisiones con más seguridad.

Las pautas de observación serán las que aparecen en la figura número 3, y servirán para todos los miembros de ambos comités, tanto para la auto confrontación como para la confrontación entre pares. Estas pautas de observación son de carácter general, por lo que será necesario que el PBL también diseñe sus propias pautas de observación específicas en base a lo que el PBL quiera centrarse y mejorar. Todos los miembros de los comités dispondrán de ambas hojas con las pautas de observación.

3. Pautas de observación

PAUTA A OBSEVAR	COMENTARIOS
Comunicación no-verbal es adecuada	
Reacción ante situaciones imprevistas	
Percepción del vínculo entre PBL-alumnos	
Desplazamiento del PBL en el aula	
Uso de estrategias de motivación	
Referencias a aprendizajes anteriores	
Organización de la clase	
Atención a las necesidades del alumnado	

Fuente: producción propia.

La reunión del primer comité durará como máximo 5 horas. Aunque la duración de las grabaciones sea de 3 horas, dedicarán tiempo a hablar sobre lo que ven a lo largo de distintas interrupciones que hagan el tutor y el PBL. Además, seleccionarán los

fragmentos de las grabaciones que van a enseñar al segundo comité, de manera que no se proyecten las tres horas en la segunda reunión.

3.7.2. Confrontación entre pares.

La confrontación entre pares o iguales es otra posibilidad para llevar a cabo una confrontación. En este caso, los miembros que constituirán el comité serán el tutor, el PBL y otros profesores de Educación Infantil. En esta ocasión, ya no será la primera vez que el PBL vea el vídeo, debido a que previamente ha tenido lugar el paso de la auto confrontación. De esta manera, aunque ya se haya analizado su actuación, es enriquecedor poder escuchar puntos de vista constructivos de parte de compañeros de la profesión. Puede que algunas ideas de las que se digan en la confrontación de grupo sean repetidas, al igual que cabe la posibilidad de que se expongan ideas novedosas que no habían sido nombradas. Es por ello que en este caso también se hará uso de la tabla con las pautas de observación, debido a que se requiere un sitio donde registrar la información.

Para llevar a cabo la confrontación entre pares se utilizará una sala similar a la utilizada en la auto confrontación, con los mismos recursos materiales. Esta vez, se necesitará de varios profesores de Educación Infantil, sin que se tenga en cuenta el ciclo en el que estén ejerciendo. En este caso, tomarán parte tres profesores del colegio, que también están o han estado inmersos anteriormente en un proyecto de Acción Investigación. Aunque el funcionamiento es el mismo que en la fase de la auto confrontación, la reunión del segundo comité durará dos horas como máximo. Cada miembro puede parar la emisión cuando le parezca oportuno, y plantear su duda o aspecto de interés, siempre desde un punto de vista constructivo.

3.8. REFLEXIÓN

En las distintas confrontaciones llevadas a cabo, el PBL ha tenido tiempo de analizar su papel como PBL ejerciendo en el aula en Educación Infantil. Aparte de las confrontaciones, puede volver a ver las grabaciones tanto de las sesiones como de las confrontaciones cuando desee, ya que ese material estará a su disposición. Podrá

analizar su actuación cuantas veces quiera, ya que puede que en la cuarta vez que lo vea se dé cuenta de algo que no se había percatado hasta entonces.

Después de las fases de las confrontaciones es momento de reflexionar. El PBL tendrá que plantearse una serie de preguntas a sí mismo acerca de su actuación en el aula. La percepción que el PBL tenía antes de llevar a cabo las confrontaciones y la que tiene después seguramente no será la misma. El tutor lo proveerá con unas pautas de reflexión que le facilitaran dicho proceso. Estas pautas pueden contener preguntas como: “¿Cambiaría algo de lo que he hecho en esas sesiones? ¿Qué puedo mejorar? ¿Me siguieron adecuadamente la clase los niños? ¿Con qué me siento satisfecho? ¿He conseguido mis objetivos?...”. Esas preguntas servirán de guía al PBL, aunque él mismo podrá plantearse sus propias preguntas y reflexionar sobre ello.

La reflexión implica hacer una valoración sobre lo visto y vivido en el aula con los niños, sobre lo visto posteriormente en las grabaciones, la comparación entre las sensaciones previas y posteriores a las sesiones, etc. La reflexión es algo natural, y es necesario pensar acerca de los aspectos que se pueden mejorar, y cosas que funcionan adecuadamente. Por tanto, el PBL se dará cuenta de lo que ha hecho bien y de lo que puede intentar mejorar en acciones futuras.

El Proyecto Lupa ha de ser valorado tras su finalización para poder analizar el grado de consecución de los objetivos propuestos anteriormente, la percepción del maestro en cuestión sobre la misma, su grado de satisfacción, así como para planificar acciones futuras para mejorarlo. Posteriormente se explicará el sistema de evaluación del Proyecto Lupa.

3.9. FUTURAS INTERVENCIONES

Después del análisis y de la reflexión es hora de pensar sobre qué hacer para mejorar. El PBL ahora tendrá que pensar y diseñar futuras sesiones de trabajo con los alumnos, en donde tendrá que implicarse para mejorar los aspectos de sí mismo analizados en las reuniones anteriores. De esta manera, vuelve a comenzar el ciclo. El PBL tiene puesto el foco de la atención sobre puntos concretos, y es hora de tratar de

mejorarlo planeando nuevas actuaciones en el aula. Puede que el PBL disponga de tiempo para poder llevar a cabo otra vez las fases que componen la metodología Acción Investigación, pero en el caso de que no sea así, el PBL podrá aplicar las mejoras pertinentes sin necesidad de volver a grabar las sesiones para su posterior confrontación.

El PBL tendrá que elaborar otros planes de sesiones para poner en práctica nuevas estrategias en el aula, con el fin de mejorar su práctica como educador. En las reflexiones previas el PBL se da cuenta de qué es lo que no ha funcionado como se esperaba, por lo que planifica nuevas estrategias para lograr superar esas flaquezas y conseguir avanzar y formarse. Para ello, el docente no está solo. La comunidad educativa está constituida por diversos agentes, por lo que un ambiente de colaboración es importante, un ambiente en donde haya un clima de apoyo mutuo.

Puede que el PBL haya realizado la confrontación entre pares, por lo que profesores del mismo área le pueden aconsejar o dar nuevas ideas, proponer alternativas a su actuación en situaciones concretas, etc. Es posible que las grabaciones sean vistas por profesores que tienen experiencia con la metodología Acción Investigación, de manera que pueden brindarle su ayuda o posibles propuestas.

Puede que el maestro se haya dado cuenta de que las flaquezas han sido numerosas, por lo que no se puede pretender que todo se solucione en su primera sesión con los niños después del primer ciclo de Acción Investigación. Tratar de mejorar día a día es el camino, y los resultados se obtienen poco a poco, con esfuerzo y dedicación.

3.10. SISTEMA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO LUPA

Una vez puesto en marcha el Proyecto Lupa se procederá a su evaluación, con el fin de saber si ha servido para conseguir los objetivos propuestos. Para evaluar la eficacia del proyecto el tutor hará una entrevista al PBL con las siguientes preguntas clave:

- *¿De qué te ha servido el Proyecto Lupa?*
- *¿Qué es lo que has aprendido gracias al Proyecto Lupa?*
- *¿Volverías a tomar parte en un proyecto de estas características?*
- *¿Modificarías algo del proyecto?*

- *¿Vas a poner en práctica lo aprendido?*
- *¿Crees que has mejorado como profesional docente?*
- *¿Habría algo que mejorarías del Proyecto Lupa?*
- *¿Qué fase del proyecto ha sido la más útil? ¿Por qué?*
- ...

Con el resultado obtenido se podrá valorar qué es lo que se puede mejorar del proyecto una vez aplicado.

4. CONCLUSIONES

Después de explicar el diseño del Proyecto Lupa, se expondrán las conclusiones del TFG. El Proyecto Lupa se aplicará en una escuela, y para lograr que la escuela cambie es necesario que las prácticas de los profesores también cambien. Para que eso se pueda llevar a cabo, se necesita de un profesorado que tenga capacidad y ganas de reflexionar, analizar e indagar su actuación como docente, que se convierta en investigador de su propia práctica educativa, de manera que constituya una alternativa al modelo tradicional de enseñanza. El objetivo fundamental de este trabajo hacía referencia a conocer el método de Acción Investigación y su utilidad en la etapa de Educación Infantil para la mejora educativa, y es por ello que este TFG pretende contribuir a mejorar las prácticas profesionales de los docentes.

En este TFG se indica la importancia que tiene la práctica reflexiva en el ámbito escolar. La reflexión y el proceso reflexivo requieren de un distanciamiento para reconsiderar y replantear con el suficiente tiempo la práctica docente. Este TFG dota de pautas para identificar formas de analizar y reflexionar la práctica docente utilizando la metodología de Acción Investigación en el ámbito de Educación Infantil.

Tras la lectura de diversos autores es posible afirmar que esta forma de proceder lleva a que los docentes se redescubran como seres pensantes y reflexivos, acerca de su actuación diaria para ser mejores maestros, al mismo tiempo que mejores formadores de personas. La enseñanza tiene que darse al mismo tiempo que los docentes siguen constantemente aprendiendo sobre la capacidad de reflexionar sobre dicha manera de enseñar.

En definitiva la reflexión sobre la práctica educativa es un reto, un reto que requiere de esfuerzo y ganas por parte del profesorado para cumplir con los propósitos fijados. Es necesario ser consciente de que al realizar esta acción es posible mejorar como maestros. Así, este TFG responde al objetivo específico de relacionar la metodología Acción Investigación con las posibles áreas de mejora educativa y que al menos sirvan para la propia práctica.

Por ese motivo, la reflexión de la práctica educativa es necesaria para crecer y desarrollarse tanto personal como profesionalmente, de manera que el objetivo de la metodología Acción Investigación queda justificado por su implicación reflexiva. A través de la metodología Acción Investigación los profesores adquieren experiencias nuevas e ideas innovadoras, al mismo tiempo que replantean su dinámica en el aula. Estas experiencias deberían renovarse de manera constante debido a que la reflexión ha de ser constante. Fruto de las reflexiones pueden surgir nuevas reflexiones, y así sucesivamente.

Mediante la utilización de la metodología Acción Investigación en el ámbito educativo, se pretende continuar formando a los docentes, con el fin de conseguir profesores más completos en su práctica educativa y su competencia didáctica. La Acción Investigación acoge tanto la formación como la enseñanza de los profesores. Ser un profesor reflexivo significa ser un profesor crítico y autocrítico, un profesor coherente, un profesor maduro. Todo ello responde al objetivo específico de analizar los diferentes tipos de confrontaciones como un aspecto fundamental para la mejora docente, debido a que el profesor tendrá que ser crítico y aceptar críticas constructivas durante el proceso investigativo.

Puede que se aprenda algo con la experiencia, pero quizá ocurre un aprendizaje mucho mayor cuando se experimenta sobre esa experiencia. Es por ello que la auto confrontación es considerada una herramienta que sirve para formarse a uno mismo como profesor. Como se ha argumentado a lo largo del trabajo, la auto confrontación es una técnica válida para hacer que uno mismo reflexione sobre las su manera de enseñar y actuar en el aula, planteándose preguntas como: “¿de qué estoy orgulloso?, ¿qué es lo que cambiaría?, ¿cuál fue la mejor parte de la sesión?, etc. “.

El presente TFG ha servido para conocer la utilidad de la metodología Acción Investigación aplicada al ámbito educativo. Se ha podido ver cuáles son los pasos a seguir para su puesta en marcha y cómo se podría aplicar en el día a día de un maestro de la etapa de Educación Infantil. Además de ello, ha quedado reflejada la relación existente entre la metodología Acción Investigación con las posibles áreas de mejora educativa, debido a que el maestro es capaz de mejorar su manera de actuar en el aula en sus futuras intervenciones tratando de mejorar sus puntos flacos.

Finalmente, este TFG da información acerca de las pautas necesarias para analizar y reflexionar sobre la práctica docente y explica una posible forma en la que se llevan a cabo los diferentes tipos de confrontaciones, qué conclusiones se extraen de ellos, etc. mediante la propuesta del Proyecto Lupa.

5. LIMITACIONES

Una vez expuestas las conclusiones se procede a comentar algunas limitaciones. Una de ellas sería que dentro del Proyecto Lupa el PBL no tuviera una buena actitud por lo que no fuera capaz de darse cuenta y reflexionar sobre sus errores. Al tener una actitud pesimista o negativa, puede que el profesor no se involucre del todo en las distintas fases que componen este proyecto, por lo que el resultado no sería satisfactorio.

También sería posible que hubiera un ambiente de trabajo inadecuado e incómodo en la escuela donde se implantaría el Proyecto Lupa, por lo que la confrontación entre pares sería difícil. Para llevarlo a cabo hace falta que los profesores colaboren entre ellos y que exista un clima de ayuda entre los compañeros, y un mal ambiente de trabajo limita en este aspecto.

Por otro lado, otra de las limitaciones que este proyecto podría tener es el tiempo o dedicación, debido a que sería necesario implicarse y dedicar muchas horas para obtener resultados. Los docentes tienen muchos quehaceres como pueden ser impartir las clases, preparar las distintas sesiones, reunirse con otros profesores, etc., por lo que sería necesaria una buena voluntad por parte del PBL y el resto de los agentes implicados en el proyecto.

Por otro lado, no en todas las escuelas existen profesores que estén dispuestos a ejercer el rol de tutor, por lo que convendría que haya profesores que conozcan la metodología Acción Investigación y quieran responsabilizarse de la tutoría del Proyecto Lupa.

Este TFG puede haber resultado complicado debido a que a pesar de tener algunas ideas sobre la metodología Acción Investigación, el conocimiento era escaso, por lo que se ha tenido que involucrar en profundidad en la búsqueda de la información.

6. PROSPECTIVA

En las escuelas universitarias se recibe formación, formación teórica sobre todo, y es en la vida cotidiana, cuando se está en las escuelas frente a frente con el grupo de alumnos cuando se aprende a enseñar mejor, en situaciones cotidianas, problemas que surgen en el momento, ante la diversidad del aula. De ahí que la puesta en marcha de la metodología Acción Investigación sea una prospectiva en sí misma en la propia práctica como docente de Educación Infantil.

Además, en este TFG seguirán quedando aspectos en los cuales se puede continuar trabajando. Un posible ejemplo sería la implantación del Proyecto Lupa en una escuela. Otro sería hacer una investigación sobre maestros que han utilizado la metodología Acción Investigación en su práctica educativa, con el fin de conocer su funcionalidad. Una tercera alternativa sería investigar sobre el uso que otros países hacen de dicha metodología: ver si lo utilizan en su quehacer en el aula, conocer si es un método habitual en las escuelas de otros países, etc.

Otra alternativa que podría ser efectiva es la posibilidad de intercambio de roles entre el PBL y el tutor. En este caso, el PBL pasaría a ejercer el rol de tutor, mientras que el tutor sería quien se ponga bajo la lupa. De esta manera, ambos profesores tendrán la oportunidad de mejorar su práctica docente.

Como no se ha podido llevar dicho proyecto a la práctica, varios interrogantes seguirán abiertos en cuanto al funcionamiento detallado de la metodología Acción Investigación en el ámbito educativo. Por ejemplo, conocer si al PBL le ha parecido una metodología útil, si su puesta en marcha supondrá una mejora sustancial en la manera de enseñar, etc.

Pese a las limitaciones que puedan estar presentes en este TFG, la metodología y el proyecto propuesto se corresponde con el momento que se vive en el siglo XXI y la sociedad de la información. Además, este TFG es un proyecto modificable, debido a que se puede adaptar y aplicar en cualquier etapa de Educación Infantil, o incluso en etapas posteriores como Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, Universidad, academias, etc., con unos profesores dispuestos a implantarlo. Por otro lado, sería

interesante conocer otras técnicas existentes relacionadas con la mejora educativa para su aplicación en el aula.

7. REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE LA REALIZACIÓN DE ESTE TFG

El presente TFG ha sido de gran ayuda para saber más sobre la metodología Acción Investigación. Me ha servido para conocer en profundidad una metodología que puede contribuir a que, tanto yo como otros docentes, mejoremos en el día a día. Es una metodología que permite ver tanto los aspectos positivos como los que se pueden o necesitan mejorar de uno mismo.

Está claro que no hay una única técnica o método de enseñanza que sea perfecta. Aunque cada profesor tenga su propio modo de enseñar, se puede mejorar día a día. El hacer este TFG ha motivado mis ganas de mejorar como maestra que seré en breve, por lo que estoy deseando trabajar con ganas e ilusión y transmitirlo a mis futuros alumnos.

Personalmente, tras haber realizado este proyecto educativo me gustaría ponerlo en marcha. Está diseñado para lograr que los docentes consigan su máximo potencial, así que me gustaría tener la oportunidad de aplicarlo en una escuela conmigo misma como PBL y darme cuenta de los aspectos que tengo que mejorar para poder ofrecer una educación de mayor calidad a mis alumnos.

8. REFERENCIAS

- Altrichter, H., Posch, P., and Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. Great Britain: Galmer.
- Bailey, K.M. (2006). *Language Teacher Supervision. A Case- Based Approach*. Londres: Cambridge Language Teaching Library.
- Byrne, D. (1987). *Techniques for classroom interaction*. Londres: Longman keys to language teaching.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Londres: Galmer.
- Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cochram-Smith M. and S. Lytle. (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Enriquez, P. (2004). *Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador*. Universidad Católica de Córdoba, REDUC <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/romero.enriquez.pdf>
- Freire P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Hord, S.M. (1981). *Working together: cooperation or collaboration*. Austin: Texas Research and Development Center for teacher Education.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. (3rd edition). Geelong: Deakin University Press.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres: Pergamon Press.
- McNiff. (2010). *Action Research for Professional Development: Concise Advice for New (and Experienced) Action Researchers*. Poole: September Books.
- McNiff J. And Whitehead, J. (2011). *All you need to know about Action Research*. London: Sage.
- Perrenoud P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica* (pp. 87-115). Barcelona: Graó.
- Pinter A. (2006). *Teaching young language learners*. New York: Oxford.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Stenhouse, L. (1983). *Research as a basis for teaching. Authority, Education and Emancipation*. Norfolk: Heinemann Educational Books.
- The British Council, (1981). *Focus on the Teacher: communicative approaches to teacher training*. Language Division, central information service, (pp. 4-17). London: ELT Documents.
- Wallace, Michael J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1995). Tackling inequalities: A review of policy initiatives. In M. Benzeval, K. Judge, and M. Whitehead (Eds.), *Tackling inequalities in health: An agenda for action*, (pp. 22–52). London: King's Fund.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Anton, M. (Coord.). (2007). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- Arregi, A., Badiola, M., Elosegi K., Iriondo I., Ruiz U., Zulaika T. & Plazaola, I. (2013). *Irakasle hasiberriaren esperientzia*, (pp. 139-169). Donostia: Ikastaria, 8(1).
- Arroyo, S. (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: Siglo XXI de España de editores S.A.
- Bassedas, E., Huguet, T. and Sole, I. (2008). *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Bernardo, J. (2005). *Una didáctica para hoy*. Madrid: Rialp.
- Bernardo, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Biurrun, E. (2010). Ken Robinson y el pensamiento creativo. *Nuevas Tendencias*. Vol. 86, (pp. 83-93).
- Blanchard, M. y D. Muzás, M^a. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Madrid: Narcea.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Caballero, A. (2010). Propuesta de solución para los problemas educativos de hoy. *Revista electrónica interuniversitaria en formación del profesorado*. Vol. 13, (pp. 13-25).
- Gisbert, M. (2002). El Nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*. Vol. 11, (pp. 48-59).
- Ibáñez, C. (2009). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Martenot, M. (1967). *Guía didáctica del profesor*. Buenos Aires: Ricordi.
- Palacios, J. (1984). La cuestión escolar: críticas y alternativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 39, (pp. 1-10).
- Woodward, T. (1992). *Ways of training: Recipes for teacher training*. Pilgrims Longman Resource Books.