

CONVIRTIÉNDOSE EN DOCENTE REFLEXIVOS E INVESTIGADORES: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORATIVA PARA PROFESORES CHILENOS EN SERVICIO

**Martine Pellerin
Fraño Paukner Nogués**

Artículo publicado en la Revista REDIE, Vol. 17 N° 3, 2015 (ISSN 1607-4041) como *Becoming reflective and inquiring teachers: collaborative action research for in-service chilean teachers*. Traducido por Fraño Paukner Nogués

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio que comprometió la participación de profesores chilenos en investigación-acción sistemática (I-A) como un medio para mejorar sus prácticas pedagógicas e introducir cambios en sus contextos educacionales. El estudio fue realizado con seis profesores chilenos en servicio de una Región de Chile y a dos profesores universitarios. Los resultados revelaron que el conocimiento de la I-A sistemática entrega a los profesores las herramientas necesarias para realizar reflexión crítica y procesos investigativos acerca de su propia práctica. Los profesores percibieron que la espiral auto reflexiva de reflexión y acción es crucial para establecer hábitos de búsqueda y reflexión. Los resultados sugieren que una falta de conocimiento previo acerca de reflexión sistemática e investigación, por parte de los profesores en servicio, impiden el crecimiento profesional y los cambios pedagógicos. Los resultados también muestran la necesidad de incluir la I-A sistemática en los programas de formación inicial docente en Chile para desarrollar hábitos de investigación y reflexión entre los futuros profesores.

Palabras claves: investigación acción, formación inicial docente, espiral auto reflexiva de reflexión y acción, hábitos de reflexión y acción, investigación-acción sistemática

Abstract

This article discusses the outcomes of a study that engaged Chilean inservice teachers in systematic action research (AR) as a means to improve their pedagogical practice and to bring changes in their educational context. The study involved 6 inservice Chilean teachers from a region in Chile and 2 university researchers. The findings revealed that knowledge of systematic AR provides teachers with the necessary means to engage in a critical reflection and inquiry process regarding their own practice. The teachers perceived the self-reflective spiral of reflection and action to be crucial in establishing habits of inquiry and reflection. The findings suggest that a lack of prior knowledge about

systematic reflection and inquiry among inservice impedes professional growth and pedagogical changes. The findings also indicate a need to include knowledge of systematic AR in Chilean teacher preparation programs to develop strong habits of inquiry and reflection among preservice teachers.

Keywords: action research, inservice and preservice teachers, self-reflective spiral of reflection and action, habits of inquiry and reflection, systematic AR

INTRODUCCIÓN

Los conceptos de reflexión crítica acerca de la propia práctica pedagógica son elementos comunes en la formación inicial y en los programas de postgrado en Norteamérica, Inglaterra y Australia. Aunque estos conceptos han sido teorizados de varias formas la mayor parte de la comunidad educacional está de acuerdo con que estos aspectos son críticos para el desarrollo profesional de los profesores tanto en formación inicial como en servicio (Aulls y Shore, 2008; Baskerville y Myers, 2004; Ferraro, 2000; Leitch y Day, 2000; McMahon, 1999). Los conocidos trabajos de Schön (1983, 1987), que enfatizan la noción de reflexión **en** y **sobre** la práctica, han contribuido grandemente a la adopción del concepto de práctica reflexiva por parte de la comunidad docente (Ferraro, 2000; McMahon, 1999; van Manen, 1995). La mayoría de los programas de formación docente se presentan a sí mismos como teniendo un gran compromiso para formar profesores que lleguen a ser prácticos reflexivos (Gore y Zeichner, 1991). Sin embargo a pesar del énfasis que durante las dos últimas décadas se ha dado a la importancia de formar prácticos con capacidad de reflexión e investigación, la formación profesional basada en investigación-acción sistemática (I-A) es escasa tanto en la formación inicial como para los profesores en servicio (Burbank y Kauchak, 2003; Pellerin, 2011).

Muchos paradigmas de desarrollo profesional para profesores en servicio todavía se organizan en torno a la noción tradicional del profesor como un mero técnico que sigue instrucciones (Gore y Zeichner, 1991). En el contexto chileno, en el cual este estudio fue realizado, los profesores en servicio todavía confían en paradigmas tradicionales de desarrollo profesional, y algunos todavía asisten, por sus propios medios, a talleres de formación con orientación comercial. Sin embargo, esta clase de desarrollo profesional no promueve la práctica reflexiva y la investigación entre los profesores; ésta es sólo un medio de transmitir conocimientos y habilidades a los profesores (Pellerin, 2011). Este estudio muestra la necesidad de mirar atentamente cómo se puede empoderar a profesores chilenos en servicio para llegar a ser prácticos reflexivos comprometiéndolos en investigación-acción colaborativa (IAC). El estudio también enfatiza la importancia crítica de introducir la investigación-acción sistemática en los programas de formación docente con el objeto de promover hábitos de

reflexión y búsqueda que los futuros profesores puedan luego utilizar en su práctica pedagógica.

MARCO TEÓRICO

Reflexión sobre la acción e investigación-acción

El concepto de reflexión en el contexto educacional fue por primera vez propuesto por Dewey (1933). Sin embargo, fue Schön (1983) quien extendió la noción de reflexión **en** la acción y reflexión **sobre** la acción para destacar la percepción de los profesores como meros técnicos quienes recibían, implementaban y transmitían teorías y conocimientos distribuidos por los así llamados expertos (Aulls y Shore, 2008; Gore y Zeichner, 1991; Leitch y Day, 2000). El concepto de reflexión, como lo presenta Schön, va más allá del proceso cognitivo de alto nivel propuesto por Dewey; el concepto de Schön se refiere a las interrelaciones entre realizar acciones y pensar acerca de ellas (Ferraro, 2000, Leitch y Day, 2000; Paukner, 2005; van Manen, 1995).

La noción de reflexión en el contexto pedagógico implica que los profesores no solo debieran pensar durante sus acciones (reflexión **en** la acción) – lo que muchos profesores dicen hacer todos los días (Pellerin, 2011)- sino que también debieran comprometerse en una reflexión más profunda acerca de sus intervenciones y el impacto de las mismas en el aprendizaje de sus alumnos (reflexión **sobre** la acción; van Manen, 1999). Además, la reflexión de los profesores **en** y **sobre** sus prácticas debiera incluir reflexión acerca de sus actitudes, creencias y autoidentidad como profesionales y como agentes de cambio en sus respectivas aulas y contextos educacionales (Gore y Zeichner, 1991; Leitch y Day, 2000; McMahan, 1999).

Práctica reflexiva e investigación-acción

La práctica reflexiva, que también supone reflexión en y sobre la práctica, es a menudo percibida por los profesores y los formadores de profesores como un medio para que los profesores en formación y en servicio mejoren su práctica pedagógica. En el contexto de los profesores en servicio, la práctica reflexiva ha sido vista como esencial para la reflexión sobre la acción y para el crecimiento profesional futuro (Ashcroft y Foreman-Peck, 1994; Aulls y Shore, 2008; Ferraro, 2000; McMahan, 1999; Riel, 2010).

Los conceptos de práctica reflexiva e I-A a menudo han sido percibidos como sinónimos y, a veces, los términos se usan indistintamente (Johnston, 2005; McMahan, 1999). Ambos conceptos apuntan a mejorar la práctica y su impacto en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Tanto la práctica reflexiva como la I-A involucran al profesor en una secuencia de acciones supuestas en el espiral

de la I-A; sin embargo I-A supone “acción estratégica ... que corresponde a intentos deliberados y planificados de resolver un problema particular” (McMahon, 1999, p. 163). Aunque los profesores que se involucran en prácticas reflexivas pueden decidir actuar en función de su reflexión realizando acciones específicas, la reflexión sobre la práctica no siempre es seguida de I-A por parte de los profesores.

Espiral de ciclos y modelos de investigación-acción

La espiral de ciclos que fue por primera vez propuesta por Lewin en 1952 y revisada por Elliot en 1991 (citado en Leitch y Day, 2000) contempla ciclos de reflexión y acción tales como planificar, actuar, recolectar evidencia, reflexionar y realizar nuevas acciones. Cada ciclo entrega entendimiento más profundo, el cual guía el modo de mejorar las acciones (Riel, 2010). Siguiendo la tipología de Grundy's (citado en Leitch y Day, 2000) que diferencia entre modelos técnicos, prácticos y emancipatorios de I-A, la espiral de autorreflexión correspondería más al modelo práctico. La I-A práctica se identifica con el modelo de profesor reflexivo propuesto por Ashcroft y Foreman-Peck (1994), debido a que enfatiza el involucramiento de los profesores en una búsqueda más sistemática que aquella de la noción de práctico reflexivo propuesto por primera vez por Schön (McMahon, 1999). Sin embargo algunos han argüido que la habilidad de la I-A práctica para producir cambios a nivel de los profesores es limitada (Leitch y Day, 2000; van Manen, 1995). Según Leitch y Day (2000), un modelo de I-A más emancipatorio es necesario para producir cambios no sólo a nivel individual, sino también a niveles sociales y educacionales. El modelo emancipatorio insiste en una auto-espiral de reflexión y acción, que se focaliza no sólo en el mejoramiento de la práctica de los profesores, sus actitudes y sus teorías personales, sino también en los cambios que deben realizarse en los sistemas educacionales y sociales (Gore y Zeichner, 1991; Leitch y Day, 2000; van Manen, 1995).

Investigación-acción colaborativa (IAC)

En un comienzo, la intención de la I-A fue comprometer, individualmente, a los profesores en un proceso de reflexión y búsqueda. Incluso los trabajos de Whitehead –los cuales están más en consonancia con el enfoque emancipatorio– se focalizan en el proceso de introspección individual más que en el proceso colectivo (Leitch y Day, 2000). La importancia de tener a los profesores conectados, hablando sobre sus propias experiencias en el aula y creciendo profesionalmente juntos ha ganado terreno durante las dos últimas décadas. El diálogo juega también un rol esencial en el proceso de la IAC. Por lo tanto más que focalizarse en que el profesor, individualmente, realice I-A en el aislamiento de su propia aula, la IAC enfatiza la colaboración entre profesores, e incluso compañeros universitarios (Pellerin, 2011) por medio de “la apertura de un espacio comunicativo” (Kemmis y McTaggart, 2005, p. 578). En la IAC, los miembros del

grupo se comprometen en un diálogo colaborativo con el objeto de examinar detenidamente sus prácticas pedagógicas habituales y los supuestos y creencias que subyacen a sus opciones de estrategias pedagógicas. A través de sus acciones comunicativas, o la “esfera pública” sugerida por Habermas (1989), los profesores se involucran en una reflexión más profunda acerca de tópicos que trascienden las cuatro paredes de su aula. La IAC permite al grupo reflexionar acerca de y buscar en asuntos políticos y sociales que afectan sus contextos educacionales (Pellerin, 2011).

La tradición de la I-A en América Latina

En América Latina la I-A apareció por primera vez alrededor de 1960 como un movimiento político que combinó la educación popular, la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa, la Filosofía de Liberación, y la investigación-acción participativa. El principal objetivo de la I-A fue permitir a las personas deprivadas entender su propia realidad para cambiarla. Hoy, este movimiento es conocido como el paradigma de la emancipación, un enfoque que combina la reflexión y la acción y se basa fuertemente en el profundo conocimiento que las personas tienen de sus propios contextos, y así trabajar desde ellos. Algunos de los que adoptan este enfoque aplican las ideas de Paulo Freire para encontrar soluciones para un amplio rango de problemas sociales (incluida la educación) a través de la reflexión y de la práctica. En Colombia, el sociólogo Orlando Fals Borda expresamente destacó la “acción” como elemento fundamental de la investigación acción participativa (Ortiz y Borjas, 2008). Dado que las ideas de Fals Borda combinan pensamiento con acción, entendimiento con cambio y saber con hacer, ellas han sido una inspiración para educadores y otros que necesitan llevar las Ciencias Sociales a la práctica.

La tradición de la I-A no está bien establecida en Chile. Según el Marco para la Buena Enseñanza (2008) del Ministerio de Educación, la reflexión sistemática acerca de la propia práctica es parte de las responsabilidades profesionales del profesor. Sin embargo esta capacidad no es parte del currículo formal de la mayoría de los programas de formación docente, y la mayoría de los profesores chilenos deben enfrentar su trabajo de aula sin haber sido previamente formados en la reflexión sistemática y en la práctica de la investigación.

Propósito del estudio

Aunque un gran cuerpo de investigación entrega evidencias acerca del potencial de la I-A y de la práctica reflexiva para promover el desarrollo profesional entre los profesores en servicio, la mayoría de estas investigaciones se dan en los contextos de Norteamérica, Europa y Australia, en donde las nociones de práctica reflexiva e I-A se han desarrollado. El propósito de este estudio fue involucrar profesores chilenos en servicio en I-A sistemática como una forma de fundamentar el concepto de práctica reflexiva crítica e investigación como parte de sus propias

actitudes, creencias e identidad profesional, y promover la noción de los profesores como agentes de cambio en sus respectivas aulas y contextos educacionales.

Metodología

Diseño

La IAC ha demostrado ser transformativa involucrando a los profesores en búsqueda sistemática con el objetivo de mejorar sus propias prácticas (Denos, Toohey, Neilson, y Waterstone, 2009; Dolbec y Clément, 2000). La IAC requiere la directa participación de los profesores, lo que entonces impacta sus creencias, actitudes, conocimientos y habilidades, lo que a su vez contribuye a la renovación pedagógica en las prácticas docentes (Kemmis y McTaggart, 2005; Nolen y Vander Putten, 2007).

La IAC utilizada para este estudio fue inspirada por el proceso sistemático y cíclico propuesto en la espiral de la I-A, lo que supone los siguientes pasos: planificación, acción, recolección de datos, análisis de los datos, y acción nuevamente (Riel, 2010). El modelo de IAC adoptado para este proyecto de investigación fue desarrollado por uno de los autores (Pellerin, 2011). Primero, los dos académicos investigadores establecieron una asociación internacional para combinar sus conocimientos y experiencias involucrando profesores en servicio en I-A, y luego profesores en servicio fueron invitados a participar en este proyecto de investigación.

Ciclo 1: Los profesores participantes acudieron a una reunión inicial de desarrollo profesional colaborativo. La primera reunión corresponde al comienzo del ciclo 1 de la I-A de los profesores participantes. El objetivo de esta reunión fue realizar una introducción a la espiral de reflexión y acción que caracteriza la I-A (Kemmis y McTaggart, 2005; Riel, 2010).

Durante esta primera reunión los profesores en servicio fueron también familiarizados con el concepto de documentación –basado en el enfoque de Reggio Emilia (Project Zero y Reggio Children, 2001)- y posteriormente desarrollado por uno de los autores (Pellerin, 2011) utilizando tecnologías digitales. La documentación digital que es crucial para el modelo de IAC presentado aquí, insiste en el uso de tecnologías digitales para obtener evidencias tangibles y visibles del impacto de los cambios implementados por los profesores en sus respectivos contextos educacionales. La documentación digital fue también utilizada para involucrar a los profesores en servicio en una reflexión

crítica más profunda acerca del impacto de la implementación de nuevas acciones en sus contextos educacionales. La primera reunión significó una oportunidad para los profesores para planificar sus preguntas para la búsqueda y para planificar acciones tangibles en orden a iniciar cambios en sus prácticas pedagógicas y/o en sus contextos educacionales.

Al término de la reunión inicial los profesores en servicio fueron invitados a implementar sus planes de acción por un período aproximado de ocho semanas. Durante este período los profesores también comenzaron a documentar el proceso de implementación, así como el impacto de las nuevas acciones en el aprendizaje de sus alumnos y en sus prácticas pedagógicas. Los profesores fueron también estimulados a comprometerse en su proceso continuo de reflexión y búsqueda durante la fase de implementación.

Ciclo 2: Una segunda reunión tuvo lugar al final del ciclo 1. Durante esta reunión los profesores en servicio fueron invitados a compartir con el grupo algunos ejemplos de su documentación digital I-A y realizar reflexión acerca de la acción con sus pares. Esta fue una oportunidad para desarrollar un mayor entendimiento acerca del impacto de las acciones que ellos habían planeado para el Ciclo 1, e involucrarse en una reflexión y un diálogo colaborativo acerca del mismo. La segunda reunión también permitió a los profesores en servicio revisar su primer plan de acción y realizar modificaciones necesarias para el Ciclo 2. En el período de tres meses que siguió a esta reunión los profesores implementaron el segundo plan de acción y recolectaron datos.

Al término del Ciclo 2, cada profesor en servicio entregó un portafolio conteniendo información acerca de la implementación del plan de acción, la información obtenida (incluyendo la documentación digital), y reflexiones permanentes sobre el proceso. Para los profesores que estaban inscritos como alumnos en el Programa de Magíster en Educación, el portafolio fue parte de los requisitos para su proyecto final de tesis.

Participantes

Ocho profesores chilenos en servicio originalmente se inscribieron para el proyecto. Ellos fueron reclutados como voluntarios de un curso del Programa de Magister en Educación de la Universidad Católica del Maule. Uno de los incentivos para participar en el estudio fue que los participantes podrían usar el proyecto de investigación-acción para responder a un requisito de su Programa de Magíster. Uno de los profesores que participó en el proyecto no era alumno del programa. Los profesores involucrados en el proyecto trabajaban en diversos contextos educacionales y socioeconómicos en o cerca de la ciudad de Talca. Solamente seis profesores siguieron en el proyecto y cinco participaron en las entrevistas al término del mismo.

Todos los profesores que participaron en las entrevistas eran licenciados y trabajaban en establecimientos urbanos. Su experiencia docente oscilaba entre tres y dieciséis años. Dos de los profesores trabajaban en establecimientos privados. Tres trabajaban en establecimientos públicos: dos en programas humanista-científicos y uno en programa dual (humanista-científico y técnico). Uno era profesor de educación preescolar, uno era profesor de educación primaria, uno profesor de educación secundaria y los otros dos tanto de primaria como de secundaria.

El proyecto también involucró la colaboración de dos profesores universitarios, uno de la universidad local y el otro de la Universidad de Alberta, Canadá. Ambos profesores eran académicos en las facultades de educación de sus respectivas universidades.

Recolección de datos

Los datos recolectados para este proyecto provienen de las entrevistas realizadas a cinco de los seis profesores que permanecieron en él. Los dos investigadores realizaron las entrevistas con cada profesor en servicio tanto en la universidad como en sus lugares de trabajo. Cada entrevista duró entre cuarenta y cinco y sesenta minutos.

Análisis de los datos

Las entrevistas fueron transcritas por un asistente de investigación y revisadas por ambos investigadores. Para el análisis de los datos se usó un sistema de codificación propio de los diseños de investigación cualitativos (Miles y Huberman, 1984). El análisis de los datos iniciales se obtuvo buscando categorías emergentes iniciales surgidas de las entrevistas. Las categorías y subcategorías de la codificación inicial surgieron de los temas presentes en las preguntas de las entrevistas y fueron guiadas por el marco conceptual de este estudio. Un segundo set de categorías surgió desde las respuestas de los profesores durante las entrevistas pero fueron ajustados al método de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1994). Para los propósitos de este artículo las categorías han sido organizadas en dos categorías principales para discutir los resultados: categorías de codificación inicial y categorías emergentes. Cada categoría es presentada según la interpretación de los investigadores, seguida en algunos casos por citas de las transcripciones para apoyar la evidencia.

RESULTADOS

Categorías iniciales

Las categorías de codificación inicial surgieron de los temas presentados en las preguntas de las entrevistas y fueron guiadas por el marco conceptual de este estudio.

Motivaciones de los profesores para participar en el proyecto de IAC.

Algunos de los profesores chilenos en servicio tenían motivaciones personales que los llevaron a interesarse en participar en el proyecto. Algunos vieron una oportunidad para mejorar su propio conocimiento acerca del concepto de I-A. Para otros involucrarse en el proyecto les permitió buscar nuevas perspectivas y acometer nuevos desafíos personales.

Todos los participantes tenían diversos motivos personales y objetivos en relación a su participación en el proyecto. Algunos querían obtener conocimiento y destrezas en relación a la I-A, concepto desconocido para la mayoría de ellos. Una profesora quien era también la líder en su propia institución, vio una oportunidad de usar la IAC con su equipo de profesores, con el objetivo de introducir cambios positivos en sus prácticas pedagógicas y lograr un impacto positivo en los aprendizajes de sus estudiantes.

“Yo he logrado hacerme más, tener más habilidad, avidez de, de lograr mejores herramientas que me pudiesen servir más adelante como yo estoy empezando en la pedagogía. . . o sea intentar ser un profesional lo más completo posible en beneficio de los alumnos ».

Un profesor pensó que el proyecto de IAC podría ayudarlo a superar el enfoque rígido que permea el sistema educacional chileno.

“Dejar de ser lo más rígido posible pedagógicamente, tratar de salir del conductismo que engloba a la educación chilena en general en el mayor porcentaje que se pueda ».

Algunos profesores esperaban que el proyecto los guiara en su búsqueda de un tema para sus tesis de magíster. Finalmente algunos vieron que su participación en un proyecto con una profesora canadiense era una oportunidad para conocer nuevas perspectivas fuera de los límites del contexto educacional chileno.

Tipos de reflexión utilizados por los profesores. Todos los profesores indicaron que antes de comenzar el proyecto de IAC se habían involucrado en reflexiones informales acerca de sus prácticas pedagógicas. La mayor parte de esa reflexión tuvo lugar luego de actividades para evaluar lo realizado y lo que necesitaba ser cambiado. Los profesores también explicaron que esto fue hecho más intuitiva que formalmente. En general, los profesores no se involucraron en

reflexión sistemática y procesos de indagación con el intento de cuestionar sus prácticas pedagógicas actuales y buscar nuevas formas de mejorarlas.

Impacto del involucramiento en un proyecto de IAC. Uno de los objetivos principales de comprometer profesores en servicio en el proyecto fue examinar el potencial impacto de la IAC en la reflexión y en los procesos de indagación de los profesores acerca de su práctica pedagógica, así como el impacto en sus creencias profesionales y personales acerca de sus roles como profesores y agentes de cambio en sus respectivos nichos educacionales. Los resultados revelan que los profesores fueron capaces de ver el efecto de la I-A en sus propias reflexiones y procesos de búsqueda, así como en su práctica pedagógica. Dado que los cambios en las prácticas pedagógicas afectan directamente a los estudiantes, los profesores fueron capaces de discutir el impacto de la I-A en las conductas y motivaciones de sus estudiantes, lo que a su vez afecta el aprendizaje. Los profesores también compartieron el impacto de su participación en el proyecto de IAC en sus propias creencias y actitudes como profesionales; ellos llegaron a percibirse a sí mismos como los principales agentes de cambio en sus propias aulas y/o nichos educacionales.

Impacto en los hábitos de reflexión y procesos de indagación de los profesores. Los profesores expresaron que su involucramiento en el proyecto de IAC había tenido un impacto en sus hábitos de reflexión e indagación. Un profesor explicó que ello le permitió llegar a ser más analítico y reflexivo sobre su propia práctica pedagógica.

“Si, en mi práctica pedagógica primero yo observé y yo me analicé y reflexioné fui y llegué a la conclusión de que uno es capaz de ser mucho más crítico y mucho más reflexivo acerca de la propia práctica docente. . . . Después de la investigación yo eso ha sido una de las cosas que he aprendido como un poco llamándolo como hábito, el hábito de reflexionar a cerca de la propia práctica »

Otra profesora explicó que el proyecto de IAC le permitió darse cuenta de que cada profesor tiene el poder de realizar cambios en el aula. Ella se hizo consciente de que ella puede ser tanto el principal actor como un participante activo en su propia aula.

“Solamente quedarse con lo que a uno le han enseñado en la universidad o lo que uno ve a través de sus colegas, sino también uno puede ser un actor principal y un actor activo dentro del aula.

Una profesora explicó que el proyecto le permitió participar en un proceso de reflexión y darse cuenta de que nuevas y diferentes formas de hacer las cosas pueden causar conflictos o problemas. El surgimiento de esas miradas conflictivas

la hicieron sentir perdida y la obligaron a repensar sus formas de enfrentar la situación.

“Al momento que uno reflexiona se crean conflictos o problemas o se aparecen distintos tipos de acción entonces uno se pierde en algún momento”.

Impacto en la práctica de los profesores y en la motivación y el aprendizaje de los alumnos. Aunque el proyecto insistió en la IAC, la elección o concentración para la I-A personal fue optativa para cada profesor participante en el proyecto. Los profesores basaron su I-A en su propia identificación e intereses, especialmente en el caso de los participantes que quisieron utilizar la I-A para sus tesis de magister. Aunque la orientación varió entre los profesores, la mayoría se interesó en mejorar la motivación de sus estudiantes y enfatizar el aprendizaje exitoso.

Los cinco profesores entrevistados estuvieron de acuerdo en que la implementación de sus I-A había tenido un impacto directo no sólo en sus prácticas pedagógicas, sino también en el aprendizaje y motivación de sus estudiantes. El profesor 1 explicó que su I-A lo ayudó a repensar formas de motivar a sus estudiantes y cómo evaluar a sus estudiantes en una forma más comprometedora y auténtica. La I-A le permitió reflexionar sobre su concepción y creencias acerca de la noción de evaluación y formas de evaluar. Le permitió experimentar con nuevas formas de evaluación, tales como aquellas que suponen el uso de las tecnologías para motivar a sus estudiantes y hacer el aprendizaje y la evaluación procesos más auténticos. El profesor 1 explicó que la I-A impactó directamente su práctica pedagógica ayudándolo a redefinir su concepto de evaluación. Adoptando nuevas formas de enseñar contenidos y nuevas formas de evaluar utilizando las tecnologías, él pudo ver como la I-A mejoró el aprendizaje y la motivación de sus estudiantes. Además, él explicó que los resultados de su I-A influenciarían su futura práctica.

“Va a influenciar directamente en como yo entrego la forma de evaluar y cómo planteo la evaluación frente a los alumnos y además buscar nuevas formas de evaluar”.

La profesora 2 explicó que la implementación de su I-A tuvo un impacto directo en sus propias percepciones acerca de cómo los jóvenes aprendientes aprenden. Su I-A la ayudó, primero, a reflexionar sobre sus propias creencias y percepciones acerca de cómo los jóvenes aprendientes aprenden y acerca del proceso de aprendizaje de aquellos que funcionaban a un ritmo más lento o experimentaban dificultades de aprendizaje. A través de la observación y de la adopción de nuevas prácticas, ella pudo apreciar, a primera vista, los cambios en los estudiantes que luchaban o progresaban a un ritmo más lento. La adopción de nuevas prácticas pedagógicas, a través de su I-A, tuvo también un impacto directo en el aprendizaje de sus alumnos y en su práctica futura.

“Pero en el fondo esa práctica [*estrategias con grupos más pequeños*] constante de todos los días, finalmente se vieron tremendos avances en niños que nunca esperamos que iban a poder estar leyendo a estas alturas y en otro idioma. . . . Entonces eso para mí fue super revelador en el fondo. Es verdad que todos pueden aprender”.

Para la profesora 3, el proyecto le entregó un nuevo entendimiento acerca del potencial de la I-A para ayudar a los profesores a pensar y reflexionar sobre las tareas que están realizando. Luego de haber experimentado con la I-A en su propia práctica pedagógica, ella piensa que esto le permitió focalizarse en lo que estaba tratando de lograr con la tarea y cómo la I-A pudo ayudarla a mejorar la forma en que lo estaba haciendo. Ella sugirió que la I-A permite a los profesores ir más allá de la preocupación por sólo entregar un monto específico de contenidos en un cierto período de tiempo. Ella llegó al convencimiento de que a través del uso de la I-A, el profesor está obligado a pensar y reflexionar acerca de lo que debe ser cambiado. Ella también sugirió que el proceso podría ser muy productivo si se hace en conjunto con todos los colegas.

“Sino lo más importante es eso, que nos permite detenernos a pensar, a reflexionar y que es lo que nosotros podemos cambiar, ahora si esa reflexión se hiciera en conjunto con el resto de los colegas, yo creo eso sería lo más productivo que podría suceder « .

Ella también planteó que la implementación de una nueva práctica pedagógica a través del proceso de la I-A tuvo un impacto en la motivación y en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

« La motivación, por ende el aprendizaje y la calidad del producto de los niños... por eso yo pienso que hubo un impacto, hubo un resultado en ese sentido por el producto que se tiene y por el hecho de que yo a los niños aún cuando en la última parte ».

El profesor 4 también pudo observar un cambio tanto en su práctica como en sus habilidades para analizar y reflexionar sobre su propia práctica. El cambio en su práctica tuvo también un impacto directo en sus estudiantes ; a través del proceso de documentación, él pudo notar un cambio tangible en la conducta de sus estudiantes. Su propia documentación (notas anecdóticas en bitácoras de clases) demostraron que desde comienzos de septiembre en adelante, él pudo observar un descenso en las anotaciones negativas por problemas conductuales de sus estudiantes.

« En mis alumnos yo vi un cambio, de hecho en los libros de clases se comprueba que a partir del mes de septiembre en adelante las anotaciones negativas de estos niños con los cuales yo trabajé bajó significativamente ».

Él también pudo ver cambios en sus actitudes y motivación. Así, el enfoque pedagógico implementado a través del proceso de I-A, tuvo un impacto directo en los estudiantes. Según este profesor, los estudiantes que habían evidenciado problemas conductuales y habían demostrado algún tipo de violencia, llegaron a ser más respetuosos, y empezaron a asumir mejor sus responsabilidades y a integrarse mejor a un grupo de alumnos.

“Más respetuosos, más integrados a un grupo donde ellos asumen que es su propio compromiso, ellos deben respetar las reglas que son reglas, por ejemplo respeto, respeto por el compañero “.

La profesora 5 percibió que la I-A tuvo impacto profesional en los profesores con los que ella trabajaba, pero el impacto más observable fue en el aprendizaje de sus alumnos. Su objetivo para el proyecto de I-A fue capacitar a los profesores para usar nuevo material disponible para ellos, en orden a mejorar la calidad de su práctica pedagógica y, a su vez, tener un impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes. A través de la I-A los profesores llegaron a estar más o menos obligados a usar el nuevo material e incorporarlo en su planificación diaria.

“El cambio era del modo personal digamos, viéndolo personalmente o profesionalmente más bien, es que estaba en cierta forma obligada, o sea por decirlo de una manera, a utilizar el material, entonces tenía el desafío de buscar cada planificación o material que tenía que usar como rigurosamente”.

La integración del material nuevo tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes pudieron usar el material en formas que mejoraron sus procesos de aprendizaje. La profesora explicó que los estudiantes estuvieron mucho más interesados en aprender con el nuevo material, el cual se correspondió más con su manera natural de aprender que con la forma como los profesores guiaban la clase. La profesora pudo observar dichos cambios a través de su documentación, los vídeos que ella hizo tanto de sus clases como de las de los demás profesores.

“O sea grabé algunas clases de la demás y las mías también las grabé y las vi y se nota que ellos están mucho más interesados con el material dentro de la sala, es mucho más novedoso, cuando hay láminas, por ejemplo y trabajan en grupo los intercambios son mucho mayores, que cuando hay una persona dirigiendo la clase, es mucho más intuitivo para ellos, es más enriquecedor para ellos usar el material”.

Categorías emergentes

Esta sección se refiere a las categorías que emergieron del proceso de codificación. Estas categorías fueron desarrolladas a partir de los temas encontrados en las entrevistas, usando el proceso de levantamiento desde el terreno que corresponde a la metodología de la teoría fundada (Glaser y Strauss, 1967).

Desafíos enfrentados por los profesores durante la implementación de la I-A. Como se mencionó en el marco teórico, el Ministerio de Educación de Chile considera la reflexión sistemática sobre la propia práctica parte de las responsabilidades profesionales de los profesores (Ministerio de Educación de Chile, 2008). Sin embargo los profesores en servicio participantes en el proyecto demostraron tener muy pocos o nada de conocimientos previos acerca de reflexión e indagación sistemáticas.

Falta de formación en I-A sistemática. Todos los profesores participantes en el proyecto de IAC atribuyeron la ausencia de práctica reflexiva formal y sistemática entre los profesores chilenos a falta de conocimiento y entrenamiento formal durante su formación inicial. Con la excepción de un profesor que había realizado un curso de I-A a nivel de magister, todos los profesores indicaron que no conocían el proceso de investigación acción, tampoco la reflexión crítica y el proceso de indagación durante su formación inicial. Todos los profesores expresaron que esta falta de conocimiento y entrenamiento les dificultó involucrarse en I-A formal.

“Al mismo tiempo que estaba haciendo la investigación, tenía que venir a la biblioteca a buscar textos, a aprender acerca de la investigación-acción y después aplicar el método. Si esto hubiese sido parte de la formación curricular del profesor, hubiese sido más fácil, definitivamente”.

Falta de tiempo para realizar I-A. Al comienzo del proyecto, los profesores percibieron que la implementación de proceso de I-A requiere mucho tiempo. Ellos sintieron que ya era difícil hacer todo lo necesario en el poco tiempo de que disponen.

“Yo creo que uno de los desafíos más o uno de los problemas que más me molestó para poder hacer investigación fue el tema del tiempo. Los docentes tenemos el tiempo limitadísimo”.

Sin embargo, una vez que los profesores se sintieron más seguros con la implementación de la I-A y con el acercamiento sistemático para guiar el proceso de implementación, el tiempo dejó de ser una dificultad. Además, una vez que ellos pudieron adoptar el proceso de reflexión e indagación como parte de su rutina diaria y de su enfoque pedagógico, muchos de ellos dejaron de percibir la falta de tiempo como un problema .

“O sea igual he tratado de implementar intervención, no lo he visto como un trabajo anexo sino que ya es parte de mi agenda ahora”.

Abandonando los enfoque convencionales y aprendiendo a pensar rompiendo esquemas. La mayoría de los profesores encontraron desafiante el abandonar enfoques o paradigmas pedagógicos convencionales, de modo de estar más abiertos y entusiasmados con adoptar nuevas formas de hacer las cosas y aprender rompiendo esquemas. Una profesora en particular, que estaba trabajando con un programa de adquisición de una segunda lengua que era muy estructurado y rígido, tuvo algunos problemas al comienzo de su proyecto de I-A, aunque pudo ver los beneficios del nuevo enfoque.

“El segundo desafío era que en el fondo no me podía quedar tan atrás con lo que el programa indicaba en términos de contenido pero al mismo tiempo tenía que desarrollar las habilidades de una manera distinta y de repente en trabajo cooperativo efectivamente uno puede tomarse más tiempo y debiera ser el tiempo un poco más flexible también”.

Algunos profesores también sintieron que ellos no sólo necesitaban realizar cambios en sus prácticas o en sus contextos educacionales, sino que también necesitaban mostrar cierta credibilidad para convencer a sus colegas y a sus estudiantes de que valía la pena hacer lo que estaban haciendo. Algunos participantes explicaron que esto no es suficiente para que el profesor desarrolle nuevas formas de hacer las cosas o adopte un nuevo enfoque pedagógico; es necesario que los estudiantes sean receptivos y muestren interés.

“El profesor es quien va creando cosas, quien va innovando y los niños que uno va a esperar que vayan respondiendo pero si uno puede crear algo muy bonito pero si no existe por partes de los niños el interés por encontrarse en el tema . . . es muy poco lo que se puede conseguir ».

Falta de colaboración entre los profesores. Aunque los profesores participantes en el proyecto IAC pudieron darse mutuamente apoyo y guía durante el desarrollo del proyecto, ellos perciben, en sus colegas chilenos, falta de colaboración e iniciativa para implementar la I-A como un desafío importante.

“Cuando yo intenté que ellos se involucraran mediante un cuestionario que yo les di como para identificar el problema, para justificar el problema, incluso de ese momento fueron como rechazando el tema “.

Algunos de los profesores insistieron en que la falta de colaboración e inversión en la I-A fue un reflejo de la actitud de la mayoría de los profesores chilenos. Un profesor planteó que en el contexto educacional chileno la mayoría

de los profesores trabajan aislados unos de otros. El mismo profesor explicó que los profesores son también reacios a involucrarse en la implementación de nuevos programas o enfoques pedagógicos para ser actores activos dentro de sus aulas, en lugar de ser meros receptores y transmisores de conocimientos o programas preestablecidos. Además, los profesores tienen miedo de mostrar sus debilidades frente a otros profesores por temor a ser juzgados como incompetentes. Por lo tanto, no es una práctica común entre los profesores chilenos participar en diálogos o retroalimentación a propósito de su práctica.

“Cuesta mucho que los profesores muestren sus debilidades y acepten las potencialidades del otro. Cuesta mucho intentar hacer esa retroalimentación porque ningún profesor va a querer mostrarse débil frente a otro o va a querer mostrar sus errores, eso pasa en la práctica y tiene mucho... entonces ese es un problema que enfrenta “.

Una profesora se dio cuenta de que necesitaba repensar su plan de acción siguiendo la reacción de sus colegas ante la idea de implementar un nuevo material en su planificación pedagógica. Ella explicó que durante la primera reunión con su equipo de profesores, todos ellos estuvieron de acuerdo en implementar nuevo material en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, cuando se les pidió ser entrevistados para hablar de ello, dejaron de estar interesados en hacerlo y admitieron que no se sentían cómodos o que no estaban listos para usar el nuevo material.

“Y todas estuvieron super de acuerdo y hasta ahí estábamos bien, pero después cuando ustedes pidieron hacer la entrevista y yo la hice y resultó que ellas, me dijeron otra cosa, ya me dijeron que la realidad no estaban todavía familiarizadas con el material “.

La necesidad de incluir la I-A en los programas de formación inicial docente en Chile. Todos los profesores en el presente estudio estuvieron de acuerdo con entregarle a los profesores en servicio el conocimiento necesario y la práctica situada para realizar prácticas reflexivas e I-A. Ellos piensan que es crucial para los profesores en servicio involucrarse en procesos de reflexión e indagación en algún momento de su formación docente, para proveerlos con una fundamentación sólida y un entendimiento profundo de sus futuros roles como prácticos reflexivos.

“En mi opinión yo creo que esta metodología investigación-acción debería ser parte del programa de las alumnas que estudian pedagogía porque es la única manera donde realmente al profesor se le invita a ser ellos un actor activo, creativo, reflexivo “.

Algunos piensan que esto fue definitivamente una brecha en su programa de formación docente, y que la introducción del enfoque de investigación acción en la formación temprana podría contribuir grandemente a promover más reflexión entre los futuros profesores, así como a alejarlos de los paradigmas cerrados enfatizados por la formación docente y el sistema educacional en general.

“Si desde un comienzo a los futuros profesores se les enseñara a pensar y a utilizar este método como forma de reflexión acerca de su propia práctica, sería muy valioso porque los profesores podrían salir de ese encajonamiento que tienen de paradigmas que los encierra, la misma formación docente “.

Posible impacto del conocimiento de la I-A en los profesores chilenos.

Los profesores que experimentaron de primera mano la implementación de la I-A en su práctica cotidiana sugirieron que la introducción formal de profesores chilenos al enfoque sistemático de la I-A durante su formación inicial les permitiría comprometerse más en procesos de reflexión e indagación acerca de su práctica diaria. Ellos piensan que esto podría contribuir a producir cambios en el contexto educacional chileno.

“Considerar los cambios que podrían existir si es que desde ya a algunos profesores que están ejerciendo, se interiorizarían del trabajo que estamos haciendo nosotros, de intervenir, reflexionar, volver a intervenir “.

“Yo creo que del momento en que los profesores comiencen a utilizar la investigación-acción y ya eso se forme parte de su diaria rutina los resultados serían mucho mejor . . . porque implica cambios, implica también una nueva manera, una nueva actitud del profesor frente al aula, frente a los niños “.

Un profesor, en particular, piensa que si la I-A fuera utilizada por todos los profesores podría promover mayor colaboración entre ellos.

“Si todos por ejemplo estuviesen trabajando con la misma metodología, yo creo que se lograrían lo que nosotros llamamos trabajo no solamente colaborativo sino que también una transversalidad de los subsectores “.

Otros profesores piensan que la falta de conocimiento del enfoque de investigación acción de los profesores chilenos también contribuye a su falta de conocimiento acerca de los beneficios del proceso de reflexión e indagación, y que por lo tanto ellos fracasan en el apoyo a dicho enfoque.

“ No la conocen porque no se la enseñaron en la universidad y por el hecho de que se desconoce la metodología en sí y también se desconocen los beneficios que trae consigo “.

“ De todas maneras, una de las cosas por las cuales ellos no se sumaron a esta iniciativa de buena manera fue por el desconocimiento [acerca de la I-A] “.

Compendio e implicaciones

Los resultados de este estudio claramente muestran que la adquisición de conocimiento y destrezas en la I-A sistemática apoya y promueve la reflexión y la indagación críticas entre los profesores en servicio. Primero, el estudio demuestra que el enfoque de I-A sistemática proveyó, a priori, los medios necesarios para que los profesores en servicio se involucraran en reflexión e investigación acerca de su práctica cotidiana. Aunque los profesores se involucraron en la reflexión **en la acción** (Schön, 1987) antes del proyecto de IAC, fue a través del uso del espiral de ciclos de acción y reflexión que los profesores fueron capaces de realizar cambios en sus prácticas y en sus hábitos de reflexión.

Segundo, el involucramiento en sus propias investigaciones de I-A permitió a los profesores reflexionar y actuar sobre sus actitudes, creencias, auto identidad como profesionales, y sus roles como agentes de cambio en sus respectivas aulas y comunidades educacionales. Así, la espiral autorreflexiva de reflexión y acción proveyó a los profesores de los medios para involucrarse en un proceso reflexivo más profundo y realizar cambios acerca de sus prácticas, los que correspondieron más a la I-A práctica (Leitch y Day, 2000).

Los hallazgos también muestran que para algunos profesores el proceso de autorreflexión fue más allá de sus propias aulas. Estos profesores comenzaron a reflexionar sobre temas sociales más amplios que impactan su contexto pedagógico y el contexto educacional chileno como un todo. Este tipo de reflexión y acción corresponde al modelo emancipatorio de I-A, el que va más allá del mejoramiento de las prácticas de los profesores y llega hasta los cambios que pueden ser realizados en el sistema educacional o social (Gore y Zeichner, 1991; Leitch y Day, 2000; van Manen, 1995).

Aunque no todos los profesores en el estudio mostraron esta clase de reflexión emancipatoria, el proyecto de IAC demostró potencial para promover reflexión autocrítica entre los profesores, lo que los empodera para llegar a ser agentes de cambio social.

Aunque el objetivo del proyecto de IAC fue promover colaboración entre los profesores participantes en el proyecto y sus respectivas comunidades educativas, los resultados revelan que hubo una falta de sentido de colaboración. Los profesores indicaron que fue difícil tratar de comprometer a sus colegas en acciones colaborativas. Ellos también recibieron que la falta de colaboración entre profesores es endémica en el contexto chileno, junto con la falta de deseo de

pensar rompiendo esquemas y la resistencia a cualquier cambio que requiera que los profesores adopten enfoques alternativos.

Mientras que en los programas de formación de profesores en Norteamérica está siendo una práctica común enseñarle a los profesores en formación inicial el concepto de reflexión e indagación, los resultados demuestran que para los profesores chilenos participantes en el proyecto este entrenamiento ha faltado en sus programas de formación docente. Además, los profesores en el estudio atribuyeron la falta de colaboración y la resistencia al cambio, debido en parte a la falta de conocimiento y capacitación sobre la práctica reflexiva y la I-A durante su formación inicial a nivel universitario. Ellos creen que el sistema educacional chileno, como un todo, podría mejorar si los programas de formación de profesores en las universidades chilenas incluyeran los conceptos de reflexión e indagación, así como el involucramiento de los alumnos en algún tipo de I-A durante sus experiencias en terreno. Algunos sugirieron que esto podría ayudar a los profesores chilenos en formación inicial a relacionar mejor la teoría con la práctica. Ellos piensan que proveer a los profesores en formación inicial con esta clase de entrenamiento podría contribuir a crear mejores profesionales, libres para pensar rompiendo esquemas en lugar de simplemente seguir viejos paradigmas y viejas creencias sobre educación. Estos profesores perciben que la introducción a priori del proceso sistemático de reflexión e indagación sería un paso importante hacia la consecución de soluciones sustentables a los problemas encontrados por los profesores en sus contextos pedagógicos y en el sistema educacional como un todo.

Limitaciones y sugerencias para futuros estudios

Aunque los resultados del estudio fueron positivos en demostrar que la introducción a priori de la I-A sistemática permite a los profesores involucrarse en procesos de reflexión e indagación acerca de sus propias prácticas pedagógicas así como de sus creencias y actitudes profesionales, varias limitaciones necesitan ser destacadas. El estudio de caso se limitó a seis profesores (de los ocho participantes originales, dos no terminaron el proyecto), y sólo cinco participaron en el proceso de entrevistas. Para generalizar los resultados de estudio, otros proyectos de investigación debieran realizarse a mayor escala. Aunque el proyecto involucró a profesores procedentes de distintos contextos educacionales socioeconómicos (por ejemplo, escuelas públicas y privadas), se restringió a una Región del contexto chileno. Sería importante, para futuros estudios, involucrar a profesores de diferentes partes del país, así como a profesores que hayan recibido su formación inicial en diferentes instituciones a lo largo de Chile. Aunque el proyecto ayudó a los profesores a convertirse en prácticos reflexivos e indagadores, el número limitado de ciclos de investigación (dos) no permitió examinar el impacto, a largo plazo, en el aprendizaje de los estudiantes y en el contexto educacional y comunal del establecimiento. Estudios longitudinales permitirían un entendimiento mayor del impacto del involucramiento de los profesores en proyectos de I-A sistemática, no sólo acerca de sus propias

prácticas sino también de sus creencias profesionales y de sus percepciones acerca de su rol como agente de cambio en sus contextos educacionales. Finalmente, sería crucial que futuros estudios examinaran el impacto, a largo plazo, de la introducción de la I-A sistemática en la formación inicial docente, y en cómo podría contribuir a establecer hábitos de reflexión e indagación entre los profesores en formación inicial que pudieran desarrollarse en su práctica cotidiana.

Conclusiones

Este estudio confirma lo que la literatura educacional ha sugerido a propósito de los beneficios de la práctica reflexiva y de la I-A en la experiencia pedagógica de los profesores en servicio. También destaca el rol crucial del conocimiento a priori de, y la experiencia de primera mano con, la espiral sistemática de reflexión y acción. El estudio hace avanzar nuestro conocimiento acerca de cómo dicha preparación entrega a los profesores los medios necesarios para involucrarse en procesos de reflexión crítica e indagación acerca de su propia práctica y a desarrollar un sentido de dominio profesional.

Además, este estudio apoya previas declaraciones de que los profesores que se involucran en reflexión sistemática e indagación acerca de su propia práctica son menos proclives a ser prisioneros de rutinas guiadas por paradigmas convencionales, autoridad, y algunas veces falsas creencias personales y falsas teorías (Cruikshank, 1987; Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987). Cuando los profesores llegan a tener conciencia acerca de los beneficios de la reflexión e indagación sistemáticas, se empoderan para continuar creciendo como profesionales y llegar a ser activos agentes de cambio en sus propias aulas y en contextos educacionales más amplios.

Los resultados sugieren que en orden a involucrar profesores en servicio en procesos sistemáticos de reflexión e indagación en sus propias aulas, ellos deben haber tenido experiencias previas acerca de la espiral de reflexión y acción durante su formación inicial, algo que también está apoyado por la literatura (Aulls y Shore, 2008; Odhiambo, 2010). Resulta crítico cultivar hábitos de indagación y reflexión sistemáticas en el corazón mismo de la profesión. Si durante su formación inicial los profesores aprenden a ser analíticos y críticos acerca de su propia práctica evolutiva, ellos estarán mejor equipados para aplicar estas destrezas profesionales en su práctica futura. El cultivo de estos hábitos empodera a los profesores en formación inicial para llegar a ser activos agentes de cambio desde el comienzo (Kitchen y Stevens, 2005), en lugar de ser meros transmisores y receptores de “recetas educacionales”. Además los profesores en formación inicial desarrollarían dominio profesional y no se sentirían impotentes para enfrentar sus futuros problemas educacionales. Ellos comenzarían a confiar en ellos mismos en lugar de confiar sólo en fuentes externas para encontrar las soluciones.

Ayudar a que los profesores en formación inicial lleguen a ser conscientes y diestros en procesos de reflexión e indagación sistemáticas contribuiría a que los profesores entendieran que el acto de enseñar supone procesos de cambio (Price y Valli, 2005). Cuando esto ocurra los profesores en servicio dejarán de esperar que los cambios ocurran en el sistema educacional. Ellos estarán conscientes de que ellos mismos son los catalizadores para que los cambios comiencen en sus propias aulas.

Referencias bibliográficas

- Ashcroft, K., & Foreman-Peck, L. (1994). *Managing teaching and learning in further and higher education*. London, England: Falmer Press.
- Aulls, M. W., & Shore, B. M. (2008). *Inquiry in education: Vol. 1. The conceptual foundations for research as a curricular imperative*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Author. (2011). [details removed for blind review]
- Baskerville, R., & Myers, M. D. (2004). Foreword. *MIS Quarterly*, 28, 329–335.
- Burbank, M. D., & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19, 499–514.
- Cruikshank, D. R. (1987). *Reflective teaching*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Denos, C., Toohey, K., Neilson, D., & Waterstone, B. (2009). *Collaborative research in multilingual classrooms*. Salisbury, England: MPG Books.

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, IL: Henry Regnery.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2000). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199–224). Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Ferraro, J. M. (2000). *Reflective practice and professional development*. Washington, DC: U.S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED449120)
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). AR and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119–136.
- Habermas, J. (1989). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Johnston, M. (2005). The lamp and the mirror: Action research and self studies in the social studies. In K. Barton (Ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives* (pp. 57–83). Greenwich, CT: Information Age.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kitchen, J., & Stevens, D. (2005). Self-study in action research: Two teacher educators review their project and practice. *Ontario Action Researcher*, 8(1).

- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research, 8*, 179–193.
- McMahon, T. (1999). Is reflective practice synonymous with action research? *Educational Action Research, 7*, 163–169.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: Author.
- Nolen, A. L., & Vander Putten, J. (2007). Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher, 36*, 401–407.
- Odhiambo, E. (2010). Classroom research: A tool for preparing pre-service teachers to become reflective practitioners. *Journal of Instructional Pedagogies, 4*, 1–14.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La investigación-acción participativa: Aporte de Fals Borda a la educación popular. *Revista Espacio Abierto, 17*, 615–627.
- Paukner, F. (2005). La reflexión sobre la práctica, una aproximación pedagógica. *Boletín de Educación de la Universidad Católica del Norte, 36*, 23–42.
- Pellerin, M. (2011). University–school collaborative action research as an alternative model for professional development through AISI. *AISI Journal, 1*(1). Retrieved from <http://www.uleth.ca/education/research/research-centers/aisi/aisi-journal/new-issue/vol1-no1-2011>
- Price, J., & Valli, L. (2005). Preservice teachers becoming agents of change: Pedagogical implications for action research. *Journal of Teacher Education, 56*, 57–72.
- Project Zero and Reggio Children. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Riel, M. (2010). *Understanding action research*. Retrieved from Pepperdine University,

Center for Collaborative Action Research website:

<http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1–18). London, England: Sage.

van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1*, 33–50.

