

INVESTIGACIONES

Indagación narrativa del aula: relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente¹

Classroom narrative inquiry:
stories about practice for teacher learning and professional development

Ivan Salinas-Barrios^a
Fernanda del-Pozo-Valdés^b
Nicole González-Carrillo^b

^aUniversidad de Chile, Chile.
iedusal@uchile.cl

^bInvestigadora independiente, Chile.
fernanda.delpozo@gmail.com, nicole.gca@gmail.com

RESUMEN

Si bien la literatura existente muestra una tendencia favorable hacia la incorporación de perspectivas narrativas de investigación y práctica docente, hay pocos reportes sobre el impacto de estas perspectivas en el aprendizaje profesional docente. Reportamos una exploración sobre el aprendizaje profesional de un grupo de cuatro profesoras que desarrollaron una indagación narrativa de sus aulas. Mediante un estudio múltiple de casos, analizamos entrevistas en profundidad los significados atribuidos al aprendizaje profesional. Los resultados apuntan primero a un aprendizaje profesional de estas profesoras en torno a desarrollar procesos reflexivos, tanto desde la relación individual con la producción de relatos de la práctica como del compartir y co-editar los relatos en comunidad, ampliando su mirada sobre la educación y disminuyendo la sensación de aislamiento. En segundo lugar, aprendieron a indagar colaborativamente la práctica, impactando otros aspectos de la profesionalidad docente, como las relaciones situadas con otras y otros docentes y sus prácticas de aula. Discutimos los resultados en función del marco de indagación narrativa de aula y la formación y desarrollo profesional docente.

Palabras clave: saberes docente, comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional docente, estudio cualitativo-exploratorio, indagación narrativa.

ABSTRACT

While the existing literature tends to favor the inclusion of narrative perspectives for teaching and researching teaching, there are few reports on the impact of these perspectives in teachers' professional learning. We report upon an exploration about the professional learning of a group of four teachers who developed a classroom narrative inquiry into their classrooms. By means of a multiple case study, we analyzed in-depth interviews for meanings attributed to professional learning. Results point first to these teachers' professional learning around developing reflexive processes, both from their individual relationship in producing stories of their practice and from sharing and co-editing their stories in community, widening their view about education and lowering their sense of isolation. Secondly, they learned to collaboratively inquire into their practice, impacting other aspects of their teaching professionalism, such as situated relationship to other teachers and their classroom practice. We discuss these results in relation to the classroom narrative inquiry framework and teacher education and professional development.

¹ Se agradece el apoyo financiero del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico Proyecto 11170880 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – Ministerio de Ciencia y Tecnología de Chile.

Key words: teacher knowledge, learning communities, teacher professional development, qualitative-exploratory study, narrative inquiry.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo exploramos los significados que un grupo de profesoras atribuyen a su experiencia de participación en una comunidad de aprendizaje docente guiada por una perspectiva narrativa de la indagación de su práctica. La investigación sobre comunidades de aprendizaje docente (CAD) comparte la idea de que son instancias altamente valiosas para el desarrollo profesional de profesores (Vangrieken *et al.*, 2017; NAP, 2015). Para las CAD se han reportado un conjunto variado de prácticas, tales como realizar estudios de lecciones (Lee y Tan, 2020; Coenders y Verhoef, 2018), compartir problemáticas de la práctica para enfrentarla en conjunto (González-Weil *et al.*, 2014), analizar el trabajo de estudiantes (Little *et al.*, 2003), o autoevaluarse para la mejora escolar (Bolívar, 2014). La actividad de estas comunidades docentes se basa en la intención de aprender colaborativamente sobre la práctica, generando una alternativa a aproximaciones tradicionales de desarrollo profesional, tales como el entrenamiento guiado hacia la aplicación de innovaciones producidas fuera de los contextos y situaciones de las y los docentes.

Una aproximación de CAD es la que incorpora perspectivas narrativas. Un ejemplo es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez y Ochoa, 2005; Suárez, 2011), que busca potenciar la investigación, formación, y acción docente por medio de la producción de relatos. También se han desarrollado dispositivos metodológicos para relevar la experiencia subjetiva de docentes, desde la consideración a la corporalidad (Arévalo *et al.*, 2016;), o el desarrollo de la profesionalidad docente (Arévalo *et al.*, 2016; Núñez, 2015). Estas aproximaciones narrativas son consistentes con reflexiones sobre el aprendizaje docente durante la formación inicial, en donde la escritura autobiográfica permite desplegar saberes relevantes para la formación del profesorado (Carter, 1993; 1994; Quiles-Fernández y Orozco, 2019).

La investigación en educación muestra que las aproximaciones narrativas se han desarrollado en consistencia con el llamado “giro narrativo” en ciencias sociales, iniciado como reacción y cuestionamiento a las capacidades de las aproximaciones metodológicas positivistas para dar cuenta de la comprensión de problemas sociales (Márquez *et al.*, 2017). Estas aproximaciones tienen diversas expresiones, tales como las historias de vida (Goodson, 2003a, 2003b; Measor, 1997), incidentes críticos (Measor, 1997), eventos bien recordados (Carter, 1994; Carter & Doyle, 1995; Doyle & Carter, 2003), la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2011; Suárez & Ochoa, 2005), y los cuentos impresionistas (Geelan, 2007).

El giro narrativo parece entusiasmar a investigadores y formadores docentes, aunque los registros sobre qué pasa con profesores y profesoras que participan en ello son más bien escasos. Una pregunta necesaria de abordar en este sentido es: ¿cómo aprenden y se desarrollan las/los docentes que se involucran en estos ejercicios narrativos en comunidad? Se sabe, por ejemplo, que las CAD permiten una formulación pública del trabajo docente, en una forma de descubrimiento que fomenta la discusión colectiva, y que para que estas comunidades se mantengan deben iniciarse con la expresión de lo que docentes saben y hacen (Lieberman y Mace, 2009). En línea con la pregunta planteada, en este

estudio exploramos el trabajo de una comunidad de indagación de la práctica en el que participaron cuatro profesoras usando la aproximación de Indagación Narrativa de Aula (Salinas *et al.*, 2017). Nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que estas profesoras atribuyen a su aprendizaje profesional al incorporarse a una comunidad de indagación narrativa del aula? De esta manera, el estudio tiene el propósito de registrar los significados implicados en el aprendizaje profesional docente que resulta de la incorporación en una comunidad que indaga narrativamente sus prácticas de aula. Este registro se realiza mediante un estudio múltiple de casos.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

Dos elementos principales de diseño de la experiencia informan este estudio: la concepción de Comunidad de Aprendizaje Docente (CAD) y el marco de Indagación Narrativa de Aula.

2.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DOCENTE

La investigación sobre CAD distingue entre el concepto de comunidades de indagación de la práctica y el de comunidades de aprendizaje profesional (Cochran-Smith y Lytle, 2009; Vangrieken *et al.*, 2017). Aunque comparten la idea de que profesores/as son centrales para las transformaciones de los ambientes escolares, se diferencian en relación con sus tradiciones y raíces para la indagación, la concepción de comunidades como medios y fines, los datos con los que funcionan, el espacio en que se sitúan (exclusivamente en una escuela o formas distribuidas de comunidad), y los sistemas de responsabilización a los que responden. Se señala que las comunidades de aprendizaje profesional tienen un origen más vinculado a la implementación de políticas de reforma educativa, mientras otro tipo de comunidades docentes pueden tener orígenes distintos (Vangrieken *et al.*, 2017).

Nuestro trabajo se articula desde la conformación -intencional- de una comunidad de práctica a fin de realizar una *indagación narrativa de aula* (INA) (Salinas *et al.*, 2017). El concepto de comunidades de práctica (Wenger, 1998) implica una propuesta de teoría social de aprendizaje, en que las comunidades de práctica pueden entenderse como grupos de personas que comparten un interés por algo que hacen, interactuando regularmente para aprender a hacerlo mejor. Desde esta perspectiva social, el aprendizaje se entiende compuesto por cuatro entidades relacionadas con una actividad particular: la comunidad, la identidad, el significado, y la práctica (Wenger, 1998). Así, el aprendizaje puede ser visto como un proceso de pertenencia, de transformación, de experiencia, y de acción. La comunidad es una forma de referirse a las configuraciones sociales en las cuáles los esfuerzos son reconocidos como valiosos de realizar y la participación en ellas como reconocimiento de una competencia. La identidad implica una forma de referirse a cómo el aprendizaje cambia lo que somos y crea historias personales de transformación en el contexto de las comunidades. El significado da cuenta de una forma de referirse a las habilidades cambiantes (tanto individuales como colectivas) a fin de experimentar la vida y el mundo como algo significativo. La práctica es una forma de referirse a los recursos, marcos y perspectivas histórica y socialmente compartidos que sostienen el involucramiento mutuo en una acción o actividad particular. Así, la comunidad de práctica actúa como un currículo vivo para quienes aprenden (Wenger, 2015).

2.2. INDAGACIÓN NARRATIVA DE AULA

La INA (Salinas *et al.*, 2017) propone a la práctica docente como una experiencia, de modo tal que los eventos de la enseñanza puedan comprenderse más allá de los límites del aula. Las herramientas conceptuales que permiten elaborar esta posición se sostienen en una teoría sobre la experiencia, una posición sobre la indagación de la práctica en el aula, y una posición sobre la narrativa en esa indagación.

2.2.1. Teoría de la experiencia

John Dewey (1938) propuso una teoría de la experiencia, incluyendo el principio de la continuidad, el principio de la interacción, y la situación. El primero señala que cada experiencia vivida modifica a la persona que la vive, de tal manera que la calidad de las experiencias posteriores también se modifica. El principio de la interacción plantea que las experiencias no pasan solo “dentro” de una persona, sino que tienen una dimensión activa que contribuye a modificar las condiciones de objetividad en las que ocurren. Así, cualquier experiencia se transforma en una interacción entre dos conjuntos de condiciones: las objetivas y las internas y, a la vez, éstas constituyen la situación.

Roth y Jornet (2014) propusieron una re-teorización de la experiencia, recogiendo contribuciones de Dewey y Vygostky. Sugirieron que la experiencia es una “categoría de pensamiento” o una “unidad mínima de análisis” que retiene todos los atributos de la experiencia completa. La experiencia incluye a las personas y su intelecto, afectos y características prácticas, los ambientes materiales y sociales de las personas y sus relaciones de intercambio. Así vista, la experiencia no se limita a lo individual, sino que se extiende en tiempo y espacio, estableciendo relaciones sociales emergentes imbuidas de afectos. “Tener una experiencia” podría describirse como la producción de eventos sociales y formas específicas de interacción, y las formas en las cuales estos eventos conducen a la interacción social en sí misma. No puede teorizarse la experiencia como una categoría puramente sincrónica con un inicio y final dado, ni como unidad formada externamente, sino que como una unidad que se desenvuelve y cambia a sí misma. La experiencia siempre excede a la construcción o interpretación cognitiva, y “es una categoría que nos conduce a ver y analizar los eventos del aula en formas que difieren de las prácticas actuales de nuestro campo” (Roth y Jornet, 2014, p. 124, traducción libre).

2.2.2. La indagación de la práctica en el aula

La indagación de la práctica de aula se puede comprender en función del concepto de postura indagatoria (*inquiry as stance*, Cochran-Smith y Lyttle, 1999, 2009), que intenta “capturar algo de la naturaleza y alcance con el cual quienes enseñan y aprenden de la enseñanza mediante un involucramiento en indagación interpretan y teorizan lo que hacen” (Cochran-Smith y Lytle, 1999, p. 291, traducción libre). Así, la enseñanza en aula no es necesariamente un evento observable de manera externa, sino que puede indagarse desde la propia práctica docente. La postura indagatoria es la idea de que la práctica educativa no es simplemente instrumental en el sentido de dilucidar cómo llevar a cabo acciones, sino que también -y más importante- es una práctica social y política ya que implica una deliberación sobre las acciones, sus razonamientos, los actores que deciden, y los intereses que están en

juego. Esta postura implica un continuo proceso de cuestionamiento a la situación actual y a las formas en que el conocimiento y la práctica son construidos, evaluados y usados. Asimismo, asume que parte del trabajo docente es su participación en cambios sociales y educacionales.

Las aulas también se analizan desde perspectivas ecológicas (Doyle 1977a, 1977b, 2006). Tradicionalmente, la ecología del aula podría incluir grupos de veinte a treinta estudiantes (o más) que se reúnen con una o dos personas adultas. Doyle apunta algunos atributos de las aulas: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad, e historia. Estos atributos señalan la amplia cantidad de eventos y tareas que ocurren al mismo tiempo en un aula, y a las que hay que responder de forma rápida, que muchas veces hay eventos impredecibles, que todo lo que ocurre es un evento público, y que los grupos que participan en el aula acumulan experiencias, rutinas y normas a lo largo del tiempo. Asimismo, plantea la “ética de la practicalidad” que enfatiza la docencia como una actividad de constante toma de decisiones sobre las acciones a realizar.

2.2.3. *La indagación narrativa*

Las interpretaciones narrativas son parte natural de las predisposiciones humanas (Doyle & Carter, 2003). La indagación narrativa se entiende como “una aproximación al estudio de las vidas humanas concebida como una forma de honrar la experiencia vivida como fuente de conocimiento y comprensiones importantes” (Clandinin, 2013, p. 17, traducción libre). Esta visión coincide con la de “Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas” (Suárez, 2011; Suárez & Ochoa, 2005), que busca desarrollar indagaciones co-participativas del sistema escolar mediante la elaboración de relatos de la experiencia por parte de profesores que co-indagan sus prácticas pedagógicas e interpretaciones. Para Clandinin y colegas (Clandinin, 2013; Clandinin & Connelly, 2000), la indagación narrativa es tanto el fenómeno bajo estudio como la metodología para su estudio. La documentación narrativa constituye una “tecnología pedagógica” cuyo objetivo es establecer nuevas relaciones y prácticas, por medio de procesos de escritura, lectura, reflexión, comentarios y conversaciones entre profesores/as en su actividad profesional cotidiana, escribiéndola para aprender de ella.

En conjunto, la teorización de la experiencia, la postura indagatoria en una ecología de aula, y la indagación narrativa, constituyen un marco para la elaboración de relatos de la práctica de aula como un proceso de indagación del aula. La metodología de trabajo de reflexión docente que llamamos *Indagación Narrativa de Aula* (Salinas *et al.*, 2017) se basa en estos supuestos. Se reconoce así que la agencia profesional docente en las aulas es una acción compleja en un ambiente complejo, y la explicación de los eventos del aula requieren formas de representar el pensamiento docente en el aula. El trabajo colaborativo en la elaboración de relatos basados en datos de la práctica es el centro de la INA, lo que implica constituir una comunidad de aprendizaje profesional docente. La INA puede, potencialmente, permitir la captura de imágenes sobre la actividad docente que sean más completas y explicativas que las meras aproximaciones de observación de aula. La aproximación narrativa al estudio del aula puede crear espacios de acceso a la experiencia, permitiendo una comprensión más compleja de las aulas.

Este estudio describe la conformación de una comunidad de INA y sus prácticas. Se motiva la creación de una comunidad de práctica que entiende que hay un aprendizaje

-dado que hay un quehacer de indagación narrativa sobre la práctica de aula- y que ese quehacer se relaciona con la creación de significados. Ambos son elementos que en la teoría social de aprendizaje que propone Wenger (1998) componen el aprendizaje. Desde allí, este estudio aborda la pregunta sobre los significados que las y los miembros de esta comunidad atribuyen a su aprendizaje haciendo indagación narrativa de su aula.

3. METODOLOGÍA

Inscritos en un paradigma de tipo cualitativo, realizamos esta investigación mediante un estudio múltiple de casos (Redón y Angulo, 2017; Jiménez y Comet, 2016), dado que permite visibilizar la experiencia de los sujetos como marcos referenciales para los significados. Considerando que el propósito del estudio es comprender los significados que los sujetos otorgan a elementos de su experiencia, esta aproximación cualitativa se presenta como adecuada para indagar acerca del significado sobre el aprendizaje docente de las profesoras participantes en una comunidad de INA.

3.1. PARTICIPANTES

Las participantes son cuatro profesoras de ciencias de distintos niveles educativos y que realizan su actividad en distintas ubicaciones geográficas de Chile, que fueron contactadas mediante vínculos profesionales para conformar una comunidad de indagación narrativa de las prácticas de aula. Estas participantes fueron contactadas inicialmente por su interés en conformar un grupo para el estudio de la incorporación de perspectivas narrativas como forma de desarrollo profesional. La Tabla 1 entrega información general sobre las participantes, el nivel en que enseñan y sus contextos.

Tabla 1. Participantes del estudio múltiple de casos sobre aprendizaje profesional en una comunidad de aprendizaje Docente de indagación narrativa del aula

<i>Participante</i>	<i>Nivel y asignatura</i>	<i>Ubicación geográfica y tipo de establecimiento</i>
Romina	Educación de párvulos.	Región de la Araucanía, zona lacustre. Escuela rural.
Belén	Educación media. Biología.	Región Metropolitana sector sur-poniente. Escuela rural y escuela urbana.
Consuelo	Multigrado. Ciencias.	Región de la Araucanía, zona lacustre. Escuela rural.
Leticia	Educación media. Biología y Jefatura de Unidad Técnico Pedagógica.	Región de Valparaíso, zona costera. Escuela Urbana.

Nota. Los nombres de las participantes han sido modificados para resguardar la privacidad.

3.2. DATOS Y CONTEXTOS

Para describir el contexto, hacemos referencia a la actividad en que se involucraron las participantes. Se propuso acceder a la experiencia de aula mediante una indagación co-construida, realizada durante un periodo de 18 meses y liderada por un equipo académico de investigación. La INA está orientada hacia la producción de “textos de investigación” que son representativos de la indagación y que -en la práctica- dan cuenta de relatos en que cada profesora: “escribe sobre personas, lugares, y cosas que *se convierten* en vez de *ser*. Su tarea no es tanto decir que las personas lugares o cosas son de tal o cual manera, sino que tienen una historia narrativa y avanzan con ella” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 145, traducción libre, énfasis en original).

Las profesoras se involucraron en una co-elaboración de textos narrativos que emergieron desde un conjunto de instancias: i) el registro de tres situaciones de aula o clases mediante videgrabaciones y notas de campo de una persona observadora externa; ii) el registro de entrevistas post-clase con cada profesora; iii) cinco talleres de discusión curricular y de co-elaboración de relatos de la práctica; iv) la edición individual de relatos. Estos relatos constituyen los “textos de investigación” que produce la indagación narrativa de aula. En el proceso, un equipo funciona auxiliando la indagación, organizando los talleres y realizando el seguimiento de tareas acordadas.

Para investigar sobre el aprendizaje profesional docente en relación con esta implementación de INA, realizamos entrevistas en profundidad con cada profesora participante al completar el ciclo recién descrito. Según Canales (2006), la entrevista en profundidad permite aprender sobre lo que los actores consideran importante en su mente, los significados, perspectivas y definiciones, así como también la forma en que ven la realidad y clasifican sus experiencias. Para este estudio, las entrevistas abordaron el aprendizaje profesional, así como también las biografías de las profesoras en relación con sus oportunidades de desarrollo profesional. Las entrevistas fueron realizadas fuera del contexto de trabajo de las participantes, de manera individual, con una duración de entre 60 y 120 minutos. Se solicitó consentimiento informado para registrar en audio la entrevista, así como también se usaron algunos artefactos para facilitar la conversación. Tal es el caso de una “grilla de tiempo de vida”, o una tabla a completar por cada participante a fin de reconocer el momento y secuencia de su trayectoria que consideraba relevante en su desarrollo y aprendizaje profesional. Adicionalmente, se consideran como información las discusiones y artefactos producidos durante la indagación, incluyendo entrevistas post-clase, relatos de aula, y entrevistas de seguimiento para profundizar en algunos temas. Las entrevistas fueron transcritas, lo que forma la base de evidencia que se usa en este reporte de investigación.

3.3. ANÁLISIS

Se realizó primariamente un análisis de contenido cualitativo (Krippendorff, 2004) de las entrevistas en profundidad, buscando temas emergentes que pudieran organizar una respuesta a la pregunta de investigación. Con las transcripciones y lectura crítica de las entrevistas se acordaron temas principales emergentes a partir de las interpretaciones realizadas por el equipo de investigación. Una vez definidos los temas, se realizaron entrevistas de seguimiento con las profesoras participantes. Para cada caso, se realiza

una descripción, que se basa en los elementos de experiencia planificados en la INA (registros de la práctica, entrevistas post-clase, talleres de co-elaboración de relatos), y una interpretación de los significados, sobre la base de las entrevistas en profundidad y las de seguimiento, señaladas como E1 y E2, respectivamente. Este análisis fue devuelto a las profesoras participantes, incorporando sus observaciones.

4. RESULTADOS

Para responder la pregunta de investigación, ¿cuáles son los significados que profesores atribuyen a su aprendizaje profesional cuando se incorporan a una comunidad de indagación narrativa del aula? presentamos primero los casos -usando seudónimos- y luego las principales categorías de análisis que emergen del análisis.

4.1. ROMINA

Romina es educadora de párvulos y al momento del estudio llevaba siete años trabajando en una escuela rural multigrado a unos 780 kilómetros al sur de la ciudad capital Santiago. Realiza clases en un curso combinado de 30 niños y niñas de entre cuatro y seis años. Romina se tituló de educadora en 2002 e inició su actividad profesional en una sala cuna del sector norte de la Región Metropolitana de Santiago. Posteriormente se dedicó a trabajar en la crianza de su primer hijo, organizando con el tiempo una guardería en su casa con la intención de combinar su ejercicio profesional con su maternidad. Al volver a trabajar en jardines infantiles, en 2007, señala haber vivido la tensión entre educar desde una perspectiva indagatoria y experimental, y las orientaciones de la institución para preparar a las y los infantes para procesos de selección escolar. Desde 2009 vive en la Región de la Araucanía. Trabajó realizando distintos reemplazos, hasta llegar a la escuela en donde hoy trabaja. El 2013 comenzó a asistir a un programa universitario para promover la enseñanza de las ciencias en educación de párvulos. Declara que el trabajo en ciencias la ha conectado más con la indagación científica en el aula, que es la forma en que a ella le hace sentido aprender y enseñar.

4.2. BELÉN

Belén es Profesora de Biología y Ciencias Naturales de educación media. Trabaja en dos establecimientos, uno público municipal y otro privado-subvencionado en la zona sur-poniente de la Región Metropolitana de Santiago. Empezó a desempeñarse como profesora el año 2008 en un colegio Privado-Subvencionado de orientación religiosa mientras aún era estudiante de pedagogía. Se tituló en 2009 y trabajó 10 años en este colegio, donde recuerda haber aprendido sobre la adaptación profesional que implican las perspectivas institucionales, como la de la doctrina católica, en particular cuando permeaban el currículo de ciencias con el que ella trabajaba. Recuerda como particularmente problemático el tema vinculado a la educación sexual y la enseñanza del uso de anticonceptivos, pues fue “censurado” por el colegio, pero ella insistió en incorporarlo por la importancia para la vida de sus estudiantes. Su visión del ejercicio profesional docente cambió en esos primeros años de ejercicio, que contrastaba con la visión academicista que atribuye a la formación

de la universidad. Aprendió que lo más importante para ella era lograr una relación de confianza con sus estudiantes, conocerles y vincularse afectivamente, y que esa era la base para lograr aprendizajes. Posteriormente trabajó siete años en educación de adultos, desafiándose a enseñar ciencias con modelos más concretos. Durante los tres años que preceden a este estudio, ha estudiado enfermería en paralelo a su actividad docente.

4.3. CONSUELO

Consuelo es profesora de ciencias naturales y trabaja en una escuela multigrado en una comuna rural de Región de la Araucanía. Enseña en un curso combinado a estudiantes de primero a sexto básico. Antes de convertirse en profesora, estudió contabilidad y auditoría y trabajaba en esta área, estudiando también inglés por temas laborales. Un día, en la escuela de su hijo, la directora le pidió si ella podía tomar una clase porque la profesora de inglés estaba con licencia y no tenían reemplazo. Consuelo aceptó enseñar desde donde ella se manejaba, que era un inglés enfocado en el turismo, y se dio cuenta que le gustaba, por lo que decidió estudiar pedagogía. Se tituló en 2008 y su primer trabajo fue en una escuela unidocente, desafiándose a trabajar sola, mientras enseñaba a niños de todos los niveles en una misma sala. Después se fue a otra escuela de la región, con un contexto sociocultural completamente distinto, donde aprendió la importancia de conocer las realidades de sus estudiantes y vincularse con sus familias. Luego fue trasladada a un sector más aislado, una comunidad muy pequeña, de relaciones cercanas y familiares, donde tenía solo cinco estudiantes. Las condiciones climáticas eran complejas y tenía que moverse a caballo cuando nevaba mucho. Los describe como años felices. Actualmente trabaja en una escuela rural con buena conectividad con el sector urbano. La mayoría de las familias son parte del pueblo Mapuche, lo que le ha permitido aprender sobre su lengua y cosmovisión, y también le ha motivado a desarrollar estudios en lengua indígena. Esto ha sido importante para la enseñanza de las ciencias, donde incorpora la cosmovisión mapuche en los distintos temas que aborda. Para Consuelo, aprender desde la experiencia es fundamental, lo que la lleva a organizar salidas con sus estudiantes al entorno de la escuela, aprovechando el contexto donde se ubica.

4.4. LETICIA

Leticia es profesora de ciencias para educación media en un colegio privado-subvencionado ubicado en la zona costera de la Región de Valparaíso, aproximadamente a 130 kilómetros de la capital. Es también desde hace unos años la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica² (en adelante UTP) del colegio, un cargo que implica la organización pedagógica del establecimiento. Se tituló en 2008, y desde entonces trabaja en el mismo establecimiento. Desde que asumió la jefatura de la UTP sólo realiza clases de ciencias en un curso. Para Leticia, su aprendizaje a lo largo de su carrera le ha dado pistas sobre el manejo de tiempos y la organización de las secuencias de sus clases, así como también sobre el diseño de actividades pertinentes a los grupos que le tocan, la apropiación del currículo hasta quinto básico, lo que la desafió a buscar formas de enseñar ciencias para niños/as más pequeñas,

² En Chile, las escuelas cuentan en general con un cargo directivo aludido como jefatura de UTP, que se encarga de organizar, coordinar y supervisar el trabajo Técnico-Pedagógico de los distintos organismos en el establecimiento.

involucrándose más desde lo lúdico. Otro desafío profesional fue investigar sobre la enseñanza de ciencias con materiales básicos, sin laboratorios ni materiales especializados, dados los pocos recursos con los que contaba el establecimiento. Ha aprendido a realizar siempre asociaciones entre el contenido teórico de ciencias y actividades prácticas que motiven a sus estudiantes. Mediante una experiencia de aprendizaje sobre metáforas y corporalidad, adquirió consciencia respecto a cómo se mueve en la sala, cómo usa su cuerpo para explicar conceptos científicos. Cuenta que en la escuela se ha provocado revuelo porque ella cambió la disposición de la sala a fin de que sus estudiantes participen en grupos. Leticia está convencida de que de esta forma sus estudiantes pueden aprender mejor, pues colaboran y se ayudan cuando alguien no entiende algo, así como también les ayuda a desarrollar autodisciplina y autorregulación. Está dispuesta a innovar en su aula, entendiendo que es una forma de desarmar paradigmas y estructuras sobre cómo enseñar, probando nuevas ideas desde la necesidad de hacer cambios, desde el saber y desde el dominio del currículo.

4.5. RESULTADOS INTEGRADOS

Hemos agrupado los significados que emergen en el estudio de las experiencias de estas cuatro profesoras en la comunidad de INA en dos categorías principales: la INA como una forma de aprendizaje de procesos reflexivos de la práctica, y como forma de aprendizaje que impacta en otros aspectos de la profesionalidad docente. La Tabla 2 resume las principales categorías de resultados emergentes.

Tabla 2. Temas emergentes como resultado del estudio del aprendizaje profesional resultante de la indagación narrativa de aula

<i>Tema emergente</i>	<i>Subtemas</i>
Aprendizaje de procesos reflexivos de la práctica	Auto-observación reflexiva de la práctica de aula.
	Prácticas colaborativas y visión transversal de la educación.
Aprendizaje que impacta otros aspectos de la profesionalidad docente	Cambios en las relaciones de trabajo en el contexto escolar
	Cambios en prácticas de aula para desafíos propios

4.5.1. Aprendizaje de procesos reflexivos de la práctica

La elaboración de relatos en el marco de una comunidad de INA promueve procesos reflexivos de la práctica docente a dos niveles. El primero se produce al elaborar el relato del aula, es decir, en la relación de la persona con el texto que escribe. La escritura de relatos se experimenta como una auto observación de las prácticas y de la toma de decisiones en el aula. El segundo se produce en la comunidad de indagación, al compartir los relatos entre pares. Esto permite conocer otras perspectivas, experiencias y prácticas, lo que a su vez lleva a las profesoras a elaborar desafíos curriculares propios. Las profesoras valoran la retroalimentación que reciben de sus propios relatos y el sentido de comunidad que genera el reflexionar sobre la práctica entre pares.

Aporte a la auto-observación reflexiva de las prácticas de aula

Cuando empezaron con el proyecto de INA, las participantes no entendían mucho el sentido de la práctica indagatoria por medio de relatos. A diferencia de otras instancias de desarrollo profesional, en este grupo se hablaba y escribía de lo que cada una hacía en su sala de clases. El principio y el fin estaban en lo que ellas ya hacían. Por lo mismo, al comienzo, no fue fácil entender el por qué, o de qué manera el hacer este ejercicio era un aporte. Sin embargo, a medida que iban produciendo sus relatos, fueron notando que esta tarea se transformaba en un ejercicio reflexivo que las llevaba a revisar en detalle lo que había sucedido en la clase que estaban relatando, y que de esta revisión surgían aprendizajes. Belén, por ejemplo, señalaba:

Cuando empezamos este proyecto, en un momento no entendíamos mucho donde apuntaba todo, ya sino más bien era tu práctica de día a día, y ahí fui como escribiendo, buscando ideas, cosas que se te ocurre en el día, y te das cuenta que al escribirla te vas ordenando (...) Ordenar mis ideas y yo creo que eso es lo principal porque vas... “por qué no hice esto, a lo mejor me hubiese resultado mejor”. O me acuerdo, “¡ah de veras que este día me pasó esto e hice esto!”, puede que sea la solución para el día a día que estoy viviendo (Belén, E2).

En esta representación, Belén señala que, al elaborar relatos en el tiempo, comienza a incorporar la INA como una práctica de auto-observación de lo que sucede en el aula, que apoya su toma de decisiones pedagógicas. La cita refleja el aula como espacio dinámico en que constantemente se producen situaciones emergentes frente a las cuales se toman decisiones. Así, el relato es tanto un ejercicio descriptivo como de análisis, que -en sus palabras- le permite ordenar sus ideas. Esto, a su vez, le permite proyectar situaciones futuras y maneras de enfrentarlas, experimentando la indagación narrativa como una forma de aprendizaje profesional.

La elaboración de relatos muestra ser una tarea o dispositivo que produce la pausa reflexiva en la dinámica vida de la escuela, desarrollando la habilidad reflexiva. Las participantes señalan que los primeros relatos eran simples, con descripciones más generales, y que con el tiempo se fueron complejizando, enriqueciendo en detalles y profundizando en el análisis de las decisiones. Leticia señala:

... desde el punto de vista profesional como de mi desarrollo docente al escribir me fui dando cuenta que iba tomando decisiones pedagógicas en el momento, por un lado. Segundo, que esas decisiones pedagógicas igual estaban asociadas a las necesidades de los estudiantes, porque muchas de esas decisiones que uno toma tienen que ver con lo que los chiquillos te van preguntando, o los intereses que surgen en el momento. Entonces, como que para eso me sirve, como para reflexionar en torno a lo que yo hago en la sala de clases, es como mirar para atrás y ver qué fue lo que pasó acá y poder tomar mejores decisiones a futuro, porque también dentro de ese relato uno puede identificar cosas que no resultan, y que uno logró tomar la mejor decisión en el momento, entonces también te sirve para hacer una reflexión a futuro a ver si lo hiciera de nuevo lo haría de esta forma o lo haría de esta otra (Leticia, E2).

El realizar relatos de la práctica permite detenerse en detalles. Algunas profesoras mencionan que muchas veces se quedan con una idea general de la clase, sobre lo que funcionó y lo que no, pero no se detienen a mirar los detalles, como, por ejemplo, si hubo algún estudiante que no se involucró en una actividad y por qué no lo hizo. La escritura de los relatos les permite reconocer aprendizajes que suceden en la clase más allá de lo planificado inicialmente. Con frecuencia las clases no se desarrollan según la planificación, por situaciones impredecibles, o porque las actividades no tienen la respuesta que se esperaba. Más que interpretar la situación como que la clase “no resultó”, al hacer relatos las profesoras se permiten identificar sus aprendizajes logrados, que surgen de una nueva experiencia que nace en la clase.

Incluso me ha servido para ayudarme yo misma, así como ¿Qué estás haciendo Belén?, como para decir “ah voy bien por aquí”, “o quizás no”, “a lo mejor estoy siendo muy flexible, a lo mejor estoy siendo muy académica”, como que me hace frenarme, me freno y me miro y eso lo hago al contar yo mi historia desde mi perspectiva a mis colegas (Belén, E1).

Eso es la narrativa, es darse cuenta de situaciones, porque uno lo hace después. Uno se va de la sala de clases y dice: “pasó esto, esto, esto”. A veces uno se queda con lo más grande, pero hay cosas pequeñitas que son súper importantes que estaban ahí, y que no se visualizan. Con los niños que no estaban atentos, con los que estaban haciendo otra cosa. Uno está como súper entusiasmado y se da cuenta que hay dos que están haciendo cualquier otra cosa que no tiene que ver con la clase. A veces uno no visualiza eso, sino que cuando lo revisas. A ver “¿en qué estaban ahí?” “¿Qué estaban haciendo?” Entonces, como eso, una revisión (Consuelo, E2).

Al final de cuentas como que el proceso de escritura a mí me ha permitido poder ir reconociendo que en la práctica docente o en la ejecución de una clase programada, a lo mejor yo evaluó que la clase no es buena o que es fome³, lo que no sirvió para nada porque no se acoge a lo que yo tenía planificado en el papel. Pero sí se logran aprendizajes a partir a lo mejor de una nueva experiencia que nace en la clase, pero eso me lo permite a mí el hecho de escribirlo, y comentarlo, y relatarlo y ahí encontrarle como incentivo a la clase (Leticia, E2).

Para las profesoras, el ejercicio de producir un relato de la práctica implicó traer al presente lo que sucedió en la clase, disponiéndose como información para ser analizada, tanto individual como colaborativamente. Surgen preguntas sobre comprensión de las situaciones de aula, explicaciones sobre sus resultados y explicaciones sobre ellos, así como también las decisiones adoptadas frente a estas situaciones, y la ubicación de decisiones en escenarios futuros, imaginando caminos alternativos. El ejercicio, por tanto, es una práctica reflexiva, una auto-observación analítica de la práctica.

³ Modismo chileno que significa “aburrido”.

Aporte a las prácticas colaborativas y visión transversal de la educación

Las profesoras valoran el espacio de la comunidad de INA, dado que en sus escuelas no siempre tienen el tiempo y las condiciones para conversar con colegas sobre sus experiencias en el aula. Tampoco parece ser una práctica habitual, ya sea porque falta de confianza o disposición entre colegas, o porque simplemente no es parte de la cultura profesional que habitan, en particular cuando las cosas no resultan como se espera. Las profesoras valoran la comunidad de INA porque permite recibir retroalimentación sobre la práctica, conocer la experiencia de otras profesoras, y construir una visión más transversal de la educación.

Al compartir relatos de aula, se genera la posibilidad de recibir retroalimentación sobre las prácticas, estrategias y decisiones tomadas en una clase en particular. Se abre el espacio para contar con la mirada de un par externo, que puede ayudar a evaluar colaborativamente la práctica. Las profesoras destacan que la elaboración del relato les llama a ser cuidadosas con la forma, con construir una historia con una descripción y secuencialidad que otras personas entiendan. Al compartir el relato, implícita o explícitamente, también se recibe una retroalimentación sobre la construcción del relato y sus habilidades para comunicar lo que pasa en el aula. La cita de Leticia da cuenta de estos aspectos:

Desde el punto de vista profesional también una persona externa puede ayudarte a evaluar la práctica, también de una forma súper objetiva porque no fueron parte del proceso, no tienen idea de lo que yo quería lograr, entonces, ellos desde afuera pueden evidenciar si se está logrando. Como acá la línea en común es ciencias, todos entendemos lo que estamos trabajando, entonces es mucho más fácil, mucho más fácil que te puedan decir “oye Leticia, sabes que, mira, yo creo que en esta actividad por qué no te resultó, por esto y esto otro, porque la verdad... ah sí ya”. A lo mejor uno va innovando y va transformando esa actividad pedagógica que está relatando en algo mucho mejor, entonces uno siempre logra enriquecer ya sea el texto mismo o la práctica pedagógica (Leticia, E2).

Los relatos de aula permiten también conocer experiencias pedagógicas de otras profesoras, posibilitando entender estrategias y prácticas de aula en contextos y niveles educativos diversos, sirviendo de inspiración para asumir desafíos curriculares propios. Hay, además, una puesta en común de los desafíos a los que se enfrentaron en la clase y cómo los enfrentaron, lo que amplía el análisis de la toma de decisiones propia, y lo sitúa en la comprensión de las decisiones de otras profesoras en el aula. Las citas reflejan esta interpretación:

Es como refrescarse de ideas. En muchas ocasiones, muchas veces nos pasa que no hacemos cosas no porque queramos, sino porque de repente estamos súper bloqueados y no sabemos qué hacer. Entonces conocer otras realidades te permite a ti refrescarte, y decir, “ah, sí, esto mismo yo también lo puedo aplicar con los más grandes, aunque sean chiquititos lo podemos aplicar con los más grandes” (Leticia, E1).

Yo creo que lo primero es aprender de las experiencias de los profesores. Para mí es súper importante darme cuenta que no soy solo yo, de repente el ritmo del colegio

como tan rápido que buscas estrategias que resultó o no resultó, (...) y ahí con los chiquillos si hemos compartido experiencias (Belén, E1).

Nuevos aprendizajes. Para mí este evento de vida ha sido como el compartir, conocer el trabajo que hace la Belén, la Leticia, ellas igual, porque uno dice, es otra realidad, es otra vida (...) Es como macro, un contexto intercultural. Aprendizajes, nuevas experiencias (Consuelo, E1).

La comunidad de INA posibilita a las profesoras una visión más “transversal” de la educación y una sensación de pérdida de aislamiento. Al encontrarse profesoras de distintos niveles educativos y distintas geografías compartiendo sus prácticas y experiencias, como expresaba Consuelo en su cita anterior, se produce esa visión transversal. En el trabajo de la comunidad de INA las profesoras se reconocen también en sus vivencias, que pueden ser compartidas aun cuando se desempeñen en contextos y niveles educativos distintos. Estas vivencias tienen que ver con la experiencia misma de ser profesora. Sienten que el tiempo nunca es suficiente, que las clases no salen siempre según lo planificado, y experimentan el vínculo entre la afectividad y el aprendizaje. Compartir estas experiencias de la profesión las reconforta, las hace sentirse “acompañadas”:

Con ustedes yo tengo una mirada como a nivel de Chile, de aquí de allá y de otras regiones, porque es una mirada como transversal, total, de mi nivel hasta cuarto medio, y en el caso tuyo, universitaria [refiriéndose a la persona que entrevista y que es parte del proyecto]. Una conversación que pasa toda la vida de un niño (Romina, E1).

Entonces, llegar a un lado donde varios profes que están con la misma mirada que tú es como reconfortante, es como un poquito de cariñito y ver que no estás haciendo las cosas tan mal, y que no eres la única porque de repente nuestra profesión es tan aislada (Belén, E2).

Yo creo que me pasa, que siempre creo que estoy al debe con los estudiantes, que siempre pude haber hecho otra cosa, que las situaciones que tengo con los estudiantes y apoderados, que no son sólo mías, sino que además les pasan a otras colegas, en otros contextos y en otros lugares que no son tan cerca del mío. El sentimiento que yo tengo que siempre es poco, le pasa igual a otras profesoras (...) Me siento como no tan bicho raro (Consuelo, E2).

Desde el otro punto de vista tiene que ver un poco con las emociones y las malas emociones, sentir que una no está sola en el proceso. No es a uno el que le pasan ciertas cosas, sino que todos a lo largo de Chile. Ponte tú, en este caso, porque somos de distintos lados, nos pasan las mismas situaciones con distintos estudiantes y en distintos contextos. Pero nos pasan las mismas cosas, tenemos las mismas problemáticas, las mismas necesidades, las mismas inquietudes. Entonces, uno como que se siente acompañado (Leticia, E2).

Lo registrado en estos casos da cuenta de que la comunidad de INA posibilita prácticas reflexivas, de retroalimentación profesional, de motivación para el abordaje de otras

situaciones curriculares a nivel situado, y de colaboración en el reconocimiento de la actividad propia y pérdida de aislamiento. La elaboración de relatos de la práctica y lo que les rodea es así una actividad comunitaria que contribuye a elaborar una visión transversal de la educación y sus contextos.

4.5.2. Aprendizaje que impacta en otros aspectos de la profesionalidad docente

El quehacer de la INA pareciera tener implicancias en ámbitos de la profesionalidad docente que van más allá del aprendizaje individual. Las profesoras reportan dos ámbitos de impacto de su trabajo con narrativas en su labor profesional: cambios en las relaciones de trabajo en el contexto escolar y cambios en sus prácticas de aula.

Cambios en las relaciones de trabajo en el contexto escolar

Las profesoras apuntan que la experiencia de participación en la comunidad de INA ha cambiado sus formas de relacionarse con sus colegas en su escuela/comunidad educativa. El cambio se produce desde la disposición a compartir lo que sucede dentro de la sala de clases, hablar de las experiencias en el aula, las prácticas pedagógicas, los modos de respuesta de los y las estudiantes a las actividades que proponen, y de compartir aquello que les resulta y lo que no. Esta apertura al diálogo desde las experiencias pedagógicas y desde las emociones y afectos que movilizan el trabajo docente, tienen como consecuencia un abordaje de relaciones más empáticas y cercanas, mejorando el clima laboral en la escuela y posibilitando iniciativas de colaboración y articulación.

Tal como se señalaba, las profesoras perciben que la profesión docente tiende a ser solitaria. Los tiempos de la escuela son demandantes, y los espacios de trabajo colaborativo y articulación son escasos, siendo especialmente crítico en las escuelas multigrado donde casi todo su tiempo es dentro del aula. La falta de tiempo da pie a una cultura de trabajo que no se basa en compartir experiencias de aula, sino más bien se percibe una disposición reservada respecto de lo que pasa en la sala de clases. Las profesoras han modificado estas disposiciones al introducir ellas mismas la práctica de compartir sus experiencias siguiendo el formato del relato. Al hacerlo, declaran una mayor apertura en sus colegas, volcando el diálogo hacia conversaciones pedagógicas y eso, a su vez, ha permitido articulación y trabajo colaborativo, por ejemplo, diseñando actividades conjuntas para abordar múltiples objetivos pedagógicos, o motivando a otras y otros colegas a innovar. Las siguientes citas refieren a este tema:

... Una mejor relación entre nosotros igual, como profesores. Porque me pasaba que de repente sentí que a los profesores no les gustaba que uno viera cómo trabajaban, o que el colega pensaba que si tú ibas, o querías compartir su clase, era como que le ibas a criticar, una cosa así. Entonces nos damos cuenta que no, que uno tiene que ser receptivo igual. Que otra persona te diga ‘¿te parece si lo hacemos así?’ El trabajo en conjunto y la crítica igual en conjunto. ‘Qué pudimos haber mejorado, qué pudo haber salido bien, mal, dónde lo podría hacer mejor’ (Consuelo, E2).

Y también el hecho de hacer relatos es muy motivador, por último prenderle la ampollita a esa educadora en realizar actividades indagatorias, es eso. Es decir eso lo que yo a través del relato pretendo (Romina, E2).

Como se muestra, el relato sirve como formato para contar experiencias de aula que potencialmente inspiran a otros/as docentes, no solo aquellas que participan en la comunidad de indagación narrativa de aula, sino que también en quienes comparten los contextos profesionales de las participantes de la comunidad.

Un ejemplo adicional de cómo este trabajo con INA informa y modifica las relaciones de trabajo en el contexto escolar lo otorga Leticia, quien tiene un rol de liderazgo pedagógico en su establecimiento como jefa de la UTP. Ella explica que su trabajo de reflexión pedagógica, en el marco de la elaboración de relatos de aula, le ha servido para guiar a los y las docentes hacia la reflexión sobre sus prácticas, que para ella es su “misión” como jefa de la UTP de la escuela.

Lo que pasa es que, como yo estoy en doble rol dentro del colegio, jefa de UTP y profesora, también a mí el tema de yo reflexionar en torno a mi práctica, a mí me ayudado, porque eso me ha enseñado a cómo ir guiando a los profesores, para que reflexionen sobre sus prácticas, y a lo mejor las preguntas que tengo que hacerles. Mi experiencia de escribir el relato me ha ayudado como a afinar esa parte que me toca a mí dentro de mi rol de jefa de UTP, que es orientar a los profesores (...) yo creo que todos hacemos ese proceso de reflexivo y yo también me lo he propuesto como una especie de misión. Mi misión como jefa de UTP también es llevar a mis colegas a la reflexión de su práctica pedagógica (Leticia, E2).

Cambios en las prácticas de aula y desafíos propios

Otro aspecto de la profesionalidad docente que emerge es que la INA genera un proceso reflexivo que ha movilizado cambios en prácticas de aula. Las profesoras reportan aprendizajes respecto de sus propias prácticas al observarlas a través de sus relatos y desde la retroalimentación que reciben de la CAD, lo que les permite analizar sus decisiones curriculares y eventualmente tomar otras formas de abordar una clase, actividad o situación de aula. Por otra parte, se reafirma que los relatos y experiencias compartidas por sus pares sirven de inspiración y desafío para sus planificaciones de clases. Las siguientes citas ilustran estos cambios:

Entonces, yo creo que a mí lo que me ha ayudado el tema del relato es a ser consciente de las decisiones pedagógicas que yo tomo. Ser consciente desde el proceso uno, que es pensar la clase, hasta después las decisiones pedagógicas que se toman dentro de la sala de clases. Yo creo que eso me ha ayudado a intencionar más mis decisiones pedagógicas, y que no sean solo azarosas porque ocurre algo, porque son improvisadas. Que generalmente uno las toma por improvisación porque algo pasó en la clase y tienes que tomar una decisión en ese momento. Entonces me ha servido como eso, para ser consciente de que todos los minutos que estoy desde que preparo la clase hasta que termino mi clase ya con mis estudiantes, estoy tomando decisiones pedagógicas (Leticia, E2).

Al haberlo reflexionado, la próxima vez, intencionarlo, y luego a cambiar el espacio y también a ocupar otros materiales. Porque siempre lo habíamos hecho con vaso plástico. Un año los hice con vasos de ‘plumavit’ pero en la plumavit no se siente la

vibración porque es aislante. Ensayo y error pues. Y este último año me quedo con el del envase de yogurt. Era económico, no tuve que comprar vasos, todos trajeron su vaso, y logré el objetivo: la vibración del sonido. Entonces el narrarse uno, y escucharse, el escribir como ocurrió, después hace que uno adquiera aprendizaje (Romina, E2).

Como que yo acudo a mi banco de experiencias. Frente a una situación “x” trato de ver, “hice esto en esta situación, puede ser que no resulte así”. Yo creo que uno va sumando como experiencia puedo decir, no sé, “la Leticia me contó esto, puede ser que me resulte a mí también, hicieron esto otro con los chiquillos en el Sur, voy a ver”, tratar de, no sé, de llevarlos a una salida y ver cómo lo hace por ejemplo Consuelo (Belén, E2).

Como muestran las citas, las experiencias narradas mediante relatos y su conversación en la comunidad de INA han implicado un análisis de decisiones, pero también una inspiración para sus propios desafíos de la práctica docente. La diversidad de contextos y de situaciones de trabajo es valorada en cuanto permite reflexionar sobre decisiones propias, en base a relatos y experiencias realizadas en otros lugares y/o niveles educativos, como bien ilustra la cita de Belén: el “banco de experiencias” se amplía como consecuencia de su participación en la comunidad de INA.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados planteados permiten proponer una discusión sobre las posibilidades de la indagación narrativa del aula, y el desarrollo profesional docente.

La indagación narrativa del aula (INA) otorga un marco que permite organizar una comunidad de aprendizaje docente, proponiendo un dispositivo de trabajo: la elaboración colaborativa de relatos de la práctica. Esta comunidad está fundamentada en la propuesta metodológica de INA (Salinas *et al.*, 2017), y planifica una colaboración desde dos direcciones. Por un lado, el equipo académico realiza registros de la práctica en terreno, incluyendo, en este caso, registro audiovisual de instancias de aula y las reflexiones asociadas de las profesoras. Por otro lado, la escritura de relatos de esa práctica -con los datos de registro dispuestos para la indagación personal de cada profesora- y la apertura a compartirlos en la comunidad constituyen otro espacio de colaboración. Las profesoras dan cuenta que el dispositivo funciona en dos niveles de operación: en la relación de producción del relato consigo mismas, y la producción del relato en colaboración. Los significados que se discuten reflejan estos niveles. La elaboración del relato establece una pausa reflexiva sobre la dinámica vida escolar, y -a lo largo del tiempo en la comunidad- permite la indagación de la propia práctica, con particular foco en la comprensión de las decisiones pedagógicas.

La investigación también da cuenta de una progresión en la “habilidad” de construir relatos. Pasa de ser una práctica inicialmente incomprendida, con relatos simples que se van enriqueciendo en detalles, descripciones, y elementos que permiten ampliar la comprensión. Esto puede atribuirse a la idea de que la INA requiere un proceso de colectivización. Es decir, la elaboración de relatos parece generar significados más elaborados sobre el aprendizaje y reflexión docente en la medida que estos relatos no sólo

se producen, sino que se comparten para contar y re-contar (Suárez y Ochoa, 2005; Suárez, 2011). Al impactar también en la propia creación de desafíos curriculares, la indagación narrativa de aula, como dispositivo metodológico, permite la disposición a la innovación pedagógica, lo que es corroborado por lo que señalan las profesoras en este estudio. La aproximación de la INA tiene así un componente que es consistente con las visiones sobre el desarrollo profesional docente que fortalecen la creación de comunidades profesionales o comunidades de indagación de la práctica (Cochran-Smith y Lytle, 1999, 2009; Suárez y Ochoa, 2005; González-Weil *et al.*, 2014; Vangrieken *et al.*, 2017).

Respecto al desarrollo profesional docente, los relatos producidos en la INA no son solo un ejercicio descriptivo, sino que instrumentos analíticos que contribuyen a la profesionalidad docente. Estos relatos están guiados por un sentido reconocimiento de los significados y lenguajes profesionales, que se negocian en la comunidad y permiten elaborarlos y re-elaborarlos. Este trabajo apunta a que la INA tiene potencial para fortalecer procesos de aprendizaje docente. Reportamos algunos elementos clave, como la elaboración de estrategias reflexivas, de innovaciones, y de cambio en relaciones profesionales e impacto en las prácticas, en línea con la perspectiva social del aprendizaje (Wenger, 1998). La INA es consistente con la idea que señala recientemente Lefstein *et al.* (2020) respecto de crear situaciones de desarrollo profesional docente en que las conversaciones cotidianas e informales que ocurren en los contextos escolares permitan que profesoras y profesores aprendan entre ellos sobre los significados del ser docente y de llevar a cabo sus tareas profesionales, o lo que se ha llamado “habla pedagógicamente productiva”.

Además de esta dimensión del desarrollo profesional, la INA -con los componentes de reconocimiento a la experiencia y agencia docente, construcción de una comunidad docente, elaboración y co-elaboración de relatos de la práctica- proyecta una conexión entre la reflexividad docente y la investigación en educación. Podría permitir espacios de desarrollo profesional en la movilización más efectiva del vínculo entre investigación y práctica, dado que no las separa y enfatiza el rol docente-investigador(a) de su práctica. Dimmock (2016) propone el concepto unificador de una “escuela involucrada en investigación” como forma de elaborar el vínculo entre investigación y práctica. Los elementos de respuesta que implican este concepto son el involucramiento de parte de todos los miembros de las comunidades (profesores y directivos) en investigación, la creación de redes de escuelas como comunidades de aprendizaje profesional, y la adopción de metodologías funcionales para involucrarse en trabajos de investigación.

Una evidente limitación del estudio tiene que ver con su alcance. Al ser un estudio múltiple de casos vinculado a una intervención específica, no es un estudio que tenga un poder explicativo sobre un fenómeno generalizado de aprendizaje docente. Al mismo tiempo, el estudio no aborda otros elementos clave que caen dentro de las posibilidades de investigación sobre el aprendizaje docente en comunidades de práctica. Por ejemplo, no incorpora la discusión sobre el cambio en la identidad docente que puede emerger desde la actividad de la comunidad (Wenger, 1998). Aun con esas limitaciones, este trabajo tiene el potencial de sostener herramientas de desarrollo profesional que incorporen perspectivas narrativas del quehacer docente en estructuras del tipo comunidad de aprendizaje docente. Como lo muestran los casos, esta perspectiva, junto con otras, permite elaborar una reflexión sobre la práctica de aula, al tiempo que promueve, en ese tránsito reflexivo, cambios en prácticas que pueden ser juzgados como beneficiosos para el aprendizaje profesional. Esta potencialidad es también aplicable a instancias de formación inicial docente.

Concluimos que la conformación de una comunidad de aprendizaje docente guiada por una INA ha generado significados para las profesoras participantes que podemos asociar a aprendizajes profesionales. Estos significados pueden entenderse desde dos categorías principales: un aprendizaje sobre la reflexión de la propia práctica y un aprendizaje sobre otros aspectos de la profesionalidad docente. La reflexión sobre la práctica se relaciona con la posibilidad de auto-observarse reflexivamente, mediante la elaboración de un relato que se basa en una experiencia registrada interna y externamente y a la cual se puede hacer referencia. Esta reflexión es reforzada al compartir los relatos, colaborando en la reflexión, generando imágenes compartidas sobre la actividad profesional, evitando el aislamiento de la tarea educativa, y contribuyendo a tener una visión general de la educación. En los otros aspectos de la profesionalidad, se destacan los cambios que emergen en las relaciones del contexto escolar, que las profesoras declaran como resultado de haber colaborado en la comunidad de INA. Estas relaciones fundamentalmente se dan entre colegas, y la práctica de relatar en la comunidad de INA permite a las profesoras plantearse como promotoras de conversaciones pedagógicas y como guías para la reflexión pedagógica. Por último, el aspecto de la profesionalidad que dice relación con las prácticas de aula también se ve impactado, pues las profesoras declaran contar con una herramienta para reflexionar sobre sus decisiones y elaborar cursos de acción distintos, pero también para nutrirse de otros repertorios de acción a propósito de compartir en una comunidad que expresa una diversidad de contextos y niveles educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 223-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500013>
- Arévalo, A., Nuñez, M. y Lepe, Y. (2016). De la vivencia a la experiencia: Los relatos docentes y los saberes que encierran. En Consuelo Hayden (Ed.) *Saberes de la Experiencia: Relatos pedagógicos de docentes de Chile* (pp. 183–211). Colegio de Profesores de Chile A. G.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* 14, 9-40. <http://dx.doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12+18. <https://doi.org/10.3102/0013189X022001005>
- _____. (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 26(3), 235–252. <https://doi.org/10.1080/0022027940260301>
- Carter, K. y Doyle, W. (1995). Preconceptions in Learning to Teach. *The Educational Forum*, 59(2), 186–195.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press, Inc.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- _____. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.

- Coenders, F. y Verhoef, N. (2018). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>
- Contreras, J. (Ed.) (2019). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research–practice–professional development nexus: mobilising schools as ‘research-engaged’ professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42(1), 36–53. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>
- Doyle, W. y Carter, K. (2003). Narrative and Learning to Teach: Implications for Teacher Education Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 129–137.
- Doyle, W. (1977a). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51–55.
- _____. (1977b). The Practicality Ethic in Teacher Decision Making. *Interchange*, 8(3), 1–12. <http://doi.org/10.1007/BF01189290>
- _____. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. En *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Lawrence Erlbaum.
- Geelan, D. (2007). Songs of Innocence and of Experience: Impressionist Tales and Secret Stories of Life in Classrooms. En P. C. Taylor & J. Wallace (Eds.), *Contemporary Qualitative Research: Exemplars for Science and Mathematics Educators* (pp. 139–148). Springer.
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J. y Santana, J. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente contruidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, XL(Número Especial 1), 105–126.
- Goodson, I. (2003a). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733–758.
- _____. (2003b). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Open University Press.
- Jimenez, V. y Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-11.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to its Methodology*. Sage.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D. & Segal, A. (2020). Relocating Research on Teacher Learning: Toward Pedagogically Productive Talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360-368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Lee, L. H. J. y Seng Chee Tan, S. C. (2020). Teacher learning in Lesson Study: Affordances, disturbances, contradictions, and implications. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102986. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102986>
- Lieberman, A. y Mace, D. (2009) The role of ‘accomplished teachers’ in professional learning communities: uncovering practice and enabling leadership, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 459-470. <https://doi.org/10.1080/13540600903057237>
- Little, J., Gearhart, M., Curry, M. & Kafka, J. (2003). Looking at Student Work For Teacher Learning, Teacher Community, and School Reform. *Phi Delta Kappan*, 85(3). 184-192. <https://doi.org/10.1177/003172170308500305>
- Márquez, M. J., Padua, D. & Prados, E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Redón & J. F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 133–148). Miño y Dávila Editores.
- Measor, L. (1997). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. En S. J. Ball e I. Goodson (Eds.), *Teachers’ lives and careers*. Routledge.
- NAP, National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2015). *Science Teachers’ Learning: Enhancing Opportunities, Creating Supportive Contexts*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21836>

- Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. *Revista Docencia*, 55, 62–71.
- Quiles-Fernandez, E., Orozco, S. (2019). Atender a Las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 105-120.
- Redón, S. y Angulo, F. (2017). El estudio de caso. En S. Redón y F. Angulo (Eds.) *Investigación cualitativa en Educación* (pp. 67-82). Miño y Dávila Editores.
- Roth, W.-M. & Jornet, A. (2014). Toward a Theory of Experience. *Science Education*, 98(1), 106–126. <http://doi.org/10.1002/sce.21085>
- Salinas, I., González, N. y Fernández, L. (2017). *Indagación Narrativa de Aula: Casos de innovación en educación científica*. Escaparate.
- Suárez, D. H. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IIICE*, 30, 17–30. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina), Organización de los Estados Iberoamericanos - Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge University Press.
- _____. (2015). *Communities of Practice. A brief introduction*. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

