

# La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Nuevas Perspectivas desde el Proyecto Roma

Iulia MANCILA  
Cateri SOLER GARCÍA  
Carlos MORÓN DOMÍNGUEZ

## Datos de contacto:

Iulia Mancila, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). Correo electrónico: imancil@uma.es

Cateri Soler García, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). Correo electrónico: caterisolergarcia@uma.es

Carlos Morón Domínguez, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Bulevar Luis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). Correo electrónico: carlosmoron@uma.es

Recibido: 19/04/2018  
Aceptado: 30/05/2018

## RESUMEN

Somos un grupo de investigación-acción (IA) cooperativa-formativa constituido por profesorado del Proyecto Roma con el propósito de profundizar en la teoría y cambiar la práctica educativa, como instrumento de transformación crítica de la realidad social. En este artículo mostramos la construcción de nuestra identidad como grupo de IA cooperativa-formativa, desde un proceso de investigación continuado en el tiempo, que a su vez constituye una propuesta alternativa de formación permanente del profesorado, a través de encuentros pedagógicos entre docentes de distintos centros y niveles de enseñanza desde infantil hasta universidad que comparten situaciones problemáticas específicas, siendo estas nuestras principales aportaciones.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, Investigación-Acción, Proyecto Roma, Transformación educativa.

## *Cooperative Action-Research in Teacher Training. New Perspectives Based on the Roma Project*

### ABSTRACT

We define ourselves as a Cooperative-Training Action-Research group constituted by teachers from different educational levels with the purpose of studying educational theory in depth and

changing its practice, as an instrument for the critical transformation of social reality. This article reveals the construction of our identity as a Cooperative-Training Action-Research group based on a research process that continues over time and, in turn, is an alternative proposal for continuous teacher training by means of pedagogical sessions between and in cooperation with several professionals from different educational levels.

**KEYWORDS:** Teacher training, Action research, Roma Project, Educational change.

## **Introducción**

Probablemente lo que mejor defina al modelo de formación del grupo de profesorado de Proyecto Roma<sup>1</sup> es la coherencia con los principios y fundamentos teóricos. Los docentes del Proyecto Roma consideran la escuela como un instrumento fundamental para alcanzar una sociedad más justa y eso les hace reflexionar sobre su práctica, junto con otros docentes, tomando conciencia no solo de la transformación educativa sino también social.

La metodología que nos define es la investigación-acción en su modelo crítico, cuya finalidad es la transformación social, mediante un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se modifica la relación entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción, aumentando progresivamente la autonomía de los participantes.

En el caso del Proyecto Roma, no solo se pretende la mejora de la práctica a partir de la investigación por parte de los propios participantes sobre los contextos, sino que, además, la reflexión compartida que se lleva a cabo sobre la práctica debe provocar una necesidad interna de formación continua en los participantes. El carácter formativo de este enfoque conlleva la transformación o la modificación de la realidad y no solo el conocimiento o la interpretación de la misma.

Por eso, el grupo de profesorado del Proyecto Roma considera que su propuesta de investigación-acción cooperativa-formativa debe responder a la idea de que cualquier conocimiento debería producir pensamiento y acción. En este sentido en este artículo mostramos cómo el profesorado del Proyecto Roma se ha ido conformando como un grupo de investigación-acción cooperativa-formativa.

---

1 Para conocer más acerca del Proyecto Roma consultar otros artículos de este monográfico, en particular *Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos teóricos y principios de acción*.

## **1. Formación permanente del profesorado e investigación. Precedentes teóricos y conceptualizaciones**

La necesidad de una formación adecuada del profesorado a las nuevas exigencias de nuestra sociedad posmoderna es una de las más acuciantes demandas tanto por los docentes como, incluso, por los organismos encargados de las políticas educativas nacionales e internacionales (OCDE, 2005; Eurydice, 2015). No obstante, a diferencia de los discursos legislativos y prescriptivos actuales (Eurydice, 2004; 2013), entendemos este derecho del profesorado refrendado y legitimado por el derecho a la educación de calidad equitativa y justa de todos los niños y niñas (Darling-Hammond, 2001).

Efectivamente, en la escuela pública actual, la formación permanente del profesorado no solamente es una necesidad, sino un derecho y un deber que todo maestro y maestra tiene para poder desempeñar su labor en el aula y fuera de ella con mayor actitud reflexiva y crítica, de responsabilidad y de compromiso con la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Conviene recordar, junto a autores como Bolam y Machanon (2004), Marcelo (1998) que el concepto de formación permanente contiene una extensa polisemia y un amplio campo de referencia. Frente a la variedad de términos que se suelen usar como: formación continua, desarrollo profesional continuado, reciclaje, capacitación, formación en servicio..., y teniendo en cuenta nuestra experiencia investigadora y práctica educativa (López Melero, 2018), definimos la formación del profesorado permanente, tal como su denominación indica, como un proceso complejo de aprendizaje continuado, de ida y vuelta entre teoría y práctica, que comienza con la formación inicial en la universidad y se abre necesariamente a la formación en otros espacios educativos como las escuelas, el barrio, la comunidad. Se trata según Cáceres Muñoz (2016) de «un proceso de crecimiento en profundidad sin punto de llegada» (p. 93).

Por tanto, nos referimos a una formación pedagógica compleja, específica, contextualizada, que se construye de forma colectiva a través de proyectos de indagación, reflexión y desarrollo para promover cambios y mejoras de las prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje a partir de las necesidades de la comunidad educativa, incluidas las del alumnado. En este sentido, la formación permanente conlleva el desarrollo profesional y personal docente y apuesta por una profesionalización de la enseñanza como una actividad docente-investigadora indisoluble. Surge, en efecto, la necesidad de un perfil profesional alternativo del docente (Hargreaves y Fullan, 2014) como agente de innovación y cambio asociado al perfil institucional de los centros. Asimismo, el estudio de Manzanares Moya y Galván-Bovaira (2012) confirman que es un imperativo cambiar la cultura institucional de la escuela y apostar por la participación y cooperación horizontal entre

profesorado, tanto en los procesos curriculares como formativos, adaptados a sus contextos específicos. Se trata de repensar la práctica educativa y la cultura escolar particular de cada centro para poder romper con viejos fantasmas acerca de la formación permanente (individualista, inmovilista, inadecuada, incompleta, desvinculada de la realidad del quehacer diario en aulas heterogéneas, diversas, o con altas tasas de matrícula viva).

Ante las propuestas ya clásicas de formación desde las distintas administraciones, concretada en los cursos, seminarios y talleres orientados a temáticas más generales o más específicas para cada etapa educativa, así como la oferta de congresos, jornadas u otros foros de debate acerca de las iniciativas y programas de formación permanente del profesorado, cuya transferibilidad y aplicabilidad en la mejora de la práctica docente poco se ajustan a la demandas concretas de cada aula, de los docentes o del alumnado (Muijs, Day, Harris y Lindsay, 2005), nosotros insistimos en el valor de la investigación educativa en el fomento, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado sin olvidar las políticas educativas y organizativas flexibles que apoyen estas iniciativas y aporten los recursos necesarios para que la formación permanente sea una creación asentada en la innovación, la investigación y en ampliar la oportunidades del «buen hacer» de docentes reconocidos y valorados por su trabajo, mucho más reflexivos, críticos, autónomos y creativos.

Por otro lado, de acuerdo con Imbernón (2011), en el proceso de desarrollo profesional, también debemos considerar otros factores, igual de importantes, como la situación laboral, el clima de trabajo, el sueldo, las posibilidades de conciliar vida familiar y laboral, de promocionar, o las estructuras de decisión entre otras. Difícilmente se pueden llevar a cabo procesos de formación permanente cuando la precariedad laboral afecta al profesorado desde el nivel universitario hasta los niveles de educación secundaria, primaria o infantil, cuando los fondos destinados a la investigación educativa formativa son cada vez más escasos.

En diversos países, la formación permanente ha sido un tema central en las investigaciones educativas desde la segunda mitad de siglo xx, cuyos resultados se han plasmado en varios informes y libros de referencia como, por ejemplo: *Teachers' professional lives: Aspirations and Actualities* (Hargreaves and Goodson, 1996) pasando por *International handbook on the continuing professional development of teachers* (Muijs, Day, Harris y Lindsay, 2005), o por el actual *Sage Handbook of Research on Teacher Education* (Clandinin y Husu, 2017) solo por nombrar algunos. No es objetivo de este artículo adentrarse en este punto, pero sí destacar que esta literatura de especialidad nos dibuja un cuadro más general de la transformación de la propia profesión docente bajo un telón protagonizado por continuas y rápidas mutaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas, una reforma de la institución escolar que requiere de

un nuevo estatuto del profesorado que responda a las preguntas fundamentales: qué, para qué, para quién y cómo enseñar en una escuela democrática (Guskey, 2000; Zeichner, 2010). Es decir, redefinir el propio concepto de maestro o maestra, su papel, sus funciones, su bienestar y por supuesto su formación.

Cabe recordar que en España desde hace más de dos décadas se han publicado algunos trabajos notables en este sentido (Imbernón, 1998, 2007; Marcelo, 1998) pero aún carecemos de una tradición como en otros países, tal como hemos mencionado anteriormente (Manzanares Moya y Galván-Bovaira, 2012). Con todo, sin ánimo de exhaustividad, tales trabajos se ocupan preferentemente del diagnóstico del estado de la formación permanente (Marcelo, 1998, 2008; Manzanares Moya y Galván-Bovaira, 2012), los contenidos de dicha formación (Ojanen y Carballo, 1998; Hernández, 2007), o los modelos de desarrollo de la identidad profesional (Bolívar, 2006; González Calvo y Barba, 2014) y menos a la formación en cuanto a la actividad investigadora. Si bien existen algunos trabajos que presentan el proceso de formación permanente del profesorado desde la investigación educativa como una alternativa eficaz, rigurosa y fundamentada para transformar las prácticas educativas en prácticas docentes profesionalizadas (Carro San Cristóbal, 2000; Imbernón, 2002; Murillo, 2003), consideramos que se necesita una mayor reflexión y acercamiento a la formación profesional docente asociada al cambio y transformación educativa. En esta misma línea, varios autores desde distintas áreas de conocimiento como la Educación Física, la Educación Artística o la Educación en Ciencias o Matemáticas plantean la necesidad de una formación permanente desde la investigación, de carácter innovador, que promueva una participación colaborativa entre docentes y estimule las mejoras de sus prácticas docentes e investigadoras (Vázquez-Bernal, Jiménez-Pérez, y Mellado, 2007, Romera Iruela 2011; Calderón y Martínez de Ojeda Pérez, 2014; Vieites García, 2015). Asimismo, estos autores argumentan que la investigación es fundamental en el desarrollo profesional docente y requiere de más estudios que analicen la formación permanente como un proceso reflexivo de construcción social orientada a la acción, es decir, a la práctica docente.

Sería importante señalar que estas líneas de investigación se hacen todavía más necesarias hoy día para poder compartir con el resto de la comunidad educativa aquellas experiencias de innovación y creación que promueven una ruptura radical con las rutinas pedagógicas obsoletas, un cambio en la mentalidad y actitud del profesorado y en los modelos de formación permanente tradicionales (Imbernón, 2007). Estos estudios deben responder a los retos que plantean las realidades de las escuelas actuales y analizar de forma rigurosa aquellos factores que se resisten al cambio, o aquellos que resultan más peligrosos ya que originan prácticas tergiversadas, parcas, «camufladas de una falsa innovación» (Cáceres Muñoz, 2016) o incluso que reflejan la inutilidad pedagógica de algunas estrategias

de formación, en muchas ocasiones ajenas a cualquier modificación de mejora de las prácticas docentes.

En España, aun cuando los primeros movimientos de renovación pedagógica nacen a principios del siglo xx, siguiendo la estela de la Institución Libre de Enseñanza, no es hasta el último cuarto del siglo cuando, como bien estudia Groves (2014), en buena medida como una necesidad tras la dictadura, estos grupos de docentes se configuran como la manera de cambiar la educación, a través del debate y la formación. Como suele suceder, por diversas razones que no vamos a analizar aquí, por desgracia, la mayor parte de estos movimientos fueron fagocitados por las administraciones educativas. En la actualidad, por ejemplo, en Andalucía, desde la publicación del Decreto 110/2003, (BOJA de 22 de abril), se organiza la formación del profesorado de los centros no universitarios sostenidos con dinero público, a través del denominado Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que pretende promover el desarrollo profesional docente y mejorar la calidad de la práctica educativa, a través de una red de Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia. Es loable la labor y la intención de estos centros y, de hecho, muchas de sus actividades se organizan para grupos de trabajo. No obstante, es clara la diferencia entre grupos que se organizan y se autogestionan, sin más interés que mejorar sus prácticas, con docentes que acuden a la administración que organiza y regula.

Romera Iruela (2011) señala que la investigación acción relacionada con la formación del profesorado tiene una larga tradición y goza de un amplio reconocimiento en el ámbito internacional. No obstante, en España, los estudios que analizan y sintetizan esta línea de investigación para conocer los resultados, los avances, los retos y las dificultades para llevar a cabo dichas prácticas de investigación y formación son muy escasos. Su artículo viene a suplir esta ausencia haciendo un recorrido por los trabajos encontrados en diversas bases de datos, analizando los principales temas estudiados (principalmente el currículum) y los enfoques metodológicos (mayormente interpretativo práctico), las revistas que publican investigaciones en esta línea (*Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, *Cuadernos de Pedagogía e Investigación en la escuela*), así como los principales eventos de divulgación científica y los grupos de investigación más productivos en este sentido.

Sobre el potencial y los retos de la investigación acción y su relación específica con la formación permanente del profesorado en pos de la profesionalización docente, presentamos a continuación, desde nuestra experiencia investigadora, cómo entendemos la formación permanente del profesorado desde la investigación-acción cooperativa en el marco del Proyecto Roma.

## **2. Los antecedentes: una investigación en el marco de un Proyecto de Excelencia**

Durante cuatro años (octubre 2009 a diciembre de 2014) el Grupo de Investigación HUM-246 (Cultura de la Diversidad y Escuela), desarrolló una investigación en el marco del Proyecto de Excelencia P08-HUM-3748 de la Junta de Andalucía, dirigido por el profesor Miguel López Melero de la Universidad de Málaga: «Condiciones para construir una escuela inclusiva. Investigando de manera cooperativa para comprender y transformar las prácticas educativas inclusivas.» Esta investigación se realizó en cuatro centros educativos (tres de Infantil y Primaria y uno de Secundaria) de diferentes provincias andaluzas (Málaga, Córdoba, Granada). Aunque se respetó la autonomía y la idiosincrasia de cada centro educativo, el foco general de la investigación fue «Analizar, conocer, comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se están desarrollando en la actualidad en las aulas de cada centro, a través del trabajo cooperativo, y de las aportaciones y reflexiones compartidas, para proponer las condiciones imprescindibles que debe reunir un centro para que nadie se sienta excluido ni por el género, etnia, diversidad cognitiva, procedencia (geográfica, socio-económica, cultural, etc.) o religión».

En coherencia con los principios teóricos y metodológicos del Proyecto Roma, y los propósitos de la investigación, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), en cada centro se conformó una comunidad investigadora de «personas que (aunque en roles distintos) participan juntas en alguna actividad.» (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 68). Es decir, los investigadores en cada centro eran el profesorado del centro y el grupo de investigación de la Universidad de Málaga y de otras universidades (Cádiz y A Coruña), junto a personal docente de diferentes niveles educativos (Infantil, primaria y universidad), familias, alumnado y otros miembros de la comunidad educativa (madres de otros centros interesados, personal de servicio del centro, etc...). A estos grupos que se constituyeron en cada centro se les denominó: Grupos de Investigación Cooperativa (G.I.C.).

Se establecieron cuatro fases de investigación: (1<sup>a</sup>) Conociendo la realidad a investigar a través de un grupo focal de discusión, observaciones, entrevistas y revisión del material docente de los centros. A modo de visión diagnóstica. (2<sup>a</sup>) Investigación-acción. Seguimos el procedimiento planteado por Kemmis y McTaggart (1988). Se partió de las necesidades concretas de cada centro, emergió una situación problemática y se estableció sobre ella qué se sabía y qué se necesitaba saber, construyendo de esta forma entre todas y todos un modelo alternativo de escuela democrática siguiendo el modelo educativo del Proyecto Roma, lo que, a su vez, implicaba la formación continua del profesorado (teoría y práctica). Todas las acciones se registraron a través de la observación, diarios de campo, entrevistas y luego se reflexionaba en base a ellas en encuentros conjuntos que se llama-

ron: Encuentros de reflexión pedagógica. (3ª) Análisis e interpretación de los datos, fase que se desarrolló a lo largo de toda la investigación y (4ª) redacción del informe y conclusiones.

Los resultados metodológicos a raíz de esta investigación fueron: (1) La creación y transformación de los G.I.C. En un inicio estos se conformaban por investigadoras e investigadores del Grupo de Investigación HUM-246 que asumieron diferentes funciones dentro de la investigación: reflexiva, metodológica, de recogida de información y de formación y luego comenzaron a formar parte de estos grupos profesorado, alumnado, familias y personal administrativo de los centros educativos constituyendo una comunidad de convivencia y aprendizajes; (2) surgen los encuentros de reflexión pedagógica que conformaron una comunidad de indagación y reflexión permanente en cada centro y (3) como consecuencia de este proceso surge un grupo de profesorado de Andalucía de investigación-acción cooperativa-formativa desde el modelo educativo del Proyecto Roma.

### **3. La actualidad: la investigación-acción cooperativa-formativa en el Proyecto Roma**

Este grupo de profesores y profesoras se reúne, al menos una vez al mes, desde hace unos cinco años, generalmente en Antequera, por ser este un lugar céntrico de la Comunidad andaluza.

La experiencia actual se mantiene, según la metodología antes descrita, como un continuo entre la reflexión y la acción, la cooperación y la formación: el grupo se reúne para reflexionar y eso le lleva a cada componente, en su respectivo centro, a actuar en función de lo acordado en los encuentros de formación pedagógica, volviendo al grupo para compartir la práctica y poder reflexionar sobre lo realizado. En cuanto que reflexiona, el grupo obtiene una serie de conocimientos significativos y relevantes que le permitirá mejorar la práctica, es decir, se forma. Se construyen, por tanto, instrumentos simbólicos necesarios para continuar ese aprendizaje, esa formación (López Melero, 2018), pero de nada serviría si no se pusiera en práctica: el compromiso con la acción es lo que permite al grupo la construcción de nuevas teorías.

Desde el nacimiento de este grupo, se viene recogiendo información con el fin de evidenciar, analizar y valorar su desarrollo a través de diferentes estrategias: principalmente los registros de los encuentros de reflexión pedagógica (48 encuentros y más de 120 horas de grabación en video), completados con entrevistas en profundidad a los participantes (7), observación en las clases y diarios del profesorado. El análisis de la información se realiza teniendo en cuenta categorías previas y emergentes según los intereses de los participantes.



### **3. 1. Reflexiones sobre el proceso de formación desde las evidencias empíricas**

El profesorado, en sus reuniones, va compartiendo los distintos proyectos de investigación (Estrategia didáctica) que llevan a cabo en sus aulas, las distintas acciones y, siempre a la luz de la teoría, no de la improvisación, y el resto del grupo va aportando posibles mejoras. Así nos lo explica una maestra: «(...) somos personas que nos planteamos constantemente, continuamente, nuestra práctica y además nos planteamos por qué lo hacemos así y no de otra manera» (Altair<sup>2</sup>, maestra Infantil, Encuentros pedagógicos en Antequera).

Los profesionales que participan en un grupo de investigación-acción cooperativa-formativa pretenden la mejora de la educación y esto debería de producir una serie de beneficios pedagógicos. La existencia de beneficios y satisfacciones parece ser en este grupo, inversamente proporcional al desánimo y la carencia de frutos que otros posibles modos de mejorar y de formarse les ha proporcionado con anterioridad.

*Yo hice magisterio y, después, (...) empecé a darme cuenta de que tenía muchas carencias formativas (...). Fui acaparando conocimientos, sobre todo intercambio de experiencias con gente con mucha más trayectoria que yo en la docencia (...). Me licencié en Psicopedagogía, he asistido a multitud de cursos, jornadas... (...). Pero yo era una indagación, era una búsqueda, un alma en pena, no sabía (...). (Entrevista a Castor, maestro de Primaria).*

Estar dentro de este grupo de profesorado que se preocupa, no solo por mejorar la práctica educativa, sino también por conocer las razones en que se fundamenta esta mejora, es decir, que cuentan con una base teórica sólida, les proporciona seguridad en su trabajo, en su hacer pedagógico:

*Conocer el Proyecto Roma nos dio la base para decir: Esto está fundamentado en algo y no es una cosa que nos hemos inventado y lo hace más gente... y lo están llevando a cabo. Pues entonces tenemos que aprenderlo. Y se aprende pues a base de eso: que tienes que ir, hablar, saber cómo se hace, cómo lo hacen, de leer, de fundamentar... Muchas veces te pones a leer esos señores que se nombran por ahí, el Habermas y demás y dices tú: «¡Uf! Tendré que volver a leerlo otra vez porque yo de esto no me he enterado». Pero claro, luego, cuando lo llevas a la clase, pues esto que estoy haciendo, lo estoy haciendo por*

---

2 Tanto los nombres de las personas como los de los centros a los que pertenecen han sido sustituidos por seudónimos para proteger su identidad.

*esto, tiene una fundamentación. (Entrevista a Reda, profesora de Secundaria).*

El Proyecto Roma es, fundamentalmente, un proyecto moral y, necesariamente, este carácter es asumido desde un compromiso ético, así que quienes asisten a estos encuentros buscan una coherencia en su práctica educativa:

*(...) si no me limitaría a hacer lo que hacen los otros que es muy cómodo: utilizar mi libro de texto y ¿para qué me voy a complicar? Yo estoy en mi casa tumbado viendo la tele y además con la tarea de mañana y pasado hecha. (Cástor, maestro de Primaria, Encuentros pedagógicos en Antequera).*

Esa actitud implica compromiso y más trabajo; son docentes interesados por su profesión, por la mejora de la educación y, por eso, se desplazan y asisten a los encuentros pedagógicos, estudian, escriben, reflexionan, llevan a la práctica sus aprendizajes y, precisamente por eso, hay que suponer que son docentes exigentes con lo que les ofrece este modelo.

*Que no es fácil ir a Antequera, un jueves o un viernes que estamos ya cansados, no. Y, bueno, las maestras y maestros que estamos asistiendo, nos desplazamos. Nadie nos paga nada y contamos con nuestro tiempo, nuestro dinero y todo. Y si lo hacemos es porque nos estamos formando y nos sirve para nuestra práctica diaria. (Entrevista a Betelgeuse, maestra de Primaria).*

Compartir con otros docentes que están luchando bajo los mismos principios, con el mismo deseo de aprender, les da fuerza para seguir luchando contra la apatía del trabajo mal recompensado, mal valorado por la sociedad, de muchas horas y mucha responsabilidad. Sin embargo, perciben cómo el trabajo cooperativo entre el profesorado, el estudio, la reflexión compartida y su práctica pedagógica se refleja en las aulas.

*Tienes que alimentarte con el grupo que está trabajando de la misma manera que tú. Que está satisfecho y que ve que da resultado... es ir a cargar pilas y volverme. (...). Cada vez que un compañero expone cómo ha resuelto determinada cosa, dices: «(...) La gente, ¿cómo no ve que eso es lo lógico?» (...). Es algo que está constantemente renovándose, mejorándose, se perfecciona desde la práctica, claro. (Entrevista a Altair, maestra de Infantil).*

La investigación-acción es cooperativa en cuanto que, además de implicar a los responsables de la acción en su mejora, el grupo de profesorado se esfuerza en crear comunidades autocríticas de personas que participan en las reflexiones y

las acciones que lleva a cabo, se esfuerza en compartir con los compañeros y compañeras de los centros la metodología y las razones para llevar a cabo las distintas prácticas educativas. En ese sentido, son muy importantes también las reuniones que se mantienen casi constantemente con los padres y las madres, no solo para informarles de cómo van a aprender sus hijas e hijos, sino también para que participen y aporten, como parte de la comunidad educativa, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos maestros y maestras aprenden unos de otros, aprenden con el otro y la otra y, a través de los encuentros de reflexión pedagógica, como proceso sistemático de aprendizaje, convierten su hacer en el aula en una acción críticamente informada y comprometida a través de la cual viven consecuentemente valores educativos como la cooperación y la solidaridad. Construyen teoría, desde sus propias prácticas, indagando en la relación entre sus pretensiones en educación, la acción que llevan en sus escuelas y las consecuencias de esta, no solo en lo educativo, sino en ellos y ellas mismas como personas y como profesionales. Y, de alguna manera, son conscientes de ello:

*(...) y es que realmente en el Proyecto Roma hacemos eso. Desde la práctica, aparte de toda la fundamentación teórica, porque tu trabajo tiene que estar bien asentado teóricamente, nosotros producimos teoría. Nosotros producimos teoría desde la práctica, yo lo tengo clarísimo vamos (Entrevista a Altair, maestra de Infantil).*

Esta teoría, registra los cambios en sus actividades y sus prácticas, en el lenguaje y el discurso con que se describen, se explican y se justifican sus prácticas, generando documentación sobre ello que se publica en diversos formatos (López Melero, 2014; Gimeno Sacristán, 2015).

El profesorado del Proyecto Roma se encuentra con la resistencia al cambio en las escuelas. Las ideas del Proyecto Roma suelen provocar modificaciones que van más allá de la metodología. Se trata de un choque frontal con las creencias y la acomodación del profesorado:

*La maestra o el maestro sobran. El libro de texto es quien impera y manda la historia (...). Hoy estoy yo, pero puede estar otro cualquiera. O sea, los maestros no pintamos nada. (...). Dices «ponte tú» y ya está. Lee, reconoce, luego haces los ejercicios y él recuerda. Y se ha acabado. Y si tienes dudas, para ver si no se ha perdido, si está bien o mal, cogen la guía del maestro. El solucionario. Miras el solucionario y se ha terminado. Y ya está, no hay mucha más historia. O sea que es difícil [el cambio]. Yo esta semana pasada, en el colegio, Betelgeuse y yo, bueno, y Mintaka, nos estamos moviendo en una historia extraña. Es querer cambiar un colegio, hacer que un colegio transite de un modelo a otro*

*sin que se den cuenta de que está transitando. O sea, la repanocha. Porque, cuando se dan cuenta, se ponen súper tiesos y se ha acabado. (Entrevista a Rigel, maestra de Primaria).*

El grupo de profesorado también está modificando el entorno social que le rodea. Esto se manifiesta con rotundidad al analizar el cambio de concepción que tienen las familias de cómo se deben educar sus hijos e hijas. Lo pudimos evidenciar claramente en dos de los colegios donde ejercen maestras y maestros de este grupo, uno situado en un barrio marginado y otro que estuvo a punto de desaparecer y que actualmente se ha regenerado a partir de comenzar a trabajar según el modelo educativo del Proyecto Roma; en este último caso no solo cambió la manera de ver la educación por parte de las familias del barrio, sino que apareció un efecto de atracción de familias de otras provincias o, incluso de otras comunidades, fundamentalmente desde de centros privados-concertados.

No es una nueva versión de lo mismo, no es «un lavado de cara de la educación lo que se pretende»; es algo más. Es un proceso de radical transformación de una escuela que ha quedado caduca, que no funciona y que, además, es injusta y excluyente hacia una escuela cuyo alumnado pueda aprender, desarrollarse y desenvolverse con éxito en la sociedad actual y futura.

#### **4. Reflexión final: Seguir caminando**

Para sintetizar, se podría decir que el proceso de formación permanente del profesorado implicado en este modelo de investigación-acción formativa-cooperativa dentro de Proyecto Roma dibuja matices que transitan desde la colaboración hacia la cooperación, hacia una comunidad con intereses y valores compartidos, un vínculo común con la misma experiencia de formación, traducido en unos fuertes compromisos recíprocos adquiridos a largo plazo, para transformar su hacer pedagógico, y también para intentar mejorar la realidad social actual. En este sentido, podríamos definirlo, no solo como «un grupo científico social, sino unos activistas sociales (praxis) comprometidos con la transformación crítica de la realidad social donde está inmerso cada centro» (López Melero, 2018, p. 35).

Mientras que, tradicionalmente, un grupo de investigación-acción trabaja en el mismo centro, colaborando puntualmente en su transformación y en la de su entorno social, podemos considerar que una de las aportaciones (tal vez la principal) de este grupo, es desarrollar un modelo continuado en el tiempo en el que el profesorado de distintos niveles, desde la educación infantil hasta la universidad y de distintos centros situados a lo largo del territorio andaluz, comparten sus situaciones problemáticas específicas en los encuentros pedagógicos. En ellos elaboran planes de acción que llevan a cabo en sus distintos entornos, sometiendo al análisis de todo el grupo los efectos y transformaciones que se producen no solo en la educación

sino en los contextos en que trabajan y generando teoría a partir de la complementariedad de los docentes de diferentes niveles de enseñanza. Por tanto, sin dejar de cumplir las características básicas que se establecen en el modelo de Kemmis y McTaggart (1988), no actúan sobre la misma realidad concreta de su centro de trabajo, sino que sus reflexiones compartidas se estructuran y confluyen alrededor de situaciones problemáticas sobre las que elaboran propuestas a la luz de los fundamentos teóricos, realizándolas cada uno y cada una en sus respectivos centros.

Este proceso de investigación-acción cooperativa-formativa, como espacio de aprendizajes individuales y colectivos, nos hacen pensar que podría ser una alternativa al modelo de cursos tradicionales de formación permanente del profesorado. Es decir, este grupo consigue, a través de un proceso de análisis sistemático y riguroso y la puesta en común de sus distintas realidades, no solo dar respuesta a problemáticas educativas, sino traspasar las especificidades y particularidades de los espacios y las prácticas socioeducativas de cada participante, intentado romper con los condicionantes estructurales para la transformación y construcción de nuevos contextos educativos.

Este proceso dinámico de investigación y producción social de conocimiento, vinculado a la práctica desde diferentes micro y macro realidades que atraviesan la labor cotidiana de los docentes participantes, ha permitido potenciar su formación en el plano teórico y metodológico e ir caminando hacia una profesionalización docente acorde a sus demandas individuales y colectivas, conscientes de que todavía queda un largo camino por recorrer.

## **Referencias bibliográficas**

- Bolam, R. y McMahon, A. (2004). Literature, definition and model: toward a conceptual map. En Day, C. (ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria; crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Cáceres Muñoz, J. (2016). La formación permanente del profesorado y la cultura escolar. En Martín-Sánchez, M. y Groves, T. (Coords). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FahrenHouse.
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de educación*, 363, 128-153, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Carro, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 15-32.
- Clandinin, J. y Husu, J. (2017). *The Sage Handbook of Research on Teachers Education*. London, UK: Sage.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Decreto 110/2003 de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 78 de 25/04/2003*, pp. 8591-8600.
- Groves, T. (2014). Political Transition and Democratic Teachers: Negotiating Citizenship in the Spanish Education System. *European History Quarterly* 44(2), 263-292.
- Hargreaves, A. y Goodson, I. (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, S. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa, perfil, tendencias y problemáticas. Informe IV, El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*, Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), Unidad europea, mayo, recuperado en: <http://www.eurydice.org>.
- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leader in Europe*. Bruselas: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2015). *Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and Crell*. Bruselas: Eurydice European Unit.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- González Calvo, G., Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662023> ISSN 1138-414X.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.
- Imbernón, F. (1998). Calidad de la formación permanente del profesorado en Catalunya. En *La formación del profesorado: evaluación y calidad* (113-118). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145-152.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis*, 2. São Paulo: skepsis.org. pp. I-XX.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- López Melero, M. (2014). Sin distancias, la cultura escolar se construye. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, pp. 84-87.
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Morata.
- Manzanares Moya, A., y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Marcelo, C. (1998). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. (Coord.) *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp. 291-307). Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Muijs, D., Day, C., Harris, A. y Lindsay, G. (2005). Evaluating CPD, an overview. En Day, C. (Ed.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, pp. 291-319. Berkshire, McGraw-Hill Education.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Reice-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), Recuperado de: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf>>.
- OCDE (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de: <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9105041E.pdf>.
- Ojanen, S. y Caballero, M. (1998). Cómo formar profesionales de la enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 159-169.
- Romera Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la Formación del Profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, 597-614.
- Vázquez-Bernal, B., Jiménez-Pérez, R. Y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 372-393. Recuperado de <<http://www.apaceureka.org/revista/Larevista.htm>>.
- Vieites, M. F. (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, 33(2), 11-30.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.