

La investigación-acción como herramienta de reflexión en la formación docente

Action research as a tool
for reflection in teacher training

*Bernardita Rosas de Carrillo*¹

 bernarditacarrillo@gmail.com

Instituto Nacional de Educación Superior (INAES)

Resumen

Se intenta comprender a los diversos elementos que promueven los cambios y que exigen la autorreflexión del docente sobre la pertinencia de su propia práctica. El objetivo es establecer la conveniencia de instalar la metodología de la investigación-acción como herramienta reflexiva sobre la práctica en la formación docente implementada en el INAES. El diseño metodológico responde a un enfoque cualitativo de investigación-acción y la unidad de análisis está constituida por un grupo de profesores del INAES como sujetos de investigación. El trabajo de campo se realiza mediante el método de análisis en grupo y la aplicación de entrevistas. Los principales hallazgos obtenidos revelan que: la investigación-acción se constituye en una efectiva herramienta que promueve la reflexividad del docente sobre su práctica, la organización de los programas necesita ser revisada, que trabajar en forma interdisciplinaria es una

¹ Este artículo está basado en la tesis de la Maestría en Investigación Educativa, denominada «La investigación – acción como herramienta de reflexión en la formación docente en el INAES», aprobada en 2021 en el Instituto Nacional de Educación Superior de Paraguay.

alternativa válida de construcción de aprendizajes, y el reconocimiento del MAG (método de análisis de grupo) como experiencia pertinente, viable y significativa enmarcada en la investigación-acción.

Abstract

An attempt is made to understand the various elements that promote changes and that require teacher self-reflection on the relevance of their own practice. The objective is to establish the convenience of implementing the action-research methodology as a reflective tool on the practice of teacher training implemented at National Institute of Higher Education (INAES: for its acronym in Spanish). The methodological design corresponds to a qualitative approach of action research, and the unit of analysis consists of a group of professors from INAES as research subjects. The fieldwork is conducted through a combination of group analysis and interviews. The main findings reveal that action research serves as an effective tool that enhances teachers' reflection on their practice. It suggests the need to review the organization of the programs, highlights interdisciplinary collaboration as a valid approach for knowledge construction, and recognizes the group analysis method (MAG, acronym in Spanish) as a relevant, viable, and meaningful experience within the context of action research.

Palabras clave

Investigación-acción; reflexividad; formación docente; práctica docente

Keywords

Action research; reflexivity; teacher training; teaching practice

1. Introducción

Intereses personales y profesionales han motivado este estudio. Primero, porque en la educación actual de los futuros docentes predomina un enfoque centrado en el desarrollo de contenidos programáticos, descuidándose el desarrollo de capacidades para la investigación; además, la experiencia profesional impulsa a utilizar la investigación en la educación como herramienta de crecimiento para los docentes. Con el propósito de aclarar conceptos respecto a las interrogantes que impulsan el estudio a realizar, se plantea una indagación exploratoria mediante un procedimiento de entrevista con preguntas abiertas a informantes claves: un académico, un técnico-docente y un investigador del Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), institución formadora de docentes, en donde se ubica el estudio. Además, se realiza un análisis sobre textos referidos a la investigación-acción. Mediante la técnica de la entrevista se pretende recoger informaciones que posibiliten ampliar los conceptos previos respecto a la investigación-acción en la práctica educativa, por un lado y, en qué medida se conoce y/o aplica esta

metodología en la institución objeto de estudio, por el otro.

Los resultados de la etapa de exploración permiten arribar a conclusiones relevantes, reconociendo a la investigación-acción (I-A) como un proceso circular de reflexión sobre la práctica docente que permite identificar dificultades y buscar posibles soluciones. En la misma línea, es posible reconocerla como estrategia aplicable a la práctica educativa para conseguir mejoras, una metodología efectiva para formar a los estudiantes en habilidades para conocer el campo de trabajo, como las clases de prácticas en las instituciones de aplicación.

Los estudios basados en la investigación-acción, como ejercicio investigativo dentro de la práctica educativa en el Paraguay no son tan frecuentes y menos como práctica del docente en aula; si bien, es reconocida como una metodología que permite identificar debilidades de un contexto conocido, en el cual los sujetos son protagonistas que pueden proponer acciones para mejorar, pocas veces son atendidas o puestas en marcha por quienes tienen el poder en la toma de decisiones. Esto puede generar en los

docentes una apatía al aplicar esta metodología como estrategia de cambio en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La investigación-acción se orienta al estudio de situaciones problemáticas, susceptibles de mejora para lograr cambios en lo social y educativo, con los propios actores que guían la acción desde dentro. En el ámbito educativo, el investigador es el propio docente, quien descubre los problemas de la realidad y la estudia para lograr la transformación deseada (Sagastizabal y Perlo, 2002).

Zayas (2015, p. 40) afirma que la «educación está condicionada y al mismo tiempo condiciona la situación política y social, entonces no es sólo cuestión de variar contenidos, sino que son necesarios cambios de métodos, las formas de transmisión de los contenidos y la actitud del docente frente a los cambios que van surgiendo». Ante esta afirmación, surge la imperiosa necesidad de modificar la metodología tradicional de enseñanza y aprendizaje, y, en este contexto, es que la investigación-acción se plantea como una innovadora propuesta.

Michael Fullan *et al.* (2020) sostienen que en pandemia debemos preguntarnos qué tipo de aprendizajes se requiere para estos tiempos, para lo cual necesitamos reflexionar sobre lo conocido en términos de aprendizaje, grupos de estudiantes, nuevo papel de la tecnología y complejidad de un futuro desconocido. Con la afirmación de que «Irónicamente, el Covid-19 ha revolucionado todo el sistema de una manera que abre posibilidades radicales para transformar la educación», la sociedad comprometida con la educación (maestros, estudiantes, padres y otros) reconoce el desafío de buscar mejores condiciones para el aprendizaje mediante la acción y la respuesta positiva del sistema educativo.

Además del análisis de algunos textos que hacen referencia a los conceptos fundamentales sobre la investigación-acción y de las entrevistas realizadas para explorar sobre el conocimiento acerca de la metodología y de su aplicación en la institución objeto de estudio, se hace también mención de una autorreflexión sobre la experiencia personal como docente que ha motivado el interés por esta investigación.

En este contexto, surge la curiosidad orientada a conocer más sobre los procesos investigativos que ayuden a las personas, profesionales de la educación, a reconocer una situación problemática posible de ser mejorada y a reconocer su capacidad de intervenir en ella comprometiéndose como conductores para la mejora de esa realidad que afecta a toda una comunidad, a una población, a una sociedad y tal vez a toda una nación. Es por esto, que la posibilidad de estudiar la investigación-acción como una herramienta que aporte los elementos necesarios para desarrollar la práctica educativa es una oportunidad que las instituciones formadoras de docentes deben priorizar como estrategia efectiva para formar a sus estudiantes, futuros docentes del sistema educativo nacional en los diferentes niveles (escolar básica, educación media, técnica y superior).

Con este estudio se intenta comprender los diversos elementos que promueven los cambios y que exigen la autorreflexión del docente sobre su propia práctica con el objetivo de establecer la pertinencia de instalar la metodología de la investigación-acción como herramienta de reflexión en la

formación docente desarrollada en el INAES.

El estado del arte, sobre el tema que interesa a esta investigación, permite entender el proceso que ha seguido en el tiempo, conceptos y teorías que posibilitan ubicarnos dentro del estudio, de modo a interpretar los distintos sucesos que fueron analizados por los protagonistas desde sus diferentes perspectivas. Estas teorías orientan los procesos de interpretación y análisis para una mejor comprensión del contexto estudiado, en coherencia con la dinámica implementada en el trabajo de campo, con el propósito de buscar alternativas prácticas de solución al problema objeto de estudio.

Los principales conceptos estudiados se relacionan con el origen de la investigación-acción, su legitimidad como metodología para investigar sobre la práctica docente, la reflexividad del docente sobre su propia práctica y la investigación-acción como recurso didáctico en el aula, así como herramienta en la formación docente.

1.1. Investigación-acción: orígenes, surgimiento e historia

El surgimiento de la I-A es atribuido a diferentes autores, contextos y factores, tales como los trabajos realizados por Dewey en 1920, Lewin veinte años después, así como Corey y otros profesores del Teachers College de la Universidad de Columbia, quienes introducen el término ante la comunidad educativa en 1949. Pero, de todos ellos, es Lewin quien en 1940 construye la teoría sobre la investigación-acción desde una perspectiva práctica que combina la docencia y la investigación en un proceso de pasos en espiral consistente en planificación, acción, observación y evaluación de los resultados de la actuación (Labrador-Piquer y Andreu-Andrés, 2014). Se ha expresado en Fernández (2015), parafraseando a J. Elliot y J. Mckernan, que «la mayoría de la literatura disponible en español describe las etapas de la investigación-acción y su historia hasta los años noventa» (p. 94).

En este sentido, se hace necesario revisar y analizar la convergencia de perspectivas teóricas de la investigación-acción presentada por Sagastizabal y Perlo (2002). Los

autores hacen referencia a la revalorización del paradigma cualitativo, desde la epistemología, al afirmar que también era posible producir conocimiento científico con este modelo, con una redefinición del rol docente desde la pedagogía; asegurando que este profesional tiene un papel más complejo, el cual ya no es solamente transmitir conocimientos, sino también comprender y transformar su propia realidad. De hecho: «un docente crítico y reflexivo, debe ser capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones y de investigar su propia práctica para mejorarla» (p. 67).

De Oliveira Figueiredo (2015) hace referencia a la renovación del pensamiento en los países latinoamericanos en relación con la investigación acción participativa, para reflexionar sobre la realidad de los pueblos y construir desde adentro las transformaciones sociales deseadas. Menciona a Orlando Fals Borda, quien asegura que el espíritu científico puede surgir en circunstancias simples, así como a Paulo Freire, con su idea de que la práctica de la libertad es parte del aprendizaje del sujeto que reflexiona y actúa, como los principales pensadores que

inspiran para utilizar la I-A como una alternativa epistemológica para la investigación en Latinoamérica.

Fals Borda (2008, parafraseado en De Oliveira Figueiredo, 2015), en retrospectiva, «recuerda cómo en los países en desarrollo se fue articulando pensamiento y acción» (p. 275), lo cual induce a concluir que las investigaciones en el campo social, en sus diversos ámbitos, ubican a los sujetos como protagonistas de los cambios en su realidad, mediante la participación reflexiva y crítica. En un mismo sentido, Paulo Freire (1971, citado en De Oliveira Figueiredo, G., 2015), aseguraba que la transformación social era posible a través del diálogo entre las personas demostrando amor, compromiso y libertad confiando en la capacidad de formar al individuo libre y comprometido con su entorno.

1.2. Legitimidad de la investigación-acción

El debate entre los investigadores cualitativos y cuantitativos acerca de la legitimidad de la investigación-acción está instalado. El argumento que postulan los defensores de la investigación cuantitativa es que el conocimiento producido

a través de la IA es poco riguroso; por tanto, se recomienda que, para cumplir con la rigurosidad debida, el docente implicado en el estudio se esfuerce lo suficiente para tomar distancia de los aspectos de su práctica que están siendo analizados (Anderson y Herr, 2007).

Algunos investigadores conceden legitimidad a la investigación-acción, pero confiriendo una categoría de conocimiento «práctico» dado que es producido en las instituciones escolares en lugar del conocimiento «formal» generado en las universidades, dejando claro que entre la investigación y la práctica educativas existe una marcada separación.

1.3. La investigación-acción como una oportunidad para reivindicar el rol del docente

Carr y Kemmis (1986, citados en Fernández, 2015) enfatizaron los fines emancipatorios de la investigación-acción y defendieron que los profesores deben involucrarse con las amplias estructuras ideológicas y políticas en las cuales las prácticas de las escuelas y las salas de clase están insertas, con el fin de establecer una sociedad más justa y democrática (Somekh, 2006, citados en Fernández, 2015).

En Latinoamérica, el trabajo de Paulo Freire es fundacional y ha tenido un impacto mundial desde los setenta (Anderson *et al.*, 2007; Flores *et al.*, 2009, citados en Fernández, 2015).

Al respecto, desarrollar una investigación implica haber conocido los procesos metodológicos propios de un proyecto de investigación de campo, haberlos puesto en práctica en el proceso formativo, que no sea solamente el trabajo final de grado, y haber participado de algunas investigaciones que hayan requerido aplicar los pasos de indagación y diagnóstico de la realidad, reflexión y análisis, selección de temas que atañen a la práctica docente y, en consecuencia, proponer acciones para mejorar, adquiriendo habilidades para ejercer el rol de docente-investigador.

En este contexto social, las instituciones responsables de la formación de docentes deben revisar sus propuestas académicas y reorientarlas si no responden a las exigencias que la sociedad reclama de los profesionales de la educación. Sagastizabal y Perlo (2002) dijeron que «en la actualidad los institutos de formación docente tienden a

desarrollar la investigación, ya que se considera el único modo que garantice que los docentes egresados estén capacitados para ejercer ese nuevo rol» (p. 58).

La sociedad entera reclama profesionales comprometidos y capacitados para ejercer la docencia con sentido crítico, reflexivo y proactivo, que observa con ojo avizor su realidad práctica, que analiza sus efectos para comprenderla y que busca alternativas para mejorar y transformarla, si es necesario.

Morin (1997, citado en Sagastizabal y Perlo, 2002) denominaba «paradigma de la complejidad al momento de construcción de un nuevo paradigma, desde el cual se asume la complejidad del mundo natural y social. En la actualidad la revalorización de la investigación con profundas raíces en el paradigma cualitativo refleja esta tendencia epistemológica» (p. 57). Esta complejidad para entender el mundo se ha visto desafiada en todos los ámbitos y dimensiones debido a la crisis mundial por la pandemia que ha afectado a la humanidad. Para intentar entenderla fue preciso analizarla, reflexionar acerca de las diversas aristas que presentaba, deteniéndose en las

consecuencias observables y posibles a corto, mediano y largo plazo, de modo a encontrar vías de salida que ayudarán a seguir con una forma de vida medianamente aceptable.

1.4. La práctica docente y los problemas de enseñanza-aprendizaje

La profesión docente requiere de los profesionales el compromiso con uno mismo en cuanto a formación continua, en el sentido de actualizar en forma constante el «nivel de conocimientos que una persona posee sobre una determinada materia», así como mejora de la actividad que se realiza en el marco de la carrera docente. Entiéndase como «carrera» docente al «ejercicio de una profesión o arte», según la Real Academia Española (2014).

«La práctica docente es de carácter social, objetiva e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.)» (Contreras, 2003, p. 1). Se sitúa en el escenario social de las instituciones educativas que cumplen la misión de formar personas que son parte

de una determinada sociedad. El docente cumple una «función de mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara» (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, citados en Contreras, 2003, p. 1).

1.5. La investigación-acción como recurso didáctico en el aula

Los procesos de aprendizaje conllevan una serie de factores que inciden en la adquisición de nuevos conocimientos, los cuales varían conforme al contexto, a las características del grupo de alumnos y a las metodologías implementadas. Estos factores al incidir en forma negativa obstaculizando el aprendizaje esperado, plantean problemas que deben ser estudiados.

Zayas (2015), en su análisis respecto a la formación docente en Paraguay hace una lacónica sentencia sobre la práctica de los docentes:

Es bueno reconocer que las capacidades e inclinaciones del maestro no son los únicos aspectos determinantes de lo que él hace. Pero también es cierto que, en igualdad de condiciones, la efectividad de algunos maestros en lograr que sus alumnos aprendan dependerá de las competencias, creencias y actitudes de los mismos. Lo que los maestros hacen en el aula es el elemento más importante para promover o retardar el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos. (p. 40)

En la perspectiva constructivista de la didáctica, la investigación-acción es considerada como una estrategia didáctica efectiva a través de la cual el alumno puede aprender investigando sobre determinados conocimientos. Según Sagastizabal y Perlo (2002):

Resulta de sumo interés señalar el diseño de la investigación-acción como recurso didáctico ya que el mismo puede dar cuenta con profundidad del proceso de construcción de los hechos sociales. En este sentido la investigación-acción puede

utilizarse como recurso didáctico para trabajar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de las ciencias sociales. La recolección de información en el campo, la metodología empleada y el compromiso ético y social de conocer para poder transformar la realidad constituyen ejes relevantes para el desarrollo didáctico de determinados campos de las ciencias. (p. 66)

1.6. La formación docente a partir de la reflexión sobre las prácticas

En el tiempo de aislamiento por la pandemia por COVID-19, los profesionales de la educación se ven interpelados en su capacidad de adaptación y de reinención ante las limitaciones para los procesos pedagógicos en la modalidad virtual. La metodología de la investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional (Elliot, 2005), se constituye en una efectiva herramienta que promueve la reflexividad del docente sobre su propia práctica para responder a las necesidades educativas actuales.

Esta realidad, diferente a todo lo acostumbrado y conocido por el profesor en su práctica diaria, se muestra incierta y desafiante, preocupa en demasía la necesidad de transformar estrategias pedagógicas que sirvan para responder a las necesidades del contexto académico, social y económico de los actores educativos, en especial de los docentes, los estudiantes y sus familias.

En este proceso de cambios, incertidumbres y nuevas exigencias la investigación-acción reviste mayor importancia al constituirse en un medio eficaz para la autorreflexión sobre la realidad, identificar debilidades, necesidades, limitaciones y buscar alternativas viables para afrontar los nuevos tiempos.

Una nueva conciencia emerge a surgir: el hombre, enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura. Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del

futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento. (Morin, 1999, p. 46)

La realidad actual, respecto a la formación inicial del profesorado, en el proceso que sigue la carrera hasta la etapa final, en la que debe elaborar el Trabajo Final de Grado, parece indicar que el futuro docente no está munido de las herramientas básicas para una investigación y menos aún para una investigación acción sobre su práctica. En este sentido, es necesario introducir cambios en los procesos formativos implementados por las instituciones formadoras de docentes que propugnen la formación de profesionales con las competencias acordes y ajustadas al avance de los tiempos.

La investigación-acción implementada en la formación docente, como estrategia de formación otorga, según Sagastizabal y Perlo (2002), una dimensión profesional a la tarea de enseñar, dado que acerca al docente a su realidad mediante un estudio sistemático que le aporta pautas y criterios para la acción. Este estudio es posible de realizar en tanto y en cuanto el docente haya adquirido las

capacidades para observar esa realidad en forma crítica, reflexiva, objetiva y sistemática, de modo que pueda construir respuestas que permitan aportar cambios y mejoras en el campo educativo.

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

El diseño metodológico respondió al enfoque cualitativo, con los datos obtenidos desde las voces de los docentes participantes. De tipo exploratorio, con la aplicación de la metodología de la investigación-acción, a la que se tomó como un proceso reflexivo «que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se llevará a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo» (Bartolomé, 1988, citado en Ministerio de Educación y Ciencias, 2017, p. 17).

2.2. Procedimientos e instrumentos

En su momento inicial, el proyecto de investigación siguió el procedimiento propuesto por los autores Rayrnond Quivy y Luc Van Campenhoudt (2005). En la primera

parte la propuesta de investigación partió con una pregunta inicial, la cual permitió aclarar las ideas para definir la problemática del estudio y los objetivos. El segundo paso fue la exploración, mediante entrevistas a personas claves de distintos niveles de formación y experiencia en la investigación. También se hizo una revisión bibliográfica sobre el tema de interés, que es la investigación-acción en la formación del docente.

El trabajo de campo apuntó a utilizar la investigación-acción mediante el método de análisis en grupo (MAG) propuesto por Van Campenhoudt, Franssen y Cantelli (2009), reflexionando con un grupo de docentes de diversas carreras del INAES; para esto, se realizaron dos sesiones virtuales, sobre la formación docente en el nuevo contexto que surgió en tiempos de la pandemia por COVID-19, misma que prácticamente obligó a los protagonistas de la educación a analizar sus nuevas prácticas. Este método reúne a personas que presentan características comunes o afines, pues «el método de análisis en grupo constituye una alternativa interesante a los métodos clásicos de investigación en ciencias sociales y políticas. Su

particularidad es de asociar directamente los actores afectados por el problema estudiado en el mismo proceso de investigación, de principio a fin» (Van Campenhoudt, Franssen y Cantelli, 2009, p. 1). Con esto, se pretendió crear espacios para reflexionar con los formadores de docentes sobre sus prácticas y sobre cómo debería ser en el futuro la formación docente.

El procedimiento del MAG, adoptado para este estudio, respondió a una necesidad emergente en el ejercicio de la práctica docente en una institución formadora de futuros docentes, situándose en el tiempo de encierro durante la pandemia, lo que ha requerido de replanteamientos sobre los estilos de enseñanza y aprendizaje, al presentar un nuevo contexto para la educación local, regional y mundial, además de constituirse en un espacio para compartir experiencias relacionadas a la praxis de los protagonistas directos. Se ha considerado pertinente este método, dado que se ajusta a la concepción epistemológica de la investigación-acción como la forma más acertada para involucrar a los sujetos de estudio en la revisión y reflexión de su propia práctica para mejorarla. En este sentido, los

docentes participantes expusieron sus inquietudes e intereses siguiendo las fases que exige el MAG, con el propósito de analizar, en conjunto y en forma colaborativa, las mejores estrategias de acción ante los problemas detectados, buscando subsanar las dificultades y aprovechar las fortalezas identificadas.

En un segundo momento, se realizaron entrevistas virtuales a actores claves, que fueron grabadas y reproducidas, a fin de profundizar sobre algunos elementos para interpretar la problemática. Los entrevistados en la fase exploratoria fueron profesionales claves de distintos niveles de formación y experiencia. En la fase final, se entrevistó a algunos participantes del MAG, con la intención de profundizar sobre ciertos temas de interés.

2.3. Participantes

La selección de los participantes se organizó considerando, en primer término, que los docentes fueran catedráticos de las asignaturas Práctica Profesional o Metodología de la Investigación. En segundo término, se solicitó el compromiso voluntario de formar parte de este proyecto.

Los docentes fueron seleccionados entre catedráticos de las carreras Ciencias de la Educación, Educación de las Ciencias Sociales, Educación Escolar Básica, Educación Inicial y Educación de la Lengua Inglesa del INAES, contándose entre ellos coordinadores de la Unidad de Práctica Profesional (UPP). Se propuso la experiencia en base a relatos que los profesores presentaron respecto a estos temas: experiencias significativas en el marco de la pandemia de COVID-19 en relación con la práctica pedagógica y las estrategias aplicadas. Se desarrolla en 4 fases y cada una de estas se subdividen en cuatro etapas (Van Campenhoudt *et. al*, 2009).

Estas interacciones directas con los participantes ofrecieron un cúmulo de informaciones sobre la realidad práctica de los docentes mediante la reflexión conjunta acerca de las acciones emprendidas en el campo educativo en tiempos del COVID-19, el análisis sobre las convergencias y divergencias detectadas y la elección de la perspectiva práctica como propuesta de mejora en cada una de las funciones que cumplen.

Las categorías de análisis que fueron trabajadas con los docentes que formaron parte de esta investigación, se organizaron conforme a los principales ejes temáticos desarrollados a lo largo de este estudio y se fundamentaron en los conceptos abordados en el análisis de las teorías, en la realidad observada y en las significaciones que sobre esta realizaron los protagonistas.

Las mencionadas categorías, fueron establecidas luego de un minucioso análisis sobre los dos elementos principales de este estudio: el reconocimiento a la metodología de la investigación-acción y los factores involucrados en la formación docente. Los insumos que sirvieron para el análisis fueron recogidos de los diferentes momentos de la investigación realizada; desde la exploración, la implementación de las fases del método de análisis en grupo, las entrevistas focalizadas, hasta la descripción de los resultados. Gran parte de los datos se ha tomado de la experiencia del MAG aplicado con los profesores y que es posible notar en las tablas 2 y 3 y la figura 1. En

Tabla 1
Categorías de análisis

Conceptos	Categorías	Subcategorías
Investigación-acción	Identificación del problema	Conceptos de I-A Características de la I-A Fases/Pasos de implementación
	Nuevos conocimientos	Capacidad reflexiva del docente
	Nuevas propuestas de acción	Nuevos contextos educativos
Formación docente (inicial: a partir de pasantía; Continua: a partir de la práctica cotidiana en aula)	Práctica docente	Utilización de diversas metodologías de enseñanza en aula/pasantía (contextos concretos)
	Reflexividad	Reflexión sobre la pertinencia de las prácticas desarrolladas en aula o durante la pasantía.
	Desarrollo de actitudes y capacidades	Incorporación del resultado de la reflexividad en nuevas prácticas pertinentes a los contextos.
	Transformación de procesos de enseñanza	Incorporar las nuevas capacidades y actitudes a las rutinas de enseñanza.

contrastar con la teoría consultada (temática y metodológica).

3. Resultados y discusión

3.1. *Presentación de los datos de la primera fase del trabajo de campo*

Aplicación del Método de Análisis en Grupo (MAG)

En el Instituto Nacional de Educación Superior, la invitación a participar en una actividad para investigar sobre la práctica docente en tiempos de pandemia fue recibida de diversas maneras por los protagonistas de la enseñanza en la modalidad virtual. Esta modalidad, hasta entonces era casi desconocida, temida o poco entendida, pero fue impuesta por las circunstancias; aunque muy pocos estaban preparados (por no decir ninguno).

Los profesores que han aceptado participar en las sesiones programadas para la aplicación del MAG demostraron verdadero compromiso y profesionalismo en todo momento, lo que dejaba en claro su nivel de interés y responsabilidad en el mejoramiento de su desempeño y de la calidad educativa desarrollada en la educación

de los futuros docentes que están siendo formados en el INAES y que serán quienes, una vez terminadas sus carreras, tendrán la responsabilidad de educar a los niños y jóvenes de nuestro país.

Primera fase: desarrollo de las etapas del relato

En esta fase, una vez cumplidos los requerimientos de establecimiento del grupo: presentación de los posibles temas de análisis a cargo de los participantes, elección del relato mediante una votación a viva voz sobre aquel que ha conseguido el mayor interés o curiosidad para ser escuchado y analizado.

Se enlistan los relatos propuestos por cada uno de los participantes:

- Desafío en la práctica profesional en época de pandemia.
- Formando investigadores desde la práctica profesional.
- Subestimé a mis alumnos.
- La práctica desde el hogar.
- Cambio de enfoque del Trabajo Final de Grado (TFG).
- De la presencialidad a la virtualidad.
- Pensar para innovar.

- Trabajo en equipo.
- Experiencia «maestra mochilera».
- Problemas estructurales de la educación a distancia.
- Misión posible: la práctica profesional a distancia.

El relato seleccionado lleva por título «Formando investigadores desde la práctica profesional», es narrado por el profesional docente protagonista de la experiencia que será puesta a conocimiento de los participantes con el propósito de ser analizado en conjunto y reflexionar sobre ella, poniendo en debate las distintas perspectivas de los miembros del grupo.

Segunda fase: a las interpretaciones

Los participantes formulan preguntas para aclarar cuestiones respecto al relato escuchado, las cuales son respondidas por el narrador intentando dar mayor claridad a la situación presentada, con argumentos y explicaciones, según lo experimentado en su práctica educativa.

Tercera fase: presentación del análisis para la construcción del modelo explicativo

En el segundo encuentro, se inicia la sesión recordando los objetivos definidos para la implementación del método de análisis en grupo. Además, se resalta la importancia del MAG como método para investigar, para producir conocimientos y como técnica para aplicarlo con un grupo, en este caso con un grupo de profesores colegas, en una institución formadora de docentes en los nuevos contextos educativos. Esta metodología permite fortalecer al grupo y resolver ciertos conflictos que a veces surgen en la práctica.

Modelo explicativo

Como una primera aproximación a la realidad se busca establecer un primer modelo explicativo para orientar la segunda fase del trabajo de campo. La hipótesis de la investigación-acción es: *Si podemos producir conocimientos en forma colectiva la gente va a entender mejor la realidad y van a poder hacer nuevas propuestas.*

Una primera reflexión, si miramos las interpretaciones, es que existen pocas diferencias, es decir, hay

mucho más consenso que diferencias, pero eso podría considerarse normal ya que fue un primer ejercicio de un grupo bastante homogéneo, colegas del INAES, que

entienden las mismas cosas, pero si se podría incluir a alumnos y coordinador o director, ahí se podría tener más divergencias porque van a mirar el mismo problema

Tabla 2

Profundización del análisis a partir de las convergencias y divergencias entre las posiciones de los participantes

Convergencias	Divergencias
Dificultad de trabajar en forma interdisciplinaria.	Importancia de trabajar en forma interdisciplinaria.
La organización de los programas no permite hacer investigación.	A investigar se aprende haciendo.
El tiempo se concentra en la práctica.	Es importante tener tiempo para diseño y para práctica.
Importancia del perfil del docente de Práctica Profesional. Competencias propias. Requerimientos propios, competencias del docente para la investigación.	Todos los docentes deben ser investigadores.
Articulación entre la pasantía y la investigación. Articulación entre la investigación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Es difícil articular entre la práctica y la investigación, debido al exceso de actividades que deben cumplir los estudiantes y profesores.

desde perspectivas un poco distintas.

Luego, aparecen tres tensiones que suelen ser dilemas para los docentes: trabajar en forma interdisciplinaria, organización de los programas no permite hacer investigación, por la estructura o el tiempo y tiempo de enseñanza a los alumnos se da con más peso a las prácticas normalmente; así que sería interesante ver cómo resolver esto, si queremos transformar la educación y nuestra práctica.

Cuarta fase: reflexión sobre las perspectivas prácticas y la evaluación

El proceso de implementación del MAG cierra con las reflexiones de los participantes para profundizar sobre algunos aspectos señalados en las preguntas realizadas al relator, para luego cerrar con la evaluación de la metodología implementada. En esta fase es necesario plantear propuestas de acción para implementar desde el análisis realizado.

A continuación, se describen las perspectivas prácticas que surgen del análisis del grupo:

- El orden de las asignaturas en el Plan de Estudio y/o en el

Proyecto Académico debe presentarse conforme a las necesidades de la práctica. No se cumple la armonía horizontal y vertical en los programas de estudios.

- Es fundamental un proceso de revisión, ajustes y actualización de los proyectos académicos de las carreras.
- Se precisa más organización lógica de la formación del estudiante, para munirlo de los conocimientos y habilidades para la práctica.
- La metodología de la investigación llega a ser temida por los estudiantes. por falta de mayor entendimiento. Lo ideal es facilitar su aplicación, tiene que vincularse con sus intereses, con lo que sabe, con lo que le gusta, y con la práctica que tiene.
- Se deben asignar trabajos de investigación que puedan ayudar a pensar, así como construir investigaciones que gusten y motiven a los estudiantes.
- Reflexión sobre las grillas de evaluación: es preciso elaborar grillas para cada área específica.

Evaluación de la experiencia del MAG

Las preguntas de evaluación pretenden dar sentido a la metodología utilizada para reflexionar sobre las experiencias pedagógicas en el tiempo de pandemia en la modalidad virtual. Estas se fundamentan en los siguientes elementos de análisis:

- La pertinencia de esta metodología como herramienta de formación docente.
- La validez del ejercicio para trabajar con un equipo de formadores.
- La eficacia de la metodología para reflexionar sobre la práctica docente.
- Las situaciones pedagógicas en las que se podría aplicar, en la formación de los futuros docentes.

Los participantes expresaron su percepción acerca de los temas planteados desde cada una de sus interpretaciones, según lo experimentado, con el método de análisis en grupo y la experiencia de sus prácticas como docente:

- Nos ayudó a reflexionar aún en este momento difícil por

las múltiples actividades. Es bueno compartir las experiencias entre todos y buscar qué hacer. Me queda la reflexión. El método me pareció muy positivo, fue muy práctica la forma que se ha afrontado, es una forma precisa de hacer investigación, pero sin complicar.

- No fue fácil sumarnos a esta dinámica, propuesta ya que tenemos muchas actividades finales y estamos muy sobrecargados de trabajos, tal vez si fuera otro momento y estuviéramos más relajados sería mejor. Sería bueno incorporar a más gente para trabajar en conjunto.

Conclusión de la primera fase del trabajo de campo

Al iniciar la primera fase del trabajo de campo, hemos tenido claros los objetivos propuestos para la experiencia, los cuales se han definido en base a tres conceptos básicos:

- a. cumplir con el requisito de la tesis,
- b. reflexionar sobre la práctica en el contexto de la pandemia, y

c. aprender una forma de investigar en educación.

Al pensar en las capacidades que los futuros docentes en formación deben desarrollar para afrontar los nuevos desafíos educativos, emerge un nuevo escenario para el cual no estamos seguros de estar preparados totalmente, por tanto, la utilización de la investigación-acción se da como:

Recurso didáctico en la formación docente [que] propone formar [...] un docente crítico y reflexivo, capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones (constructivismo), más que poseedor de un bagaje de «respuestas hechas», en condiciones de estudiar sus propias prácticas para mejorarlas y realizar aportes al cambio educativo, reelaborando y contrastando propuestas, adaptando y diseñando el currículum. (Sagastizabal, 2002, p. 67)

La experiencia del MAG, entre colegas que comparten un mismo sentir en relación con las prácticas desarrolladas en este nuevo y desconocido espacio de formación, ha posibilitado manifestar múltiples sensaciones, frustraciones y

emociones, en especial de los que formaron parte de este grupo de análisis, en cuanto a los resultados de las acciones, estrategias o métodos que se han aplicado para el desarrollo de los programas de estudio en cada una de las carreras ofertadas en el INAES.

Construcción del modelo explicativo a partir del MAG

La investigación-acción es un proceso que permite darle significado a los distintos elementos que surgen en el estudio realizado, entendido como un conjunto de factores en constante interacción, que ayudan a guiar las acciones.

En esta etapa de la investigación, nos planteamos un modelo explicativo que orienta el análisis y la comprensión del estudio realizado.

A continuación, con la figura 1 se intenta explicar y entender qué pasó en la dinámica del grupo, construyendo paso a paso las interpretaciones para tener una visión un poco más sistemática, mencionando a los protagonistas (docente-alumnos) que interactúan; luego, en el centro del modelo explicativo se presentan dos polos de discusión (la investigación y la práctica) de cómo se conectan, con

Tabla 3*Modelo explicativo construido a partir de la aplicación del MAG*

Nive- les	Gestión institucional	Docente	Estudiante	Modalidad virtual
Societal (cultura)		Hecho de hacer investigación, no solo enseñar (Metodología de la Investigación)		
Institucional	Diseño que permite al docente seguir con el mismo grupo durante varios años. Continuidad en el sistema.	Los programas no están diseñados para motivar a los estudiantes a investigar.		La pandemia nos obligó a revisar y repensar las estrategias.
Organizacional	Diseño curricular por disciplina. El tiempo de la pasantía es limitado, nos impide hacer este tipo de experiencia.	Importancia/dificultad de trabajar de manera interdisciplinaria. Mayor diversidad y creatividad de materiales a través de la modalidad virtual. Perfil específico de los docentes de práctica. Articulación entre la pasantía y la investigación.		Pudimos hacer diseño de investigación porque no había práctica. Normalmente no hay tiempo. Debemos articular el diseño y la práctica.

Grupal		Necesidad de organizar los grupos de estudiantes atendiendo la heterogeneidad.	Liderazgo en grupos de estudiantes.	Intercambio de experiencia virtual entre colegas.
Interaccional		Aprender de y con los colegas.	Reflexión que hace sobre el nivel sociolingüístico de sus alumnos.	
Individual		Centrado en la parte emotiva de la profesora ante un nuevo contexto, con los desafíos y las expectativas ante sus estudiantes. Capacidad profesional, de adaptación y experiencia. Conocimiento de la capacidad del grupo de estudiantes. Vocación docente, motivación para hacer las cosas.	Dificultad de los alumnos para problematizar.	Respuesta positiva, interés y motivación de los estudiantes por la virtualidad.

Nota. La estructura del cuadro que sirve para explicar el análisis del grupo fue creada a partir del modelo construido por el sociólogo Alain Touraine (1973).

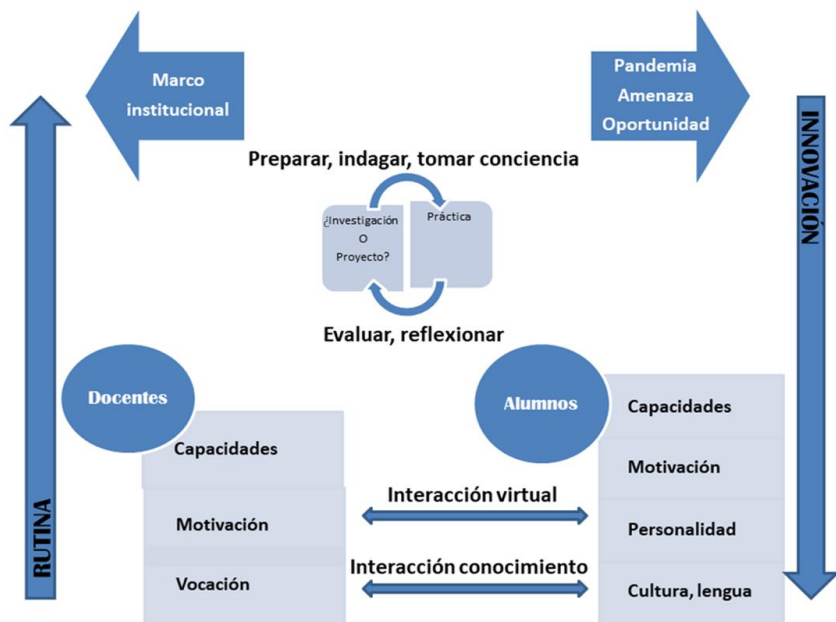
un tercer elemento que surge: «el proyecto de exploración», como respuesta al diseño del programa de la asignatura, o sea, hablamos de investigación o de diseñar un proyecto y de cómo se conecta con la práctica, así como la conexión de la investigación-acción con la práctica. La investigación se podría utilizar como puntapié inicial

para recoger información desde la práctica, para su propio espacio para investigar sobre esta.

Sobre la misma línea, Maturana (1987) refiere que la realidad es interpretada conforme a las condiciones inherentes a la persona que observa y convive en un determinado contexto. Nadie puede asegurar la absolutez de una realidad,

Figura 1

Modelo explicativo a partir del análisis de los datos de la primera fase de la investigación



sino desde la percepción del observador, por tanto, una misma situación (realidad) puede ser interpretada de distintas maneras dependiendo de la condición física y psíquica de cada persona, y las respuestas o reacciones a esa realidad pueden ser también distintas.

Lo que aporta el modelo explicativo debe ayudar a entender mejor qué pasó alrededor de la experiencia.

A modo de cierre, luego de presentar las distintas etapas que hemos transitado con la aplicación de esta metodología, podemos concluir diciendo que los tres momentos del MAG coinciden con los tres momentos de esta tesis; la primera etapa es como la definición de la problemática, la segunda (a partir de las interpretaciones) es la construcción del marco teórico que termina con un modelo explicativo y, la tercera, las perspectivas prácticas que son relativas al trabajo de campo aplicado. Por tanto, es posible enmarcar el estudio realizado dentro de una metodología de investigación con los elementos y momentos que responden a una investigación-acción. La tesis de este estudio tiene un modelo explicativo, al igual que la aplicación

del método de análisis en grupo, que también presenta un modelo de este tipo, lo cual permite afirmar la coherencia entre el planteamiento del diseño metodológico y su implementación a través del ejercicio práctico realizado con los docentes del INAES.

3.2. Presentación de los datos de la segunda fase del trabajo de campo

Aplicación de la entrevista en profundidad

En la última fase de la investigación, cuando se contaba con ciertos conocimientos, siguiendo las categorías de análisis planteadas, se buscó profundizar mediante entrevistas a algunos participantes sobre ciertos elementos que surgieron en la primera experiencia del MAG.

Los docentes entrevistados presentaron perspectivas distintas, aunque no contradictorias ante las situaciones suscitadas en relación con la metodología utilizada (MAG) y a los temas que fueron emergiendo sobre las actividades pedagógicas realizadas para el desarrollo de las prácticas de los estudiantes en la modalidad virtual en tiempos de pandemia. Fueron

considerados aspectos relacionados a la investigación, a la investigación-acción, a las actividades de práctica de los estudiantes y a las estrategias adoptadas por los docentes de cara a la exigencia horaria de la práctica, como asignatura obligatoria de las carreras. Dado el tiempo disponible, se priorizaron temas que permitieran entender el problema analizado:

- a. Validar la investigación-acción y el método de análisis en grupo como herramienta de formación docente.
- b. Crear espacios para desarrollar la reflexividad del docente sobre su práctica.
- c. Articular actividades de la práctica con la investigación.
- d. La pertinencia de los trabajos interdisciplinarios.
- e. Instalar propuestas pedagógicas vinculadas con la investigación-acción.
- f. Pertinencia de la investigación-acción.
- g. Validar la investigación-acción como metodología de formación de futuros docentes y como herramienta para adaptarse a nuevos contextos.

Conclusión de la segunda fase del trabajo de campo

En la parte final de la investigación, se ha podido profundizar la investigación mediante la aplicación de entrevistas a informantes claves, entre ellos, a quien ha narrado el relato que sirvió de análisis de la práctica docente, sobre los temas considerados importantes. Estas entrevistas fueron realizadas en la modalidad virtual mediante la plataforma *Zoom*, las cuales fueron grabadas y transcritas a fin de recoger en forma textual las informaciones obtenidas. En todo momento se ha mantenido un nivel de horizontalidad con los entrevistados creando el ambiente propicio para el desarrollo de una «conversación entre iguales», siguiendo a Taylor y Bogdan (1987, p. 101).

Estas entrevistas han permitido recoger percepciones de los protagonistas de la acción educativa en el INAES en el tiempo de la pandemia por COVID-19, en relación con sus ansiedades, inquietudes, incertidumbres, experiencias y propuestas para afrontar los desafíos que plantean los nuevos tiempos, en cuanto a forma de enseñar y aprender se refiere. Al respecto, es importante señalar que las

entrevistas cualitativas en profundidad, según Taylor y Bogdan (1987), se materializan a través de encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus experiencias, lo que expresan con sus propias palabras.

Los temas que sirvieron de guía para profundizar conceptos y experiencias obligaron a remontarse en otras situaciones relacionadas a la práctica docente que también reflejaban las ansiedades y temores de los informantes dada la incertidumbre de los tiempos cambiantes. Los relatos de estas situaciones fueron aprovechados para conducir las entrevistas de forma que resulte significativa la reflexión que emergía en el proceso de construcción de significados de la tarea docente, en los nuevos contextos educativos y que sirvieran de guía orientadora para la formación docente en el INAES.

3.3. Resultados de la investigación desde el modelo explicativo

Luego de los procedimientos implementados para la reflexión, análisis y elaboración de perspectivas prácticas entre los

formadores de docentes, se presentan los siguientes resultados con base a los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado, los cuales son coherentes con los objetivos de la investigación y están organizados conforme a las categorías definidas en el primer modelo explicativo presentado en el marco teórico.

Identificación del problema

La problemática identificada responde a la necesidad de introducir la metodología de la investigación-acción como herramienta de reflexión sobre la práctica docente por los propios sujetos de la acción educadora.

Mediante la implementación del MAG se ha podido identificar diversas situaciones problemáticas que han emergido en el contexto actual de pandemia por COVID-19 y que ha exigido de los docentes la detención de las tareas que venían implementando en forma habitual (a veces casi mecánica) para dedicar un tiempo a reflexionar sobre su praxis, a fin de apreciar la conexión que había entre la teoría y la práctica en el nuevo contexto educativo.

Nuevos conocimientos

La realidad observada y analizada en forma colectiva por los docentes participantes ha permitido encontrar respuestas y explicaciones para intentar comprender las causas de la problemática y los elementos involucrados, de qué manera se dieron en la realidad práctica y cómo fueron subsanados para responder a los desafíos a los cuales estaban expuestos, tanto docentes como estudiantes, en la búsqueda de los aprendizajes deseados, como una fuerza colectiva y tácita para no quedar rezagados o en desventaja, tras el cierre de las instalaciones de las instituciones.

Nuevas propuestas de acción

Los procesos que implican análisis, reflexión, evaluación y toma de decisiones sobre las prácticas implementadas en los nuevos contextos educativos posibilitan el establecimiento de directrices para orientar la acción didáctica en respuesta a las necesidades del contexto social y educativo de la población afectada. Estas directrices permiten la construcción de nuevas propuestas de acción con base en las distintas perspectivas prácticas que emergen del estudio realizado con el imaginario colectivo

de aplicar métodos variados para mejorar la práctica y para ayudar al docente a ser mejor en su labor. Según Picardo (2005):

El proceso de enseñanza consiste, fundamentalmente, en un conjunto de transformaciones sistemáticas de los fenómenos en general, sometidos éstos a una serie de cambios graduales cuyas etapas se producen y suceden en orden ascendente, de aquí que se la deba considerar como un proceso progresivo y en constante movimiento, con un desarrollo dinámico en su transformación continua. (p. 278)

Práctica docente

La práctica docente se sitúa en el escenario social de las instituciones educativas que cumplen la misión de formar personas que forman parte de una determinada sociedad. El docente cumple una «función de mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara» (Fierro *et al.*, 1999, citados en Contreras, 2003, pp. 20-21).

Los docentes implicados en esta investigación han manifestado la enorme incidencia de otros actores en el proceso formativo de los estudiantes del nivel superior, ya no en el sentido de depender de una familia sino más bien de las responsabilidades que tienen con la familia pero que colisionan con el interés y el deseo real en seguir formándose íntegramente.

Formación inicial

Las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que se mencionan en los programas de la mayoría de las asignaturas correspondientes a las diversas carreras de formación docente refieren la realización de proyectos, no así de investigaciones que exigen el cumplimiento de los pasos necesarios para un trabajo de investigación y su posterior comunicación (Fernández, 2015).

En la actualidad los institutos de formación docente tienden a investigar, ya que se considera el único modo que garantiza que los docentes egresados estén capacitados para ejercer ese nuevo rol, además, la adquisición de saberes procedimentales en la formación de los profesores constituye una herramienta de profesionalización de

la tarea docente (Sagastizabal y Perlo, 2002).

Formación continua

Los cambios constantes que plantean desafíos a las sociedades reclaman de los docentes ciertas actitudes y capacidades para adaptarse, lo cual requiere el reconocimiento de las propias fortalezas, debilidades y limitaciones. Es importante que los docentes estén en constante actualización y capacitación, de acuerdo con el vertiginoso ritmo de los cambios sociales.

A través de experiencias colaborativas entre colegas los aprendizajes sobre nuevos contextos educativos se muestran menos inciertos, con una pequeña luz que permite dar pasos seguros, sabiendo que la tarea docente, aunque sea un compromiso voluntario, implica un esfuerzo constante de crecimiento personal y profesional con la finalidad principal de participar en la transformación social. Esta, mediante la educación es posible, formando a los docentes que tendrán grandes desafíos en un futuro cargado de incertidumbres.

Reflexividad

En el tiempo de aislamiento por la pandemia los profesionales de la

educación se ven interpelados en su capacidad de adaptación y de reinención ante las limitaciones para los procesos pedagógicos en la modalidad virtual. La metodología de la investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional (Elliot, 2005), se constituye en una efectiva herramienta que promueve la reflexividad del docente sobre su propia práctica para responder a las necesidades educativas actuales.

La práctica docente exige un espacio de reflexión por parte de los protagonistas para identificar las dificultades que la realidad educativa nacional presenta en las aulas y/o en otros espacios educativos. Mediante la aplicación del MAG se ha tenido la oportunidad de participar en esta experiencia como un procedimiento de investigación que la metodología cualitativa defiende, al asegurar que los cambios que surgen del análisis profundo de un fenómeno estudiado y de su interpretación cumplen con los requisitos básicos de rigor científico.

Por tanto, los resultados que arrojan este estudio sirven para producir conocimientos locales y públicos, tal como señalan Anderson y Herr (2007), al asegurar que la

investigación-acción se constituye en una metodología para investigar desde dentro por los propios actores, que permite «mejorar o transformar prácticas y también de generar conocimientos, tanto locales (el saber popular) como públicos (el saber científico)» (p. 47). En el campo educativo, son los docentes los encargados de investigar desde dentro de sus comunidades, instituciones o salas de clase.

Transformación de procesos de enseñanza

La investigación-acción promueve la reflexión sobre la práctica en diferentes ámbitos y profesiones. En la formación docente los estudiantes descubren mediante sus actividades de visitas, salidas o prácticas pedagógicas, diversas realidades sociales que inciden en el aprendizaje. En esta trama social, la acción docente se encuentra desprotegida y poco acompañada por los organismos o instituciones responsables de la educación en el entendido de introducir cambios e innovaciones dentro de la práctica acordes a las necesidades del entorno, sea por falta de oportunidades para la aplicación de propuestas o por la estructura del plan previsto para las prácticas o también

por falta de involucramiento de los responsables de las instituciones de aplicación.

Una vez que los docentes desarrollen capacidades que les permitan aplicar la investigación-acción en la práctica podrán transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, si fuera necesario, con el único propósito de mejorar la calidad educativa en una determinada institución o comunidad en la que es sujeto activo.

Fernández (2015) cita a varios autores que resaltan los fines emancipatorios de la I-A para establecer una sociedad más justa y democrática, en la que los profesores con sus prácticas educativas deben involucrarse, puesto que las instituciones educativas se hallan inmersas en grandes «estructuras ideológicas y políticas». En este sentido, en Latinoamérica cobra importancia el aporte de Paulo Freire respecto a la influencia de las poblaciones implicadas en los procesos de transformación social.

4. Conclusiones

La experiencia de involucrarse en un proceso de reflexión y análisis sobre las situaciones problemáticas que este contexto plantea a los

profesionales de la educación ha sido movida por el interés o la curiosidad común que motivó a los profesores (a algunos con mayor intensidad que a otros), de las asignaturas de Práctica profesional y Metodología de Investigación de las carreras, licenciaturas en Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales, Lengua Inglesa, Educación Inicial y Educación Escolar Básica. Resultaba estimulante que algunos hasta querían una explicación anticipada de los objetivos de la metodología propuesta, querían saber de qué se trataba, cómo se llevaría a cabo, que se pretendía y hasta qué punto respondería a los intereses profesionales de las carreras.

En cuanto al logro de los objetivos se describen a continuación los resultados obtenidos en esta investigación.

Primeramente, se han podido identificar las condiciones básicas necesarias para comprender los conceptos y fundamentos básicos de la metodología de la investigación-acción y su efectiva implementación en la práctica docente. Mediante el trabajo de campo, consistente en la aplicación del método de análisis en grupo y de la

entrevista para profundizar sobre los elementos más resaltantes, se ha podido realizar un reconocimiento de los fundamentos básicos que orientan la investigación-acción en el ejercicio de la profesión del educador en una institución formadora de docentes.

Una idea clara y uniforme entre los participantes de esta investigación ha sido reconocer la importancia de adquirir habilidades conceptuales y procedimentales investigativas a través de estrategias prácticas entre colegas y con los estudiantes. Según Sagastizabal y Perlo (2002), en la implementación de la metodología de la investigación-acción, -a diferencia de aquellas investigaciones donde se produce un divorcio entre teoría y práctica- el sujeto de estudio participa en la investigación y esto hace que se pueda obtener mejores resultados y se puedan efectivizar los cambios deseados, como lo afirma Lewin (Elliot, 2005), al igual que Anderson y Herr (2007), al aseverar que la investigación-acción se constituye en una metodología para investigar desde dentro por los propios actores, que permite mejorar o transformar prácticas y también generar conocimientos locales y públicos.

Utilizar la metodología de la investigación-acción implica la necesidad de conocerla y experimentarla. En esta investigación los docentes participantes han podido conocer la metodología mediante su colaboración en el trabajo de campo, siendo copartícipes de la experiencia del MAG y algunos actores como informantes claves en las entrevistas de profundización.

Enseñar a observar la realidad, a recoger datos y a analizar la información con el fin de presentar propuestas de acción o solución a los problemas identificados es posible mediante las actividades planificadas y enmarcadas en la práctica que deben realizar los futuros docentes. Para ello se puede solicitar la elaboración de un diario, registro, portafolio o bitácora que sirva para evidenciar y dar objetividad a la información que luego podrá utilizarse en investigaciones propias, de otros estudiantes o para la misma institución formadora.

Los modelos propuestos por Lewin (Elliot, 2005) y por el MAG (Van Campenhoudt, Franssen y Cantelli, 2009) evidencian las fases por las cuales se encaminan los actores educativos en la búsqueda

de respuestas a las situaciones problemáticas detectadas en el contexto de enseñanza y aprendizaje, mediante un proceso de reflexividad del docente sobre los factores que inciden en el proceso formativo aplicando metodologías investigativas que permitan encontrar propuestas prácticas para mejorar los resultados.

En la perspectiva constructivista de la didáctica, la investigación-acción es considerada como una estrategia didáctica efectiva a través de la cual el alumno puede aprender investigando sobre determinados conocimientos (Sagastizabal y Perlo, 2002). La práctica que realizan los estudiantes puede constituirse en el campo más adecuado para obtener temas de interés que induzcan a la curiosidad, al interés por ampliar sus conocimientos, por encontrar respuestas a sus interrogantes y para interpretar los acontecimientos cotidianos que se suceden en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las investigaciones por grupos como metodología de aprendizaje son consideradas bastante positivas por la oportunidad de compartir ideas, intereses, conocimientos y experiencias que brindan;

además de propiciar espacios de análisis y reflexión sobre la realidad estudiada, que ayudan a buscar alternativas de solución y proponer acciones para la mejora continua y la innovación en educación. Una forma interesante de aplicar la investigación-acción sería promover investigaciones en forma colaborativa entre docentes y estudiantes, además de otros actores educativos.

El MAG ha sido una experiencia calificada como pertinente, factible, acertada, viable y significativa por todos los participantes docentes, para reflexionar sobre las acciones desarrolladas en este tiempo de pandemia en el INAES. Han atribuido ventajas resaltantes a la metodología aplicada dado que ha favorecido el análisis y la reflexión conjunta entre pares sobre situaciones similares, teniendo en cuenta que son profesores de Práctica profesional y Metodología de la investigación. Las situaciones, de hecho, han exigido la búsqueda de estrategias efectivas para resolver las dificultades que han ido emergiendo en el transcurso del desarrollo de los programas académicos.

Esta experiencia investigativa en un tiempo caracterizado por la incertidumbre, la desazón y el desconcierto se ha convertido en la antesala de muchas propuestas de trabajo cooperativo y conjunto entre los protagonistas de la acción educativa, principalmente entre colegas. La realización de proyectos o trabajos interdisciplinarios se avizora como una alternativa válida de construcción de aprendizajes. Esto requiere de un esfuerzo común, desde las propuestas académicas declaradas en los programas de estudio hasta el compromiso personal de cada profesor.

Al respecto del desarrollo de la capacidad reflexiva del docente, tanto Sagastizabal y Perlo (2002) como Elliot (2005) sostienen que la metodología de la investigación-acción como medio de apoyo al aprendizaje profesional. Se constituye en una efectiva herramienta que promueve la reflexividad del docente sobre su propia práctica para responder a las necesidades educativas actuales. La utilización de esta herramienta «como recurso didáctico en la formación docente propone formar un docente crítico y reflexivo, capaz de construir respuestas ante nuevas situaciones» (Sagastizabal,

2006, p. 14). Esta reflexividad exige de los docentes formadores de docentes la capacidad de realizar la introspección sobre su práctica, a fin de determinar las debilidades y limitaciones para buscar alternativas válidas que ayuden a responder a los desafíos complejos y cambiantes del nuevo contexto educativo.

Los docentes participantes han expresado que existen diversas formas de utilizar la metodología de la investigación-acción en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para desempeñarse como docentes en forma efectiva y pertinente, conforme a cada contexto social al cual esté destinado.

Inclusión teórica de la metodología en la primera parte de la práctica, es la propuesta concreta de uno de los docentes, y al mismo tiempo realizar una pequeña investigación-acción que se centre sobre todo en la sistematización y análisis de lo observado.

Laura Zayas afirmaba que la calidad de la formación docente era «lo más urgente por transformar, cada vez hay mayores exigencias que responder junto a los retos

tecnológicos y nuevos paradigmas; juntamente con los cambios sociales, económicos, culturales y políticos que se advienen dentro de una comunidad mucho más amplia» (2015, p. 4). La misma autora resaltaba la necesidad de modificar el modelo de enseñante debido a que ha cambiado el modelo de didáctica, en el cual el maestro debe tener mayor autonomía en la definición y planificación de los contenidos de la enseñanza. En esta línea de pensamiento, el nuevo contexto educativo se ha podido analizar y reflexionar sobre los contenidos y las estrategias de enseñanza mediante el esfuerzo colaborativo entre los docentes participantes, lo cual refuerza la idea de que a través de la investigación-acción es posible identificar las dificultades en la práctica docente y buscar estrategias para mejorar.

La organización de los programas debe ser revisada y analizada, facilitando que al interior de las asignaturas sea haga más investigación, pues muchas veces, por la estructura o falta de tiempo, no es viable; a pesar de que en las carreras de educación (sobre todo en el área de ciencias sociales) el tiempo destinado a las prácticas docentes

es elevado. En la asignatura Práctica Profesional, las horas destinadas a las prácticas es mayor que en otras (por lo que se podría investigar sobre su propio desarrollo); en pandemia se ha contado con más tiempo aún, para experiencias como la del relato.

Para ir finalizando, es importante reconocer el desafío que el nuevo contexto social y educativo plantea a las instituciones formadoras de docentes, al INAES específicamente, dado que ofrecen a la sociedad los profesionales que tendrán la responsabilidad de formar a los ciudadanos del futuro con las capacidades necesarias para ser participantes activos en el progreso, desarrollo y transformación de la realidad, permitiéndoles trabajar para asegurar mejores condiciones de vida para toda la población.

Michael Fullan *et al.* (2020) sostienen que como docentes en el nuevo contexto educativo (que la pandemia ha exigido) debemos preguntarnos qué tipo de aprendizajes se requieren, para lo que es necesario reflexionar sobre lo conocido en términos de aprendizaje, teniendo en cuenta el nuevo papel de la tecnología y la incertidumbre de un futuro desconocido.

Por todo lo expuesto, la investigación-acción implementada en la formación docente como estrategia de formación otorga, según Sagastizabal y Perlo (s.f.), una dimensión profesional a la tarea de enseñar, dado que acerca al docente a su realidad mediante un estudio sistemático que le aporta pautas y criterios para la acción.

Nuestro trabajo en una institución formadora de docentes se articula en integrar innovación dentro de la rutina.

5. Recomendaciones finales

A partir de los resultados de esta investigación se presentan recomendaciones con el propósito de influir en el contexto actual en el que los docentes del INAES tienen la responsabilidad y el desafío de reflexionar sobre la pertinencia de su práctica para incorporar innovaciones y cambios que permitan formar mejores docentes.

- Crear espacios de formación, investigación y trabajo conjunto entre colegas y con los estudiantes; los nuevos contextos educativos se constituyen en oportunidades para reflexionar sobre la práctica educativa.
- Promover el desarrollo de las capacidades investigativas y académicas de los estudiantes; los futuros docentes necesitan adquirir ciertas habilidades conceptuales y procedimentales para salir al campo de la práctica en las instituciones de aplicación.
- Vincular la enseñanza de Metodología de la Investigación con los intereses de los estudiantes, con lo que saben, con lo que les gusta, y con la práctica que tienen, de modo a facilitar la comprensión y la significatividad de los temas a investigar. Concretar los pasos de una investigación a través de ejemplos y ejercicios.
- Favorecer la formación continua de los docentes del INAES en cuanto a metodologías para investigar desde la práctica educativa, a fin de dotarlos de las capacidades investigativas necesarias para ejercer el rol de docente-investigador.
- Pensar en otra cultura de formación docente, lo cual implica otra organización del currículo.

- Las capacidades declaradas en el perfil de egreso requieren una revisión de la organización de programas y planes de estudio, a fin de que ayuden a formar a los futuros docentes con las habilidades necesarias para responder a los desafíos de la sociedad actual.
- Las asignaturas de Metodología y Práctica profesional deben apuntar a formar al estudiante con las habilidades necesarias para aprovechar el espacio cotidiano del aula para aprender a ser docente, a ser mejor docente, un docente atento a las circunstancias del contexto.
- Incluir la metodología de la investigación-acción en los programas de las asignaturas, especialmente en los de Metodología y de Práctica, desde los primeros semestres hasta el final de la carrera.
- Aplicar la metodología de la investigación-acción como herramienta de formación docente, como recurso didáctico en el aula y como medio para desarrollar la reflexividad del docente.
- Aprovechar los espacios de aprendizaje basados en las vivencias y experiencias.
- Para que el TFG sea algo significativo y producto de una experiencia vivida durante la práctica, incentivar el análisis y la observación de las situaciones que ayuden al estudiante a encontrar temas que orienten en investigación.
- Reflexión acerca de la modificación de las grillas de evaluación y de la estructura para los Trabajos Finales de Grado (TFG), además de estar abiertos a otros tipos de trabajos, de acuerdo con las áreas específicas según su perfil de egreso.
- Reflexión acerca de la revisión y ajustes al *Manual de Investigación del INAES*, promoviendo la elaboración de TFG y tesis de postgrados basados en la metodología de la investigación-acción.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdllick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-69). Novedades Educativas.
- Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones* [Ficha]. Valoras UC. https://iescayanch-cat.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39 (86), 271-290. <https://www.re-dalyc.org/pdf/3761/376144131014.pdf>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4.ª ed.). Morata.
- Fernández, M. B. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14 (3), 93-105. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. y Gardner, M. (2020). *Educación Reimaginada: El Futuro del Aprendizaje*. <https://bit.ly/468ntUK>
- Labrador-Piquer, M. J. y Andreu-Andrés, M. A. (2014). Investigación-acción para conseguir grupos colaborativos eficaces. *Educatio Siglo XXI*, 32 (3), 75-98. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/210991>
- Maturana R., H. y Mpodozis, J. (1987). Percepción: configuración conductual del objeto. *Archivos de biología y medicina experimentales* (20), 319-324. <https://cepa.info/full-texts/592.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2017). *Nuevas necesidades educativas: el desafío de la transformación de los Institutos de Formación Docente. Informe de investigación*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.

- Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*.
<https://eduso.fi-les.wordpress.com/2008/06/diccionario-de-ciencias-de-la-educacion.pdf>
- Quivy, R y Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Umusa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/ca-rretera?m=form>
- Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*.
http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3880/Libro_Investigacion_Accion.pdf?sequence=3
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Espasa Libros S.L.U.
- Touraine, A. (1973). *Production de la société*. Seuil.
- Van Campenhoudt, L., Franssen, A. y Cantelli, F. (2009). La méthode d'analyse en groupe. *Sociologies. Théories et recherches*.
<https://doi.org/10.4000/sociologies.2968>
- Zayas Rossi, L. (2015). Historia de la formación docente en Paraguay. *Praxis educativa*, 19 (3), 32-44. <https://www.re-dalyc.org/journal/1531/153143329003/html>
- Recibido el 23/04/2022
Aceptado el 31/05/2023



Esta obra se publica bajo licencia

Creative Commons

Reconocimiento – NoComercial –
Compartir igual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)

ISSN 2224 7408

Bernardita Rosas de Carrillo

Máster Universitario en Educación Social (con la tesis: *Funciones del educador social en las comunidades de aprendizaje*, inédita). Magíster en Investigación Educativa (tesis: *La investigación-acción como herramienta de reflexión en la formación docente en el INAES*). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción. Docente y tutora de TFG y tesis de postgrado en el INAES, coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la misma institución.