



PROPUESTA PARA INSTRUMENTAR LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU EVALUACIÓN

Norma Lidia Díaz García

Escuela Normal Superior de Jalisco
norma.diaz@ensj.edu.mx

Teresita Esmeralda Mora González

Escuela Normal Superior de Jalisco
teresita.mora@ensj.edu.mx

José Luis Razo Guevara

Escuela Normal Superior de Jalisco
luis.guevara@ensj.edu.mx

Área temática: A.8 Procesos de Formación

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores) seleccionada.

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentadas en investigación



Resumen

La actual realidad educativa exige docentes con una formación integral que considere los procesos de investigación, como metodología para la sistematización, análisis, reflexión y evaluación de la práctica docente, sin embargo, se identificó que a pesar de los esfuerzos curriculares en este sentido, aún proliferan en los procesos de formación de formadores que no instrumentan de manera significativa la metodología de investigación en el desarrollo de la práctica docente y su evaluación. Esta investigación ofrece una propuesta para integrar la metodología de investigación-acción en el desarrollo de la práctica docente y su evaluación, a lo largo de un semestre, producto de un proceso de intervención realizado con 25 estudiantes del quinto semestre en una Escuela Normal. Se presentan dos espirales dialécticas articuladas con la preparación y ejecución de jornadas de práctica docente y su consecuente evaluación, así como, una descripción de cómo se puede instrumentar de manera progresiva la metodología de investigación-acción, su codificación, triangulación análisis de datos cualitativos, y sistematización.

La propuesta se limita a la instrumentación viable de la metodología de investigación-acción, pero en sus resultados se presentan elementos interesantes que permiten la viabilidad de la propuesta, lo que permite contar con una base metodológica para profundizar y desarrollar niveles más profundos de análisis reflexivo de la práctica docente. Es un aporte con el potencial

de haber sido probado en condiciones reales de trabajo, por lo que les permitirá a otros investigadores del tema, tener una alternativa para instrumentar o profundizar en su estudio.

Palabras clave: Formación de formadores, investigadores educativos, evaluación, práctica docente,

Introducción

En la última década, los procesos de formación de formadores, en su etapa inicial, desarrollados en Escuelas Normales y Centros de Formación Docente, se ha considerado la integración de la investigación como metodología para la sistematización, análisis, reflexión y evaluación de la práctica docente, en este sentido las propuestas curriculares Planes de Estudio para la formación de docentes 2018 y los Planes 2022 (Acuerdo 14/07/18 y Acuerdo 16/08/22) a nivel licenciatura han integrado trayectos formativos que consideran la investigación como base metodológica para el desarrollo de procesos de práctica docente en condiciones reales de trabajo, así como, su evaluación, planeación y análisis reflexivo de la práctica, denominados Trayecto Formativo: Práctica profesional y saber pedagógico, de los Planes 2022, que entre sus líneas señala que:

El trayecto formativo articula el proceso de inmersión en la práctica docente que realizan las y los estudiantes en las diferentes fases de formación, con la reflexión y producción de saberes y conocimientos mediante el trabajo etnográfico, la investigación-acción, la sistematización de las experiencias para construir narrativas pedagógicas que den cuenta de su formación y contribución al conocimiento. (Anexo del Acuerdo 16/08/22)

Por lo que, se busca que la formación de formadores se desarrolle y cimiente sus procesos de práctica docente, análisis, reflexión, producción de saberes y conocimientos a través de la metodología de investigación, que, para el caso, puntualiza la etnografía y la investigación-acción para la construcción de sus narrativas pedagógicas y mejora continua de su práctica docente en condiciones reales de trabajo. “La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica” (Latorre, 2015, p. 9), pese a los esfuerzos y visiones establecidas desde el marco curricular y propuestas teóricas para el análisis de la práctica, su implementación, e instrumentación a través de análisis de la práctica docente, presenta fuertes deficiencias al interior de algunos contextos de formación de formadores.

A partir de un estudio cualitativo de carácter documental de las planeaciones y procesos de evaluación de la práctica docente realizados en el cuarto semestre, por el estudiantado normalista, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, en una Escuela Normal, como diagnóstico para el desarrollo de los trabajos de quinto semestre del ciclo escolar 2022-2023, se identificó que el estudiantado no utilizaba la metodología de investigación para realizar su trabajo

de práctica docente y su evaluación, se buscaron elementos explícitos del lenguaje o conceptos propios de la investigación en el discurso textual, así como, evidencia de procesos metodológicos en la construcción e interpretación realizadas, al ser escasos los elementos encontrados, se identificó, que aún proliferan las prácticas basadas en las creencias o representaciones que el estudiantado normalista ha construido, en lo que cree que puede funcionar para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, así como, una interpretación de resultados sin análisis de evidencias, poco sistematizado y sin bases metodológicas en la investigación. En este sentido, algunas investigaciones hay evidenciado que en la formación de formadores “privan los saberes muy cercanos al sentido común o a un empirismo simple a la obtención ‘inmediata’ de aprendizajes, producto de una generalización excesiva de prácticas valoradas como exitosas por lo docentes” (Olliver, 2013, p. 285), donde las prácticas de enseñanza durante la formación de docentes tiene una tradición cultural difícil de transformar, ya que, “por mucho tiempo la idea de su desempeño ha sido legitimada en un sistema social en el que, hasta hace poco, no era necesario dar muestras de resultados tangibles, sistematizados y con evidencias” (Díaz-García, 2021, p. 37), desde luego esto ha sido resultado de su proceso formativo como docentes.

Al realizar un análisis del origen de la problemática se identificó que las prácticas de enseñanza que han desarrollado hasta el momento, en la formación de formadores, no han integrado de manera significativa la instrumentación de la metodología de investigación para la evaluación, planeación y análisis reflexivo de la práctica, se identificó un abordaje teórico de la metodología de investigación-acción, pero no se encontró evidencia de su instrumentación y en consecuencia el diseño metodológico de la práctica docente y su evaluación, no se les requirió evidencias sistematizadas que permitieran realizar un proceso de inmersión de la práctica en condiciones óptimas para el logro de una práctica reflexiva entendida como “una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (Domingo y Gómez, 2014, p. 53).

Los profesores transmiten saberes y estilos de pensamiento, producto de la convergencia de su experiencia personal y escolar, esta última, por ejemplo, dispuesta por el currículo, por las prácticas de los formadores docentes, las tradiciones, las rutinas, las costumbres e incluso innovaciones de las mismas Escuelas Normales y de educación básica. (Cruz, 2014, pp. 49-50)

Desarrollo

A partir del contexto de investigación, se identificó como problema educativo que las prácticas docentes en la formación de Formadores, se acotan al abordaje teórico de la metodología de investigación y no se instrumenta de manera significativa en el desarrollo de procesos de evaluación, planeación y análisis reflexivo de la práctica, al quinto semestre, se sitúa el

estudiantado normalista a más de la mitad de su formación y a sólo un semestre del desarrollo de sus prácticas intensivas y servicio social, por lo que es fundamental contar con procesos formativos más efectivos.

A partir de la necesidad educativa, se plantea una posible solución reflejada en la hipótesis de acción: –los formadores de formadores no instrumentan de manera significativa la metodología de investigación en los procesos de evaluación, planeación y análisis reflexivo de la práctica, ¿Cómo desarrollar una propuesta de intervención dónde se instrumente de manera significativa la metodología de investigación-acción para el desarrollo de la práctica docente y su evaluación? Y partir, de que es posible realizar una propuesta de intervención, a lo largo del semestre– se estableció como objetivo desarrollar una propuesta que integrara los procesos de práctica docente y su evaluación con base metodológica en la investigación-acción, en 25 estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, para lograr aprendizajes más significativos, a través de “una tarea que pueda estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya conoce” (Ausubel, 2012, p. 538)

A partir de lo anterior, se consideraron los conceptos de investigación-acción, práctica docente y evaluación de la práctica docente.

La investigación acción como

«un proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» –espiral dialéctica– entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan (Latorre, 2015, p.32)

A partir de este aporte se consideraron ciclos que permitirán plantear acciones y estrategias para reflexionar sobre los resultados progresivos, porque la “investigación-acción unifica procesos considerados a menudo independientes; por ejemplo: la enseñanza, el desarrollo del currículo, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional” (Elliot, 2005, p.72), para esta propuesta se buscó la integración de la práctica docente y la evaluación de la misma con una base metodológica en la investigación-acción. “Por tanto, la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores” (Elliot, 2005, p.71) mejorando con ello los procesos de formación de formadores.

La práctica docente puede definirse como las acciones desarrolladas en condiciones reales de trabajo, donde

los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional [...] Lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos (Barrón, 2015, p.39)

El plan de estudios para la formación de docentes, considera el desarrollo de la práctica docente a través del trayecto formativo Práctica Profesional “El trayecto tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman” (Acuerdo número 14/07/18)

Finalidades formativas:

- Utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente.
- Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.
- Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación secundaria.
- Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro. (Acuerdo número 14/07/18)

En este sentido, se identifica que en las condiciones contextuales e intervinientes de las circunstancias en que se forman los estudiantes normalistas tienen la peculiaridad de exigir de ellos aprendizajes como estudiantes y, a su vez, identificar aprendizajes en el otro –cuando realizan sus prácticas con los alumnos de educación básica– durante las jornadas de observación y práctica docente o en sus prácticas profesionales. (Díaz-García, 2021, pp.70-71)

Por tanto, la propuesta de intervención consideró estas condiciones, así como, su aplicación práctica en las jornadas de práctica docente, la integración con la metodología de investigación y generación de insumos para el desarrollo de la evaluación. Ya que “el análisis de la práctica docente en la formación inicial es un núcleo integrador que liga los saberes y conocimientos adquiridos de manera escolar en torno a situaciones vividas en la experiencia práctica” (Valencia, 2016, p.59)

En la evaluación de la práctica docente, se partió del concepto de evaluación que “implica la reunión de datos y la utilización de dicha información para emitir un juicio de valor sobre algo” (Millman y Darling-Hammond, 1997, p.28), este aporte implicó la consideración de acciones y productos que permitirán reunir datos del proceso y su utilización para emitir un juicio de valor sobre el nivel de resultados que pudieran obtenerse.

Las distintas concepciones con respecto al trabajo docente implican el uso de diferentes medios para la reunión de la información y para la emisión de juicios de valor: Implícitas en las concepciones diferentes del trabajo pedagógico están varias nociones sobre objetivos educativos, conocimientos y actividades del profesor; y sobre actividades de evaluación. (Millman y Darling-Hammond, 1997, p.28)

Desde estos enfoques, se requirió considerar que a lo largo del proceso de intervención se deben considerar los objetivos educativos, la producción de evidencias que permitan la valoración de la práctica docente desde un proceso sistematizado a través de la metodología de investigación-acción.

No sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades que le permitan resolver adecuadamente los problemas profesionales, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en consecuencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, y con flexibilidad y constancia en la solución de los problemas que le presenta la práctica profesional. (Domingo y Gómez, 2014, p. 36)

Se buscó que los procesos metodológicos no perdieran de vista la producción de evidencias sistematizadas, que le permitan al estudiantado normalista evaluar sus prácticas en un sentido formativo reflexivo y comprometerse con su mejora continua.

En la última década los esfuerzos en el estudio de la práctica docente y su evaluación, se encuentran aportes como la revisión de estudios empíricos basados en el proceso de coaching como estrategia en la formación del profesorado, donde se abordan los principios y constructos teórico-operativos del coaching como estrategia formativa e investigadora e identifican líneas y retos para la investigación futura sobre la conciencia del profesorado y la transferibilidad de aprendizajes a la práctica (Jiménez, 2012). Otros esfuerzos, hicieron énfasis en el estudio documental sobre la investigación en la práctica docente universitaria, proponiendo optar por la didáctica general constructivista como alternativa teórica y metodológica que fundamente la investigación sobre lo didáctico de la práctica docente (Tovar-Galvés y García, 2012), también se encontró un estudio para conocer las percepciones de los docentes sobre su reflexión en sus respectivas docencias y cómo se lleva a cabo este proceso, a través del método fenomenológico hermenéutico, se realizó la descripción e interpretación de las experiencias vividas (Torres, et. al., 2020). Con relación a investigaciones que abordan la práctica docente y la investigación se encontró una discusión en torno a ¿por qué la investigación educativa no impacta? Y sobre los factores que influyen, donde se destacó la escasa formación en investigación que tienen los futuros docentes (Perines, 2018), otro aporte como revisión sistemática sobre la utilización de la investigación-acción en la práctica docente, donde la modalidad participativa es la más estudiada en el campo de la docencia, para lograr una mejora en su práctica educativa (Pérez-Van-Leenden, 2019), sin embargo, son escasos los esfuerzos donde se documentan propuestas de intervención en el sentido que se plantea en esta investigación.

Con base en lo anterior, se diseñó una propuesta de intervención desde la metodología de la investigación-acción, implementada a lo largo del semestre, considerando dos procesos de inmersión de práctica docente en condiciones reales de trabajo, articulado con los ciclos reflexivos, se utilizó el modelo de Lewin (1980) (Elliot, 2005, p.89).

Implica una espiral de ciclos [...], consiste en identificar una idea general, desarrollar de primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general.

A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, de desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla y evaluar el proceso (Elliot, 2005, p.88)

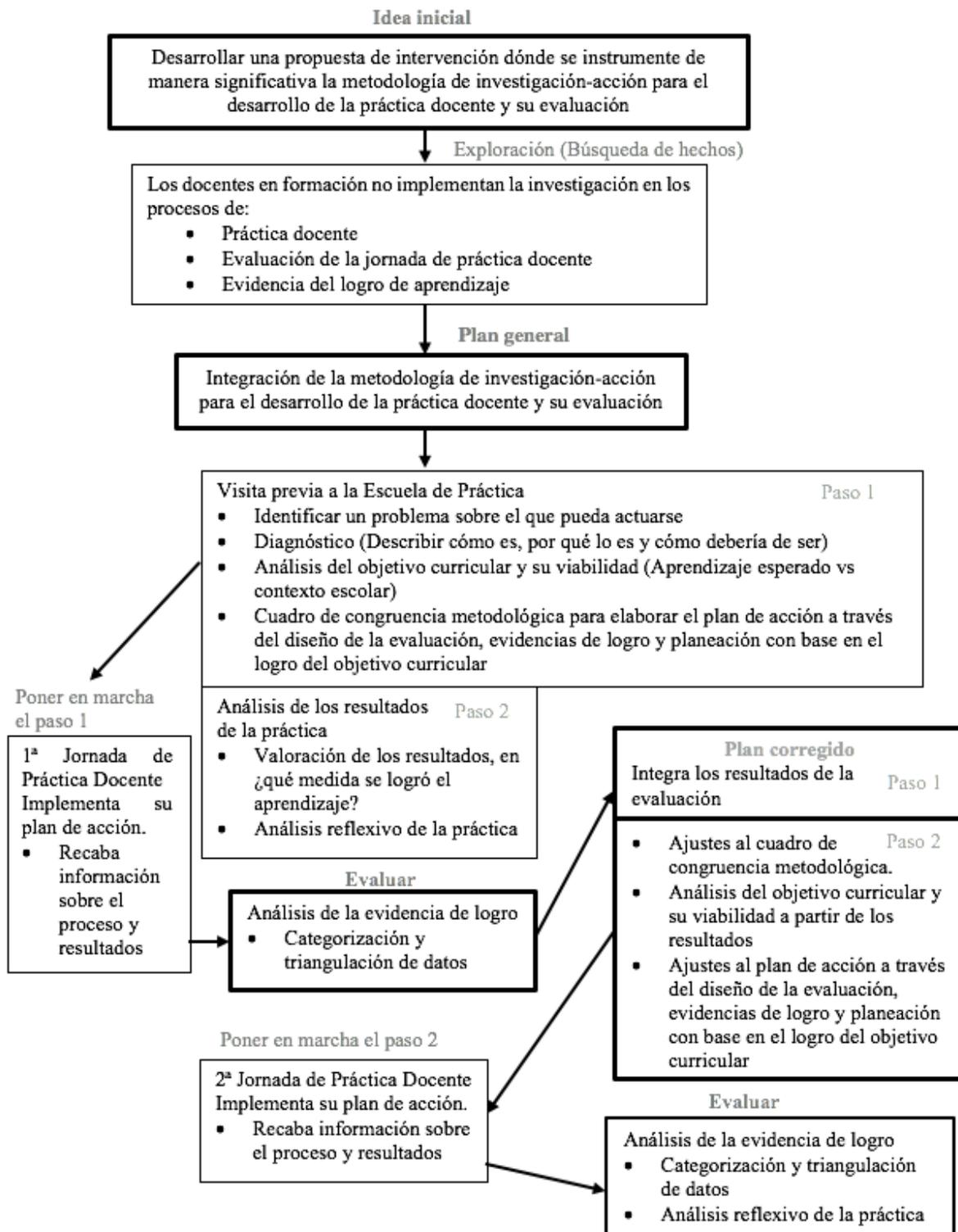
La idea general de la que se parte, buscó desarrollar una propuesta de intervención dónde se instrumente de manera significativa la metodología de investigación-acción para el desarrollo de la práctica docente y su evaluación, se plantearon los hechos identificados a partir de la exploración del contexto de investigación, donde se identificó que los docentes en formación no implementan la investigación en los procesos de práctica docente y su evaluación, pese a que es un objetivo formativo de todos los programas educativos actuales en la formación de formadores.

El entorno educativo es un espacio investigativo por excelencia. En él la naturaleza de la investigación en las ciencias sociales obligada a pensar en lo no pensado, es decir, el traspasar las fronteras de nuestras ideas y a partir de esta premisa, reflexionar acerca de su ser y hacer respecto a los otros. (Alarcón, et.al., 2016, p.184)

Para la reflexión del ser y hacer en la formación de formadores, con base en la investigación se propuso como plan general la integración de la metodología de investigación-acción para el desarrollo de la práctica docente y su evaluación a lo largo del semestre, se consideró dos espirales de ciclo, articuladas con dos momentos en los que se desarrollaron de jornadas práctica docente, evaluación y consecuente ajuste de la propuesta a través de otro ciclo con un plan corregido, como se presenta en la figura 1.

Durante el proceso de diseño e instrumentación de actividades que permitieran la integración de la metodología cualitativa de investigación-acción se recurrió a diversos métodos de análisis y sistematización, como registros etnográficos, análisis cualitativos, interpretativos y documentales, técnicas y métodos para conseguir pruebas, codificación, categorización y triangulación de datos y su consecuente integración y estructuración de las espirales de ciclos reflexivos.

Figura 1. Esquema del proceso metodológico de la intervención



Nota* el proceso metodológico de la investigación fue construido con base en el modelo de investigación-acción de Kurt Lewin, interpretado por Kemmis (1980) (Elliot, 2005, p.89)

Para el desarrollo y seguimiento de dicha propuesta se previó la construcción de instrumentos que permitieran supervisar el logro progresivo del objetivo de intervención, a través de los cuadros de congruencia metodológica y productos, para asegurar la integración progresiva de la metodología de investigación en las acciones realizadas para la jornada de práctica. En este sentido, se trabajó desde dos elementos, por un lado, cuidar la congruencia entre las actividades y productos que se pedían a lo largo del curso y por otro, su aplicación progresiva a través de los procesos de preparación de las jornadas de práctica, esto implicó un proceso de planificación articulada. En el diagnóstico se identificó, que tenían conocimiento teórico sobre la investigación-acción, así que lejos de profundizar en ello, se pedía la aplicación progresiva de la metodología de investigación como se presenta en la figura siguiente:

Figura 2. Esquema del proceso de integración de la metodología de investigación-acción, las actividades y productos del semestre



Los resultados obtenidos fueron sistematizados progresivamente, a través de un análisis cualitativo que “implica dos clases de datos, que es posible examinar y del modo que se pueden

describir y explicar y, en segundo lugar, una cierta cantidad de actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos” (Gibbs, 2012, p. 20), el primer insumo fue la congruencia identificada a partir de la construcción de los cuadros, es este insumo, se identificó que en un primer momento fue necesario partir de códigos guiados por conceptos, por ejemplo, los elementos del aprendizaje que debía alcanzarse, las características del contexto y el enfoque formativo de su disciplina, a partir de estos conceptos se obtuvieron códigos específicos, que tenían que estar presentes y explícitos en todos los apartados, este tipo de códigos

anima al investigador a desarrollar una lista de ideas temáticas clave antes de aplicar códigos al texto [...] pero se generan también repasando al menos algunas de las transcripciones y otros documentos, como las notas de campo, los grupos de discusión y los documentos escritos. (Gibbs, 2012, p. 71)

Se identificó que los códigos guiados por conceptos para la instrumentación y consecuente diseño metodológico, fue explícita de su inclusión y congruencia en cada apartado, así como, los ajustes por parte del estudiantado, cuando estos no eran identificados. Las evidencias de logro que fueron diseñadas utilizaron el mismo criterio y su sistematización permitió verificar el nivel de logro de aprendizajes, aspecto que había estado ausente, aunque no significó asegurar el logro de aprendizaje. Uno de los principales avances fue la utilización explícita de la metodología de la investigación acción, así como, su vinculación con la enseñanza “la enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado” (Latorre, 2015, p. 9)

Conclusiones

A partir de los resultados se identificó que es posible implementar la metodología de investigación en los procesos de formación de formadores, siempre y cuando, las actividades y experiencias de aprendizaje estén diseñadas con indicadores claros y explícitos con base en la instrumentación de la metodología de investigación-acción.

A partir de la intervención se identificaron evidencias explícitas del lenguaje o conceptos propios de la investigación en el discurso textual, así como, evidencia de procesos metodológicos en la construcción de la propuesta de evaluación, planeación e instrumentos y su consecuente interpretación como la base para evaluar su práctica docente, aunque se requiere un análisis diferente para identificar avances personalizados.

Un elemento determinante fue importancia de definir códigos guiados por conceptos, como el referente de integración y congruencia metodológica a lo largo del proceso de investigación y su instrumentación a través de la preparación y desempeño en la práctica docente y su evaluación.

El exigir al estudiantado demostrar su nivel de efectividad en el logro de los aprendizajes, guio y orientó el proceso, pero se observó como esencial que el docente responsable de la implementación, prevea un proceso progresivo, explicación y acompañamiento en los procesos de análisis y sistematización de la información y análisis de datos de la investigación.

El aporte se centra en la descripción de la propuesta metodológica y sus procesos de integración en los términos ya expuestos, sus límites se centran en que es necesario aplicar de manera continua los ciclos de la espiral, por más de un semestre, porque se logró avanzar en la implementación de la investigación para el desarrollo de la práctica docente y su evaluación, pero para el logro de una práctica reflexiva entendida como “una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regulado, instrumentado, sereno y efectivo, y que sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (Domingo y Gómez, 2014, p.53), por lo que esta propuesta es una base metodológica que permite futuros acercamientos y su consecuente evaluación.

Referencias

- Acuerdo 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Publicado 19/08/2022
- Alarcón, M., Alarcón, H. y Majo, H. (2016) Epistemología y obstáculos en el proceso investigativo científico, en Flores, M.C. y Valencia, A.C. (2016) *Y si..., ¿formación e investigación se tejen?*, BYCENJ.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (Vol. 3). México: Trillas.
- Barrón, M. C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente: una revisión. *Redu: Revista de docencia universitaria*.
- De Jesús Pérez-Van-Leenden, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.
- Díaz-García, N. (2021) La reflexión y refracción metacognitivas. Perspectivas fundamentales en la formación de docentes, Amate Editorial.
- Domingo, A. y Gómez, M. (2014) La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos, Narcea S.A. de Ediciones.
- Elliott, J. (2005) El cambio educativo desde la investigación-acción, Ediciones Morata.
- Flores, M. y Valencia, A. (2016) *Y si..., ¿formación e investigación se tejen?*, BYCENJ.
- Gibbs, G. (2012) El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa, Ediciones Morata.

- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 16(1), 238-252.
- Latorre, A. (2015) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, GRAÓ/Colofón.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente?. *Estudios Sobre Educación*, 34, 9-27.
- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101.
- Tovar-Gálvez, J. C., & García Contreras, G. A. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(04), 881-895.