



LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES. ANÁLISIS DESDE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE TELESECUNDARIA EN ZACATECAS

Aldo Esaú Rodríguez Guevara

*Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” Zacatecas.
aldorodriguez@benmac.edu.mx*

Carlos Valentín Córdova Serna

*Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” Zacatecas.
carloscordova@benmac.edu.mx*

Sergio Rodríguez Ayala

*Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” Zacatecas.
sergiorodriguez@benmac.edu.mx*

Área temática: A.8) Procesos de Formación.

Línea temática: 5. Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El presente reporte parcial es de corte cualitativo y muestra el análisis de la implementación de las fases de la investigación-acción como metodología para la formación de profesores de Telesecundaria en Zacatecas, la experiencia se recupera a partir del análisis de la intervención realizada en el Curso “Innovación para la Docencia” del Quinto Semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, con un grupo de 24 docentes en formación quienes realizaron sus prácticas profesionales aplicando esta Metodología. El estudio muestra las dificultades y ventajas que ofrece la investigación-acción para la preparación, aplicación, análisis y reflexión de las prácticas profesionales. El análisis de resultados se realiza con base las fases de la metodología y se evalúa partiendo de los saberes que el docente logra construir en cada uno de estos momentos, mostrando un avance significativo y gradual en el dominio de estos saberes a partir de identificar la importancia de conocer la metodología, identificar y delimitar una problemática de manera clara, para diseñar implementar y analizar un proyecto que responda al planteamiento inicial y que permita ofrecer oportunidades de mejora.

Palabras clave: Formación docente, Investigación-acción, metodología, saberes, prácticas profesionales.

Introducción

Un debate que sigue generando diversas posturas y perspectivas hasta la actualidad es el relativo a los procesos de formación de profesores y los saberes que ahí se deben construir. Los cambios vertiginosos propios del mundo y la sociedad actual, implican en ese mismo sentido, propiciar acciones acordes a esta dinámica.

Es por ello que Ducoing (2013), afirma que la “profesionalización de los docentes en México y en el mundo se encuentra, hoy por hoy, muy lejos de poder satisfacer los requerimientos educativos que plantea el siglo XXI y permanece atravesada por diversas polémicas”.(p.153)

Son diversas perspectivas y las posturas que han intentado identificar y proponer, cuáles son los saberes propios del profesional de la educación, encontrando distintas propuestas al respecto. Ducoing (2013) afirma que, “lamentablemente, la formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada (erróneamente) por muchos académicos, maestros y pedagogos, no sólo en otras épocas, sino también en la actualidad, en términos exclusivamente del hacer, esto es, desde el punto de vista instrumental y técnico; perspectiva que se mantiene vigente aún gracias a sus adherentes y militantes” (p. 172)

En este sentido, es necesario primeramente tener claridad respecto a los saberes que habrá de construir el futuro profesor de telesecundaria durante su formación inicial, particularmente aquellos que se generan durante los momentos de acercamiento a las prácticas profesionales.

Problema

A partir del año 2018, los planes y programas de estudio para la formación docente en México, han sufrido una serie de reformas significativas, aunado a ello, desde el año 2022, se está estructurando una actualización de los mismos en un proceso de Codiseño curricular en el que participan profesores de instituciones formadores de docentes del país. El trayecto de práctica profesional, como eje articulador de las mallas curriculares, representa un gran reto no sólo desde su diseño, sino desde su implementación, pues es alrededor del cual giran todos los demás trayectos y los cursos que en ellos se incluyen.

Ante este escenario de reformas constantes a los planes y programas de estudio, es posible identificar un problema que enfrentamos quienes coordinamos los cursos del trayecto de Práctica Profesional, particularmente al momento de definir qué metodología o metodologías implementar para desarrollar y acompañar el proceso de preparación, intervención, análisis y reflexión de las prácticas profesionales de los docentes en formación, por lo que, en el caso del trabajo que se presenta, optamos por recuperar los planteamientos de la Investigación-Acción, considerando como objetivo principal el analizar cómo incide la implementación de la Investigación-Acción para la construcción de saberes en los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje.

Desarrollo

El curso *Innovación para la Docencia* del cual se realiza el análisis de la intervención, plantea en el programa de estudio como propósito general:

Que el estudiantado normalista desarrolle propuestas de intervención docente innovadoras, a través de la incorporación de diversas estrategias didácticas, en el marco de nuevas pedagogías y culturas digitales como respuestas a las hipótesis de acción derivadas de los diagnósticos realizados en las escuelas secundarias, para mejorar su práctica a través de la docencia reflexiva (SEP, 2018. p. 5)

Al realizar el análisis de este propósito general, se identificaron algunos aspectos centrales tales como: la importancia de desarrollar propuestas de intervención innovadoras, por medio de la construcción de diagnósticos e hipótesis de acción, con la intención de realizar prácticas reflexivas; dichos elementos fungirán como pautas centrales para el análisis de las fases de la metodología.

Considerando esa necesidad de desarrollar competencias investigativas es que se decide implementar la investigación-acción como metodología para trabajar este curso, buscando generar condiciones para que el docente en formación sea capaz de desarrollar saberes profesionales en sus prácticas profesionales.

Los saberes del trayecto práctica profesional

El Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, presenta en la articulación de su Malla Curricular, cuatro trayectos formativos:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Optativos

En este caso, nos centramos particularmente en el trayecto Práctica Profesional, que tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales a la práctica docente, propiciando la integración de distintos tipos de conocimientos, tanto para el diseño didáctico y su intervención. Los cursos del trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso las herramientas metodológicas y técnicas, a fin de sistematizar la experiencia y enriquecer la formación. (SEP, 2018).

Particularmente, este trayecto, recupera algunos planteamientos del Perfil de Egreso dentro del mismo Plan de Estudios y los concreta en las siguientes finalidades formativas:

- Utilizar las herramientas de la investigación para identificar situaciones en el aula, la escuela y la comunidad; asimismo, documentar, analizar, y explicar la práctica docente para su mejora continua.
- Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.
- Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para educación secundaria.
- Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro.
- Diseñar proyectos de intervención e innovación en el aula, la escuela y la comunidad, como resultado de procesos de la reflexión sobre la práctica y la investigación educativa. (SEP, 2018).

Estas finalidades formativas, sirven como referente para la generación de instrumentos de evaluación que permitan valorar la construcción de saberes durante el semestre del cual se realiza el análisis de la intervención.

Es necesario entonces, que el futuro profesor sea capaz de percibir la enseñanza como un problema práctico que requiere toma de decisiones justificadas por medio de la reflexión, y que no puede limitarse a indagar el contexto práctico donde opera, sino que busca también recuperar la teoría, sin la cual la actividad educativa no logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica. Esta necesidad de reflexionar sobre la práctica docente es lo que se conceptualiza como Práctica Reflexiva (Domingo, 2014).

Asumimos que la Práctica Reflexiva es un paradigma necesario e inherente a cualquier actividad en la que el docente en formación realice actividades de planeación, intervención y análisis de su práctica, pues como se menciona en el planteamiento anterior, sólo es posible generar condiciones de mejora a partir de ejercicios de reflexión crítica.

Para generar una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta actividad se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica y constante con la acción, a partir de asumir una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad se relaciona directamente con el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (Perrenoud, 2004. p. 13).

Desde estos planteamientos teóricos, asumimos que es necesario que, en la formación de docentes, se genere ese habitus enfocado a la problematización constante de la realidad, logrando conjuntar los elementos, teóricos y prácticos para poder reflexionar sobre los elementos que permitan transformar y mejorar su intervención desde una perspectiva profesional.

La investigación-acción como metodología

Son diversas las posturas epistémicas respecto a la investigación-acción. En la presente investigación nos asumimos a lo que plantea Latorre (2003) describiéndola como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos, con un doble propósito, de acción para cambiar una organización, y de investigación para generar conocimiento y comprensión de la realidad. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, por separado, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción. En este caso, es evidente cómo esta concepción se apega de manera clara a los momentos y fases que se llevaron a cabo en la intervención, recuperando la importancia de dar significado a ambos términos como ese bucle retroactivo.

Considerando lo anterior es que afirmamos que el propósito fundamental de la investigación-acción no es en sí la generación de conocimiento o cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos, es más bien una metodología para interpretar y reconstruir las prácticas y los discursos. (Latorre, 2003).

Elliot (1993), plantea que algunas de las principales características de la investigación-acción son:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas de la práctica
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines.
- Es una práctica reflexiva constante.
- Integra la teoría en la práctica.
- Supone el diálogo con otras u otros profesionales en espacios de socialización y análisis colectivo sobre los procesos de intervención.

Tomando como referencia los autores antes mencionados, se organizó el curso mediante el trabajo por un Proyecto de Investigación-Acción, el cual según Escudero (1990) podría articularse en torno a estas fases:

1. Identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué).
2. Elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo.
3. Reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.

A partir de estos planteamientos teóricos, se realiza un análisis de la intervención con base en estas tres fases anteriores, presentando lo que se pretendía lograr en cada una de ellas y los saberes construidos por los docentes en formación.

Análisis de la intervención

Para organizar el trabajo durante el semestre, se plantearon cuatro fases (se agrega una fase en la que se presenta, analiza y conoce la metodología y sus características) como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Fases de la Intervención

	Propósito	Descripción
Fase 1	Conocimiento y análisis de la metodología de la Investigación-acción.	Durante las primeras cuatro semanas del semestre, en las aulas de la Escuela Normal, se realiza un análisis exhaustivo acerca de las características de la metodología, particularmente en lo que respecta a la identificación de la problemática.
Fase 2	Identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué).	Esta fase inicia durante las dos semanas de práctica docente y otras tres en las aulas de la Escuela Normal, para ello, los docentes en formación diseñan y aplican instrumentos de diagnóstico que posteriormente analizan y validan en ejercicios individuales y colectivos para poder delimitar una problemática observada en el aula.
Fase 3	Elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo.	Durante tres semanas de trabajo en aula, a partir de un proceso de planeación y reestructuración, se elabora un Plan de acción a partir de la problemática identificada, partiendo de la generación de hipótesis de acción y actividades de intervención. Durante la segunda jornada de prácticas de dos semanas, se aplican las actividades e instrumentos diseñados, realizando los ajustes necesarios durante la acción.
Fase 4	Reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.	Las últimas 4 semanas del semestre, se dedican a realizar un proceso de análisis y reflexión sobre la veracidad y funcionalidad de las hipótesis de acción y el plan de acción implementado, presentando en ejercicios colectivos, los instrumentos de evaluación y las evidencias del proyecto. En este espacio se generan posibles sugerencias o ajustes para un ciclo de intervención posterior.

Resultados preliminares.

Fase 1. Conocimiento y análisis de la metodología de la Investigación-acción

Para la realización de esta primera fase, se trabajó la modalidad de seminario taller en dentro de las aulas de la escuela normal, teniendo como actividades iniciales, la exploración de los saberes previos de los docentes en formación respecto a la Investigación-acción.

Durante las semanas previas a la jornada de práctica, se estableció como propósito general de la misma: la realización de un diagnóstico, a partir del diseño y la implementación de instrumentos sistemáticos para recuperar información, para la identificación alguna problemática que se pueda abordar desde un proyecto de investigación-acción.

Habiendo presentado y analizado el propósito de esta primera jornada, los docentes en formación prepararon sus actividades de intervención, buscando el poder identificar lo que se conoce como el problema de investigación-acción. Un proyecto de investigación se inicia con la búsqueda o identificación de un problema, sobre el que pueda actuarse, y que podría expresarse en la siguiente pregunta: ¿qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar?

Para esta primera fase se encontraron los siguientes resultados preliminares:

- La gran mayoría de los docentes en formación presentaba un conocimiento escaso respecto a la metodología de la Investigación-acción.
- La generalidad no logra conceptualizar lo que es un diagnóstico educativo y cómo se conforma.
- No logran recuperar los conocimientos teóricos de otras asignaturas para la elaboración de instrumentos de diagnóstico.

Fase 2. Identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué)

La identificación de un problema, constituye la primera parte del Proyecto de Investigación-acción. Dentro de esta primera parte se consideran al menos, tres aspectos (Latorre 2003, p. 24)

- El problema o foco de investigación.
- El diagnóstico del problema o estado de la situación.
- La hipótesis de acción o acción estratégica.

Para la realización de esta segunda fase, los docentes en formación tuvieron sus dos semanas correspondientes a la jornada de práctica y tres posteriores a la misma, para lo cual, entregarían un producto que diera muestra de los tres elementos antes mencionados.

El producto solicitado se evaluó a partir del siguiente instrumento y arrojó los siguientes resultados:

Tabla 2. Evaluación de la Fase 2

Indicador/Criterio	Niveles de desempeño				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Identifica e interpreta críticamente las situaciones que observa en el aula.	4 alumnos 17%	10 alumnos 42%	8 alumnos 33%	2 alumnos 8%	0 alumnos 0%
Identifica y delimita de manera clara un problema o foco de investigación.	4 alumnos 17%	10 alumnos 42%	8 alumnos 33%	2 alumnos 8%	0 alumnos 0%
Describe y sustenta el diagnóstico de la problemática identificada.	4 alumnos 17%	12 alumnos 50%	4 alumnos 17%	2 alumnos 8%	2 alumnos 8%
Genera una hipótesis de acción en relación a la problemática identificada.	2 alumnos 8%	12 alumnos 50%	8 alumnos 33%	2 alumnos 8%	0 alumnos 0%
Reflexiona y relaciona las distintas teorías de uso para sustentar su diagnóstico.	2 alumnos 8%	12 alumnos 50%	8 alumnos 33%	2 alumnos 8%	0 alumnos 0%

Nota: Instrumento elaborado a partir de los niveles de desempeño (Tobón, S. 2017, p. 74).

Dentro de esta segunda fase, se presentan los siguientes resultados preliminares.

- La delimitación de un problema es un proceso que se dificulta, la gran mayoría de los docentes en formación tienden a abordar cuestiones muy generales o que están fuera del alcance de una intervención y no logran interpretar la realidad de la práctica. El 60% de los alumnos no sobrepasa el nivel de desempeño receptivo.
- No logran diseñar los instrumentos de diagnóstico que les permitan justificar la problemática seleccionada y se basan exclusivamente en la observación o la intuición en algunos casos. El 67% de los docentes en formación no son capaces de sustentar de manera clara el diagnóstico a partir de instrumentos y evidencias.
- Las hipótesis de acción que generan, no son claras en relación a la problemática y el objetivo, no hay una congruencia clara entre todos los elementos. Sólo el 41% sobrepasa el nivel de desempeño receptivo.
- Los docentes en formación no son capaces de recuperar las teorías revisadas en otros cursos para poder interpretar lo que sucede en el aula. El 58% de los docentes en formación no sobrepasa el nivel receptivo.

Fase 3. Elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo.

Para la planificación del plan de acción o Proyecto de Investigación-acción, se dio la oportunidad a los alumnos de trabajar bajo la modalidad de los proyectos de innovación, los cuales se construyeron a partir de la siguiente estructura según Sanahuja (2019. p, 96):

- Planteamiento inicial o problema.
- Planificación de la intervención.
- Implementación o puesta a prueba.
- Evaluación.
- Discusión de resultados.

La Planificación de este Proyecto, se evaluó a partir de la siguiente escala de estimación:

Tabla 3. Evaluación de la fase 3

Indicador/Criterio	Niveles de desempeño				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Recupera el objetivo para el diseño de las actividades de intervención	0 alumnos 0%	4 alumnos 17%	12 alumnos 50%	8 alumnos 33%	0 alumnos 0%
Diseña actividades innovadoras para abordar el problema de investigación-acción.	2 alumnos 8%	4 alumnos 17%	4 alumnos 17%	12 alumnos 50%	2 alumnos 8%
Recupera las características de los alumnos y el contexto para el diseño del proyecto.	0 alumnos 0%	4 alumnos 17%	8 alumnos 33%	12 alumnos 50%	0 alumnos 0%
Diseña instrumentos de evaluación acordes para identificar los alcances del proyecto.	2 alumnos 8%	2 alumnos 8%	8 alumnos 33%	10 alumnos 44%	2 alumnos 8%
El diseño es flexible y con la posibilidad de hacer ajustes sobre la marcha.	2 alumnos 8%	2 alumnos 8%	12 alumnos 50%	8 alumnos 33%	0 alumnos 0%

A partir del análisis del instrumento de evaluación, en esta fase se presentaron los siguientes resultados preliminares en esta tercera fase:

- Existe un avance significativo respecto a los niveles de dominio en relación a la fase anterior, el 83% de sobrepasa el nivel receptivo respecto a recuperar el objetivo del proyecto en el diseño de las actividades.

- El 58% logra diseñar actividades innovadoras ubicándose entre el nivel autónomo y estratégico.
- La gran mayoría logra recuperar las características de los alumnos y del contexto para la elaboración de sus proyectos, el 88% se ubica entre los niveles resolutivo y autónomo.
- 85% logran diseñar instrumentos de evaluación para valorar sus proyectos, 15% no logra realizar una valoración objetiva a partir de instrumentos de evaluación.
- El 83% logra que el diseño de sus proyectos sean flexibles para poder realizar ajustes sobre la marcha.

Fase 4. Reflexionar crítica mente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso

En esta fase, las actividades estuvieron enfocadas a analizar lo que sugiere la metodología en esta fase, para posteriormente llevarlo a cabo a partir de la información recabada en la práctica: Se presentaron de manera grupal los proyectos completos, realizando un recorrido desde el diagnóstico y la problemática identificada, el plan de acción diseñado para la intervención y la reflexión de los resultados obtenidos. En esta presentación de proyectos finales, se brindó la posibilidad de recibir algunas retroalimentaciones y sugerencias sobre todo pensando en la posibilidad de reestructurar el plan de acción en un nuevo ciclo de investigación-acción.

Para la evaluación de este último apartado del proyecto, se diseñó el siguiente instrumento de evaluación:

Tabla 4. Evaluación de la fase 4

Indicador/Criterio	Niveles de desempeño				
	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Recopila, codifica y categoriza evidencias e información sobre las actividades de intervención y la analiza de manera clara.	2 alumnos 8%	2 alumnos 8%	12 alumnos 50%	8 alumnos 33%	0 alumnos 0%
Presenta la información de manera clara y ordenada, mostrando los alcances de la intervención.	2 alumnos 8%	2 alumnos 8%	4 alumnos 17%	12 alumnos 50%	4 alumnos 17%
Analiza los instrumentos de evaluación a partir de los objetivos de la intervención.	2 alumnos 8%	2 alumnos 8%	8 alumnos 33%	12 alumnos 50%	0 alumnos 0%
Interpreta lo sucedido en la intervención a partir de ejercicios de reflexión y teorización.	2 alumnos 8%	2 alumnos 8%	8 alumnos 33%	10 alumnos 44%	2 alumnos 8%
Reflexiona sobre los logros en relación a los objetivos y replantea nuevas posibilidades de intervención.	2 alumnos 8%	2 alumnos 8%	12 alumnos 50%	8 alumnos 33%	0 alumnos 0%

A partir de la cuarta fase, se presentan los siguientes resultados preliminares:

- El 83% logra alcanzar un dominio entre resolutivo y estratégico respecto a la recopilación, codificación y categorización de evidencias, sin embargo, el otro 17% no logró recopilar evidencias sobre su proyecto.
- El 85% logra presentar de manera clara su proyecto, realizando un análisis desde el diagnóstico hasta los alcances y áreas de mejora del mismo.
- 83% logra realizar un análisis sobre los instrumentos de evaluación implementados para la valoración del proyecto de manera objetiva.
- El 83% logra reflexionar e interpretar lo sucedido en la implementación del proyecto a pesar de que los resultados no fueron los esperados.

Conclusiones y discusión

La implementación de la metodología de la Investigación-acción, permitió identificar avances significativos en los niveles de dominio establecidos sobre los saberes del futuro docente de Telesecundaria.

Un primer aspecto que señalar, tiene qué ver con la importancia de conocer de manera clara las características de metodología, cada una de las fases que la conforman y la relevancia de diseñar instrumentos de evaluación desde el diagnóstico hasta el proceso de reflexión.

Durante la primera fase es importante que el docente en formación tenga claridad sobre lo que es el diagnóstico y cómo elaborarlo. En este caso, en un primer momento la mayoría de los docentes en formación no logró completarlo de acuerdo a lo solicitado, por lo que se brindó retroalimentación para poder ajustar y reestructurar el diagnóstico a partir de identificar relaciones de congruencia entre el problema, objetivo e hipótesis, mediante ejercicios colectivos dentro del seminario taller del curso, lo cual permitió en la fase posterior, una mejor organización.

La investigación-acción permite recuperar las características del contexto y los alumnos para plasmarlas en el diseño del proyecto de intervención, generando situaciones de enseñanza acorde a estas características, situación que se pudo corroborar en planeación e implementación de los proyectos y los instrumentos para valorar estos indicadores.

Un aspecto que sigue generando áreas de oportunidad es el relativo a la teorización, por lo que importante poder realizar ejercicios de análisis de casos para desarrollar habilidades de que le permitan al docente en formación interpretar la realidad a partir de los conocimientos con los que ya cuenta. Aunado a lo anterior, el poder recolectar evidencias y diseñar instrumentos de evaluación, es un aspecto que potencia o limita el poder realizar ejercicios de análisis y reflexión.

Es posible entonces, plantea la pertinencia de la Investigación-acción como metodología, considerando los resultados preliminares mostrados y las consideraciones que aquí se enuncian, y las áreas de mejora identificadas, concluyendo el reporte con una invitación atenta a poder implementar dicha metodología como un elemento que permite reflexionar y mejorar las prácticas en los procesos de formación inicial docente.

Referencias

- Domingo R, A. (2014) La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos. © NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2014 Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
- Ducoing W, P. (2013). La Escuela Normal. Una mirada desde el otro. In UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, México D.F. (Vol. 6).
- Elliot, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata.
- Escudero, J. (1987): «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias»). Revista de Innovación e Investigación Educativa, n. 3, pp. 5-39.
- KEMMIS, S. (1998): El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.
- Latorre A. (2003). La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa
- Perrenoud P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Ed. Grao. Barcelona. España.
- Schön, D. A. (1992). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós Ibérica
- SEP (2018). Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México D.F. Telesecundaria_3S (cevie-dgesum.com)
- SEP (2018). Programa del curso “Innovación para la Docencia” Quinto Semestre. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. México D.F.
- Tobón S. (2017). EVALUACIÓN SOCIOFORMATIVA. Estrategias e instrumentos. Mount Dora (USA): Kresearch. 98 p.