

ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN APROPIADAS PARA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS





“Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre”

Paulo Freire





ÍNDICE

BIENVENIDA	.....	1
MÓDULO 1	.....	2
I. INICIO DE LA SESIÓN		3
II. DESARROLLO DE LA SESIÓN		4
III. CIERRE DE LA SESIÓN		14
IV. TRABAJO ASINCRÓNICO		15
V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO		15
MÓDULO 2	.....	16
I. INICIO DE LA SESIÓN		17
II. DESARROLLO DE LA SESIÓN		18
III. CIERRE DE LA SESIÓN		26
IV. TRABAJO ASINCRÓNICO		27
V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO		27
MÓDULO 3	.....	28
I. INICIO DE LA SESIÓN		29
II. DESARROLLO DE LA SESIÓN		30
III. CIERRE DE LA SESIÓN		40
IV. TRABAJO ASINCRÓNICO		41
V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO		41

MÓDULO 4	.....	42
I. INICIO DE LA SESIÓN		43
II. DESARROLLO DE LA SESIÓN		44
III. CIERRE DE LA SESIÓN		51
IV. TRABAJO ASINCRÓNICO		51
V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO		53
BIBLIOGRAFÍA	.....	54
FORMULARIO DE PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	.....	55





BIENVENIDA

Esta acción formativa corresponde a una iniciativa que la División de Educación General del Ministerio de Educación, desarrolla sistemáticamente desde el año 2017, dirigida a docentes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos de la modalidad. Por su parte, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, ha contribuido a dicha iniciativa diseñando e implementando las acciones formativas: “Aprendizaje de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva socio crítica”, “Estrategias metodológicas y aprendizajes significativos en EPJA” y “Evaluación para los aprendizajes en EPJA” en diversas regiones del país.

En esta oportunidad, presentamos la acción formativa denominada “Estrategias de investigación apropiadas para educación de personas jóvenes y adultas”, que se implementará en las regiones Del Maule y Metropolitana, cuyo principal objetivo consiste en desarrollar competencias en investigación y análisis de procesos educativos, con el objeto de elaborar diagnósticos certeros, diseñar propuestas de transformación a nivel de prácticas pedagógicas y de estrategias de acción educativa local y territorial.

¡Esperamos que esta instancia contribuya a su crecimiento personal y profesional!!!

Rafael Andaur Troncoso
Coordinador de la Acción Formativa
Programa Interdisciplinario e Investigaciones en Educación



MÓDULO 1



Características y Desafíos que Presenta la Investigación Educativa en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA



MÓDULO 1

Características y Desafíos que Presenta la Investigación Educativa en Educación de Personas Jóvenes y Adultas, EPJA

I. INICIO DE LA SESIÓN

1. APRENDIZAJES ESPERADOS

Revisan y analizan los diseños metodológicos utilizados en estudios que han abordado la educación para jóvenes y adultas, prestando especial atención en aquellos que han sostenido sus resultados en la investigación-acción.

2. CONCEPTOS CLAVES

Investigación educativa; investigación-acción; reflexión pedagógica.

3. COMPARTAMOS EXPERIENCIAS PREVIAS

Responda las siguientes preguntas de manera individual y comparta en plenario.

● **1**
● ¿Conoce investigaciones que
● hayan abordado la realidad
● que se vive en EPJA?
●
●
●
●
●
●

● **2**
● ¿Qué temas o problemáticas de EPJA
● le gustaría investigar y conocer con
● mayor profundidad?
●
●
●
●

● **3**
● ¿Qué problemáticas de su contexto
● profesional y laboral en EPJA le gus-
● taría explorar a través de una inves-
● tigación-acción?
●
●
●
●
●



“...lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”.

Sthenhouse (Investigación y Desarrollo del Currículo, Madrid; MORATA; 1984: 285).



II. DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. INTRODUCCIÓN AL TEMA

Para ejercer la docencia en la modalidad de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), se requiere dominar algunos campos del conocimiento más específicos para hacer una tarea efectiva. En este sentido, es imprescindible comprender la diversidad etaria, de intereses y cultural que se expresa en la sala de clases y cómo el docente puede realizar su tarea de educador/a desde esa comprensión especializada.

Precisamente a través de esta acción formativa, se busca levantar una posibilidad de aproximación a las diversas y complejas realidades en que se desarrolla EPJA a nivel nacional. Explorar y conocer las prácticas educativas (y el contexto en que estas se llevan a

cabo) a través de la investigación-acción, permitirá alcanzar una mejor comprensión de las acciones y situaciones sociales que viven los profesores y profesoras de EPJA y quizás así, mejorar nuestra capacidad de respuesta ante problemáticas diagnosticadas.

La acción formativa “Estrategias de Investigación apropiadas para Educación de Personas Jóvenes y Adultas”, está dirigida a docentes que trabajen en las diferentes modalidades de EPJA y pretende desarrollar competencias profesionales en el ámbito de la investigación educativa y reflexión pedagógica, a fin de alcanzar entre sus estudiantes aprendizajes más relevantes y significativos.

DEFINICIÓN DE EPJA

La definición propuesta en 1976 en la Conferencia Internacional de Educación de Adultos celebrada en Nairobi que fue complementada en la Declaración de Hamburgo en 1997 y de acuerdo con Raúl Valdés y colaboradores (2013, 80-81), recuperan el sentido amplio y sistémico de ese término que también fue retomado en el Marco de Acción de Belém que a continuación reproducimos: La expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o remplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente.

(CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, JAIME ROGELIO; 2014:3).



REFLEXIÓN INDIVIDUAL

Actualmente, en los establecimientos educacionales ¿existen las condiciones para alcanzar y desarrollar la reflexión pedagógica sobre la base de información actualizada de la realidad EPJA?

.....

.....

.....

.....

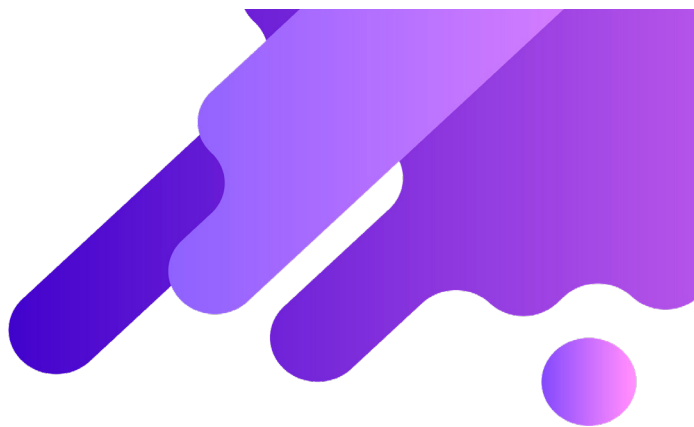
.....

2. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Si bien las diversas investigaciones en EPJA se focalizan en temáticas de alfabetización e inserción en mercados laborales, se logra identificar líneas de investigación que establecen asociaciones desde lo profesional hacia la participación en el mundo social, político y cultural, sin embargo, no hay profundización respecto a los aprendizajes recibidos y a sistematizar cómo determinados resultados se asocian a la calidad de los aprendizajes recibidos (Calderón López-Velarde, 2014).

Las investigaciones y estudios realizados en EPJA, dan cuenta que estos se inclinan a profundizar respecto a los sujetos y sus representaciones. El marco de acción para la educación de personas jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe 2000-2010 (UNESCO; CEAAL; CREFAL; CINTERFOR-OIT) se propuso promover estudios orientados a ciertas áreas prioritarias, como reformas educativas, procesos de aprendizaje, impacto del currículo, alternativas de educación no formal, modalidades de evaluación, sistematización de experiencias, calidad y estudios que desde EPJA asumieran la perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual no ha tenido mayor incidencia (Revista Interamericana de Educación de Adultos, 2017: pp.2 y 3).

Hoy se sabe más acerca de los cambios históricos, conceptuales y nuevas tendencias de la alfabetización y sus formas de apropiación, de los obstáculos y logros identificados en las políticas y prácticas educativas, particularmente de las concepciones y representaciones de los educadores de adultos sobre sus alumnos y de lo que éstos piensan y viven en su condición de jóvenes, mujeres, afrodescendientes, indígenas y adultos mayores dentro y fuera de los centros de



adultos en los contextos sociales analizados (Calderón López-Velarde, 2014).

Las investigaciones en EPJA presentan debilidades respecto a la indagación y sistematización de prácticas docentes y si bien hay estudios que abordan las temáticas de formación, estas no logran profundizar en el itinerario o trayectoria de los jóvenes de EPJA, que desde su cotidianidad, redes familiares y comunitarias y escolares permita estudiar procesos vinculados a los logros o retrasos de aprendizaje y a su mantención o deserción del sistema escolar (Osorio Vargas, J.; 2013, UPLA).

Dentro de la investigación social se reconoce una mirada cuantitativa y otra de tipo cualitativa, tanto en las ciencias sociales como en el campo de la investigación educativa. En esta sección del programa de formación, se presta especial atención a uno de estos métodos de investigación, cual es la investigación-acción. Como lo indica su nombre, es un tipo de investigación que se hace sobre la acción realizada por el sujeto en una determinada realidad o contexto. Si en este caso, el sujeto es un docente él se constituye en el investigador de su propia acción profesional. Es decir, un profesor que investiga sobre su quehacer en el contexto educacional (EPJA), está detrás de los procesos educativos de los cuales forma parte.



REFLEXIÓN INDIVIDUAL

¿Qué áreas de su quehacer docente cree Usted podría mejorar con la Investigación Educativa?

	Áreas de Mejora	¿En qué podría ayudar la investigación educativa?
1		
2		
3		

Según J. McKernan (2001), el propósito de la investigación-acción es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio. Para J. Elliott (2000) la investigación-acción es el “estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”. Situada en el contexto de la educación, la investigación-acción es la que realizan los profesores de aula para mejorar su comprensión de los hechos, fenómenos y problemas educacionales con el propósito de aumentar la efectividad de su propia práctica docente.

En suma, como señalan Kemmis y MacTaggart (1988), la investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso, como se muestra a continuación:

Se construye desde y para la práctica.

Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.

Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.

Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases de proceso de investigación.

Implica la realización de análisis crítico de las situaciones.

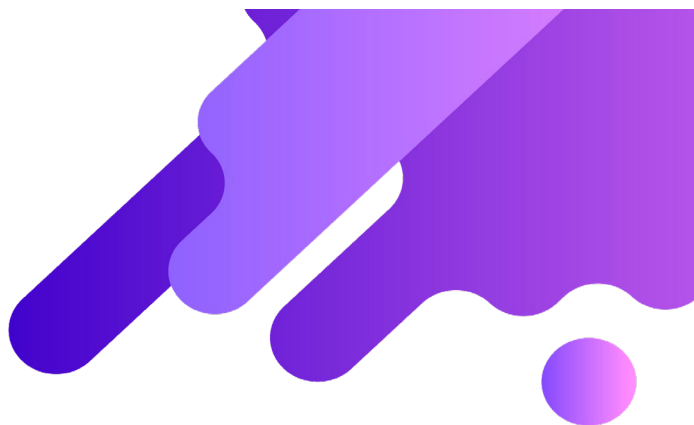
Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.



¿Sabías que?

Paulo Freire, en su obra *Pedagogía de la Autonomía*, recomienda... “sería una buena tarea para un fin de semana proponer a un grupo de alumnos que registrara, cada uno por su cuenta, las formas de curiosidad más sobresalientes que los hayan asaltado, en razón de qué, de cuál situación derivada de noticieros de televisión, de propaganda, de videogame, del gesto de alguien, no importa. Qué tratamiento dieron a la curiosidad, si ésta fue fácilmente superada o si, por el contrario, condujo a otro tipo de curiosidad. Si en el proceso... consultaron fuentes, diccionarios, computadores, libros, si hicieron preguntas a otros. Si la curiosidad en cuanto desafío provocó algún conocimiento provisional de algo, o no”.

A continuación, se presentan los principales enfoques dentro de la investigación cualitativa, así como sus métodos de investigación entre los cuales se encuentra el que estamos revisando en esta acción formativa. Junto con lo anterior, se señalan las técnicas de recolección, procesamiento y validación de la información según los métodos utilizados dentro de este paradigma metodológico.



Programa Científico	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA			
Enfoque Investigativo	Etnográfico	Fenomenológico		Teoría Fundamentada
Método de Investigación	Estudio de Casos	Investigación-Acción	Observación Participantes	Historia de Vida
Técnicas de Recogida de Información	Observación	Entrevistas		Análisis Documental
Técnicas de Procesamiento de la Información	Análisis de Contenido			
Técnica de Validación	Triangulación			

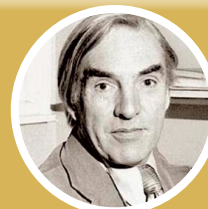
ARANEDA, A.; PARADA, M.V, VASQUEZ, A.; (2008). Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía, Concepción: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción (pp. 17).

Tres hitos significativos en la historia de la investigación-acción (Contreras, 1994):



Kurt Lewin (1946, 1952). Aunque la idea de investigación-acción ya la habían utilizado otros autores anteriormente, fue Lewin, en los años 40, en Estados Unidos, quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación-acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

Lawrence Stenhouse y John Elliott. Para ellos ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984). Tal y como la define Elliott (1993: 88), la investigación-acción se entiende como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma».



¿Sabías que?

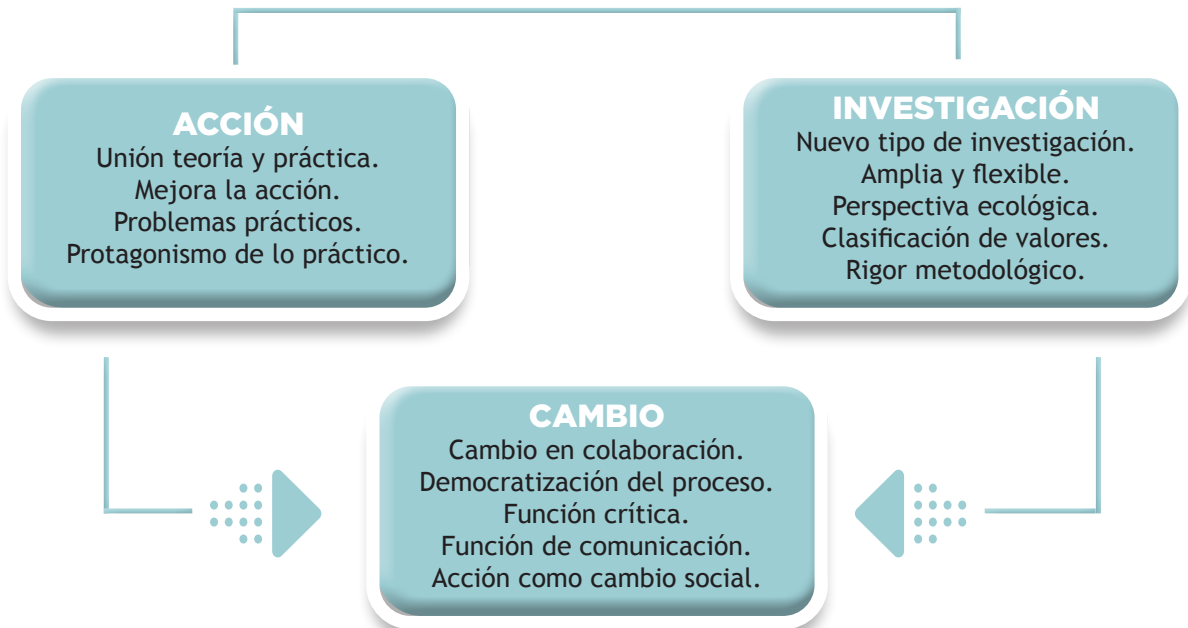
Bruce Ackerman uno de los mayores expertos del mundo en constitucionalismo, plantea que “La innovación más positiva aquí es que los miembros de la Convención Constituyente no pueden estar en el gobierno al mismo tiempo”.



Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, desde comienzos de los años 80, buscan una reconceptualización de la investigación-acción. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

Fuente: Bausela Herreras, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*.

RASGOS QUE DEFINEN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN



Rasgos que definen la investigación-acción (Pérez Serrano, 1997:75)

Las investigaciones en educación de adultos apuntan a la necesidad de realizar estudios bajo perspectivas sociocríticas donde el horizonte es de cambio y transformación y sus metodologías y enfoques epistemológicos buscan rescatar la narración de los sujetos que participan de las experiencias.

Las actuales investigaciones educativas nos afirman que las personas adultas aprenden en una variedad de situaciones formales e informales y, por lo tanto, se requiere identificar y sistematizar el reconocimiento de diversos aprendizajes para estudiarlos en dicha diversidad o colectivos semejantes, como minorías, mujeres, inmigrantes, abordando el aprendizaje a lo largo de toda la vida y por tanto la EPJA como un subproducto de ese ámbito mayor.





ACTIVIDAD 1

INSTRUCCIONES

Desde las reflexiones realizadas en las distintas acciones formativas que constituyeron este diplomado, complete la tabla que se presenta a continuación con los nudos críticos que usted observa en cada una de las temáticas.



ACCIONES FORMATIVAS	NUDOS CRÍTICOS
Aprendizaje de las personas jóvenes y adultas desde una perspectiva socio crítica.	
Estrategias metodológicas y aprendizajes significativos en EPJA.	
Evaluación para los aprendizajes en EPJA.	

Según lo planteado por Restrepo (2003:95) la investigación-acción también puede abordarse como una investigación de la práctica pedagógica de cada docente. Y en esta aproximación metodológica se identifican y proponen las siguientes etapas:



Estas modalidades de aplicación de la investigación-acción tienen como objetivo educativo transformar la práctica a través de la construcción del saber pedagógico individual. Donde se parte desde la indagación analítica a la reconstrucción (deconstrucción) o desde un conocimiento práctico inconsciente a una conversación reflexiva con la situación problemática, a un conocimiento crítico y teórico (reconstrucción) (Restrepo, B; 2003:93).



REFLEXIÓN INDIVIDUAL

A partir de la identificación y revisión de algún problema que le haya tocado enfrentar en su contexto profesional (en EPJA) en el presente año, describa sus componentes y si fuera el caso detalle la manera en que este se resolvió. De no ser así mencione los principales obstáculos que han impedido la solución de este problema educativo.

.....

.....

.....

.....

.....

De acuerdo con los autores más destacados (Lewin; Kemmis; Elliot) que han revisado el método de investigación-acción, se puede reconocer en ellos cierto consenso en cuanto al itinerario metodológico que este ciclo (en espiral) conlleva. En síntesis, el modelo que con mayor frecuencia se utiliza en estos diseños incluye en primer lugar un diagnóstico, posteriormente una planificación, luego las acciones mismas de intervención, acto seguido la observación y concluye con la reflexión-evaluación. Según Rincón y Rincón (2000) en general, el planteamiento de un proceso de mejora en el ámbito educativo suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en grupos de revisión y mejora y revisiones sucesivas.

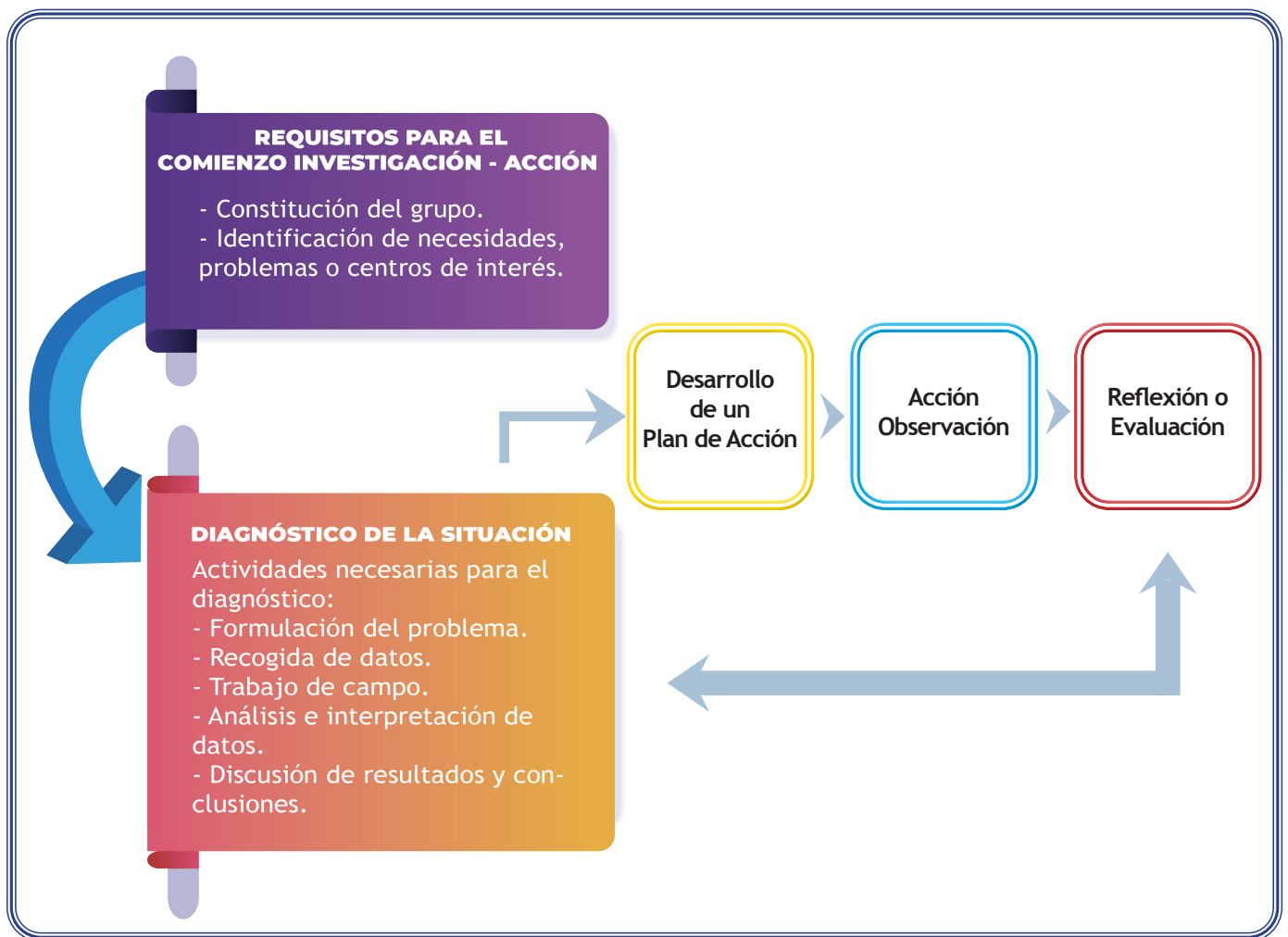
Del mismo modo, otros autores también sugieren caminos metodológicos que mantienen la misma secuencia del proceso de investigación-acción que se revisó anteriormente. Es decir, conserva la secuencia de iniciar el proceso con un levantamiento de la información que permita entregar un primer planteamiento, para dar paso posteriormente a las revisiones globales y específicas. A continuación, se inicia el ciclo de implementación de las mejoras con su debida planificación, aplicación y correspondiente revisión. Y una vez concluido este proceso, hay condiciones para planificar nuevas mejoras.





PROCESO DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

(Colas Bravo, 1994:297)



Del mismo modo, otros autores también sugieren caminos metodológicos que mantienen la misma secuencia del proceso de investigación-acción que acabamos de revisar. Es decir, conserva la secuencia de iniciar el proceso con un levantamiento de la información que nos permita entregar un primer planteamiento, para dar paso posteriormente a las revisiones globales y específicas. A continuación, se inicia el ciclo de implementación de las mejoras con su debida planificación, aplicación y correspondiente revisión. Y una vez concluido este proceso, estamos en condiciones de planificar nuevas mejoras.

A continuación, se presenta el detalle de este proceso con la descripción de cada una de estas fases, objetivos, recolección y análisis de datos:

PROCESO GENERAL DE REVISIÓN Y MEJORA

FASES	OBJETIVOS	RECOGIDA - ANÁLISIS DE DATOS	INFORMES
Planteamiento	Concienciar necesidad de optimizar.	Sesiones grupales.	Acuerdos y decisiones.
Revisión Global	Priorizar áreas de mejoras asumibles.	Lluvia de ideas. Listas. Grupo nominal.	Áreas Prioritarias.
Revisión Específica	Diagnosticar.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas. Indicadores.	Problemas. Necesidades. Causas.
Planificar Mejoras	Elaborar Plan de Ejecución.	Lluvia de ideas. Mapas. Diagramas.	Qué se hará, cuándo, cómo, con qué, quién.
Aplicar Mejoras	Implantar Plan de Actuación.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas.	Material referencial. Evidencias.
Revisar Mejoras	Valorar Plan de Actuación.	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas. Indicadores.	Aspectos positivos, negativos. Dificultades.
Planificar Nuevas Mejoras	Institucionalizar. Optimizar plan de acción. Nueva área.	Lluvia de ideas. Mapas. Diagramas.	Qué se hará, cuándo, cómo, con qué, quién.

Fuente: Proceso general de revisión y mejora (tomado de Rincón y Rincón, 2000).



ACTIVIDAD 2

Luego de haber concluido nuestro trabajo de profundización y reflexión en los cursos previos (Aprendizaje de las Personas Jóvenes y Adultas desde una Perspectiva Socio-crítica; Estrategias Metodológicas y Aprendizajes Significativos en Educación de Personas Jóvenes y Adultas; y, Evaluación para los Aprendizajes en Educación de Personas Jóvenes y Adultas) está en condiciones de iniciar el diseño de un proyecto de investigación-acción, pertinente a su contexto educativo y profesional.

Se trata de una propuesta que usted realizará y que será evaluada en cada uno de sus pasos por el tutor o tutora que guía al curso.

INSTRUCCIONES

1. Reúnanse en parejas o grupos de hasta 3 personas.
2. Al final de este texto, se encuentra una propuesta de Formulario de Investigación-Acción.
3. Completa el Punto 1, que se refiere a la constitución del equipo de trabajo; y el punto 2, que se refiere al diagnóstico y problema a abordar en la investigación-acción.
4. Compartan en plenario el trabajo realizado.

III. CIERRE DE LA SESIÓN

1. PREGUNTAS DE CIERRE

1

¿Qué fue lo más significativo de la sesión?

.....
.....

2

¿Las actividades me permitieron interactuar con el relator y los demás participantes?

.....
.....

3

¿Hice mi mejor esfuerzo con las tareas asignadas? ¿Puedo hacerlo mejor?

.....
.....

4

En el desarrollo de la sesión, ¿se cumplió el aprendizaje esperado?

.....
.....

5

¿Qué nombre le pondrías a esta sesión para que abarque todos los elementos trabajados en ella?

.....
.....

IV. TRABAJO (ASINCRÓNICO)



ACTIVIDAD 3

INSTRUCCIONES

1. Debe concluir el trabajo del Formulario de investigación-acción, como se señala en la Actividad 2.
2. Enviar a su tutor o tutora el trabajo realizado para su evaluación, con el nombre de todos los integrantes del curso.
3. Revisen la retroalimentación enviada por el o la tutora y, eventualmente realice correcciones y mejoras al trabajo.
4. Ingrese a www.campuspiie.cl con su usuario y contraseña.
5. Revise el material que allí se encuentra dispuesto para la sesión asincrónica.

V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO

Criterio	Descriptores
Contextualización	El contexto está bien descrito, con todos los detalles relevantes para el resto del proceso.
Preocupación temática	Está bien definida y es relevante como problema educativo.
Diagnóstico	El diagnóstico está bien descrito, cuenta con fuentes adecuadas a la temática.
Hipótesis	La hipótesis es coherente con la preocupación temática.
Discusión	Todos los miembros del grupo participan de forma activa en la discusión y demuestran haber desarrollado un conocimiento profundo del tema.



¿Sabías que?

Lawrence Sthenhouse (Investigación y Desarrollo del Currículo, Madrid; MOROTA; 1984:285) plantea lo siguiente: *“lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”*.



MÓDULO 2



**Aspectos Técnicos y Metodológicos
a Considerar en la Investigación
Educativa en EPJA**



MÓDULO 2

Aspectos Teóricos y Metodológicos a Considerar en la Investigación Educativa en EPJA

I. INICIO DE LA SESIÓN

1. APRENDIZAJES ESPERADOS

Diseñan un Plan de Acción en el marco de la investigación-acción para abordar aquellas problemáticas presentes en EPJA y así alcanzar una mejor comprensión de estos procesos educativos.

2. CONCEPTOS CLAVES

Plan de acción; Observación de la acción; Reflexión Pedagógica; Prácticas Pedagógicas; Realidad educativa; Problematización; Cambio educativo.

3. COMPARTAMOS EXPERIENCIAS PREVIAS

Responda las siguientes preguntas de manera individual y comparta en plenario.

● **1**
● ¿Es habitual en su contexto profesional reflexionar sobre las prácticas docentes?



● **3**
● ¿Es posible que el o la docente investigue a la vez que enseña?



● **2**
● ¿Qué situación problemática de su práctica profesional (en el contexto EPJA) le gustaría mejorar?



● **4**
● ¿Por qué cree usted que la investigación-acción tiene como uno de sus requisitos la participación de los actores involucrados en las problemáticas identificadas?



II. DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. INTRODUCCIÓN AL TEMA

Este segundo módulo centra la mirada en las distintas etapas que comprenden el proceso de planificación de la investigación-acción, especialmente dentro del campo profesional docente. Esto, sobre la base de lo visto en el módulo anterior, ya que a través de este itinerario metodológico el o la docente tiene la posibilidad de observar y construir su práctica y así transformarla en beneficio propio y de sus estudiantes.

Desde la segunda mitad del siglo XX, cuando el antropólogo Kurt Lewin (1946) propone esta posibilidad de exploración, de investigación, de la acción profesional desde sus propios protagonistas y centrando sus miradas en la propia acción, han surgido distintas escuelas de este camino metodológico, algunas de ellas específicamente en el campo del desarrollo profesional docente.

Hace un poco más de 30 años, parte importante de la literatura sobre profesión y prácticas docentes ha planteado el tema de la investigación como un atributo de la identidad profesional de los maestros. Es decir, la práctica del profesor se tornó un hito relevante para la investigación. En suma, se reconoce la importancia de involucrar a los docentes en el análisis, revisión y mejoramiento de sus propias prácticas profesionales.

El foco se orienta a la práctica docente entendida no solo como un ámbito de acción, sino también de decisión y o deliberación. Es decir, lo que hacen profesoras y profesores está fuertemente vinculado a un contexto institucionalizado, normas, regulaciones y creencias socioculturales individuales y compartidas; por tanto, la investigación debe hacerse cargo de dicha realidad. Y como fue planteado por Dewey (1859-1952), poder llegar a convertir las prácticas docentes en saber pedagógico requiere racionalizar, pensar y reflexionar la experiencia de cada docente y convertirla en tema de investigación.



¿Sabías que?.

Rodrigo Vera, investigador del PIIIE y director del Instituto Paulo Freire, señala que: *“El actual sistema escolar no es democrático en su funcionamiento y la vida escolar está llena de limitaciones. Es negadora del cuerpo, de las emociones y de la integridad los sujetos. Este modelo de escuela está en crisis, por las grandes limitaciones del tipo de institucionalización existentes, aunque gran parte de los profesores y de los actores estudiantiles son afines a una pedagogía liberadora. Tenemos un sistema pedagógico que debemos cambiar mediante transformaciones en las personas, en las prácticas y en las sociedades en las que nos desenvolvemos”.*



REFLEXIÓN INDIVIDUAL

¿Qué desafíos nos exige la pandemia para desarrollar investigación-acción en nuestras realidades y contextos institucionales?

.....

.....

.....

.....

2. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Algunas de las características centrales que presenta la investigación-acción son las siguientes:

- Es una experiencia concreta, real, de un grupo de sujetos; no es una formulación ‘a priori’ o estrictamente teórica.
- La problemática se construye a partir de procesos deliberativos y se asienta en un diagnóstico participativo que se construye con los propios implicados.
- Los investigadores trabajan con sujetos en contextos reales.
- Busca un cambio concreto en los sujetos con los que trabaja e investiga.
- En la formulación de los objetivos, la comunidad investigada participa, opina y se vincula activamente en la propuesta de investigación.
- Los investigadores no solo observan, además participan y se comprometen con la realidad que están investigando.
- Es una investigación de escala reducida, local.
- Levanta información que puede ser sistematizada y servir para explicar fenómenos más generales.
- Propone líneas de acción para intervenir en la realidad analizada.
- Se somete permanentemente a los juicios implicados (investigadores/sujetos investigados).



Dentro del ámbito de la educación, J. Elliot (2000) subrayó que la investigación-acción se caracterizaba por:

Resolver problemas de los profesores y llevar a la práctica sus valores educativos.

Favorecer procesos de reflexión sobre los medios y fines pedagógicos. Reflexionar sobre la calidad de la enseñanza supone, además, reflexionar sobre los valores que la constituyen y la estructuran.

Integrar la teoría y la práctica en la medida que son procesos interdependientes que en la vida cotidiana del maestro resultan indisociables.

Promover prácticas reflexivas y desarrollar una actitud de permanente autoevaluación profesional.

Estimular el diálogo con los pares y el resto de los actores de la comunidad.

Promueve que los profesores analicen sus propias prácticas y resuelvan sus problemas como colectiva profesional, entendiendo que en la modificación de las prácticas se incluyen dimensiones institucionales, normativas y culturales.

Como hemos señalado, si bien el principal objetivo de la investigación-acción educativa tiene una intencionalidad asociada a mejorar la práctica, también es capaz de mejorar la comprensión que tienen los actores educativos respecto a ella y de su contexto (Laurus, pp. 106, referencia a Carr y Kemmis, 1998). La investigación-acción no debe ser confundida con los procesos reflexivos que hace un docente sobre su trabajo, al ser abordada como investigación es y debe ser entendida como “...tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y cambio” (Laurus, pp. 107, referencia a Carr y Kemmis, 1998).

¿Qué se estudia y cuáles son los objetos de la exploración y de investigación?

El objeto de estudio, aquello que exploramos y estudiamos debe ser un problema reconocido y vivido como tal por los actores sociales que participan de esa realidad o situación social. Estos actos educativos a los cuales les prestaremos atención deben ser aquellos que ocurren en los llamados escenarios naturales, dentro y fuera del aula, es decir en la institución educativa en general. Estos pueden ser actos pedagógicos, administrativos, de gestión, acción comunitaria entre otros.

De acuerdo con lo expresado por Latorre (2003), la investigación-acción en educación se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política

de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. En este sentido, son múltiples las posibilidades temáticas y dimensiones del trabajo profesional docente que podemos abordar desde este método investigativo dentro de EPJA.

Si bien se pueden reconocer distintos hitos en el proceso de investigación-acción, cada uno de ellos toma alcances diferentes según la modalidad que se adopte. En el siguiente cuadro se pueden apreciar los distintos tipos de acuerdo con lo señalado por Carr y Kemmis (1988):

Tipos de I-A	Objetivos	Rol del Investigador	Relación entre Facilitador y Participantes
1. Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo Profesional.	Experto externo.	Cooperación (de los prácticos que dependen del facilitador).
2. Práctica	Como (1). La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, encarecer la participación y la autorreflexión.	Cooperación (consulta del proceso).
3. Emancipatoria	Como (2). Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, auto decepción, coerción. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y el sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes).	Colaboración.

Cuadro 1. Las tres modalidades de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988).

A continuación, revisaremos los distintos pasos y etapas que debemos considerar para levantar una planificación que comprenda el diseño de una investigación-acción dentro de nuestro contexto educativo. En lo sustantivo, se pueden identificar los siguientes momentos:

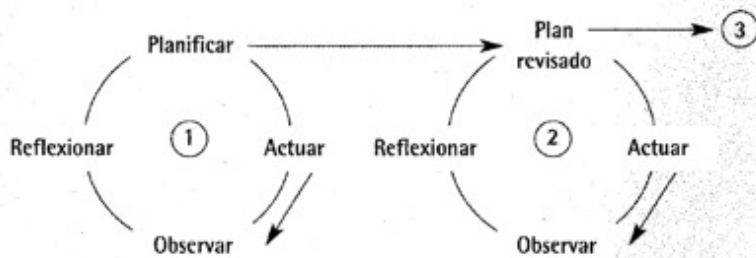


Dentro del Plan de Acción se identifican las siguientes etapas con sus respectivas consideraciones:



- El problema o foco de investigación.
- Diagnóstico del problema o situación.
- Revisión documental.
- La hipótesis de acción o acción estratégica.
- Formulación de la hipótesis de acción.
- Características de la acción.
- Control de la acción.
- Cómo supervisar y documentar su IA: principios generales.
- Acciones que puede observar para generar información.
- Cómo garantizar que los juicios sean razonablemente válidos y precisos.
- Evaluar el impacto y relevancia de las evidencias.
- Cómo recoger la información.
- Gestión de la información.
- Técnicas de recogida de la información.
- El proceso reflexivo.

Como fue señalado en el primer módulo, este método de investigación fue ideado originalmente por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), entre otros autores. Y en todos ellos es posible apreciar la investigación-acción como un espiral de ciclos que comprende la planificación de la acción, la acción, la observación de la acción y la reflexión pedagógica. Esto es:



Gran parte de los modelos revisados exhiben esta secuencia metodológica que se inicia con el plan de acción, la acción misma, la observación de la acción y finalmente el proceso de reflexión luego de concluida la acción. Sin embargo, Whitehead (1989, 38; en Latorre, 2003) quien fuera crítico de las propuestas de Kemmis y Elliot, por entender que se alejan bastante de la realidad educativa convirtiéndose más en un ejercicio académico que en un modelo que permita mejorar la relación entre teoría educativa y autodesarrollo profesional, propone una espiral de ciclos cada uno con los pasos que se especifican en el siguiente cuadro.



Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991)





ACTIVIDAD 1

IMAGINA LA SOLUCIÓN

INSTRUCCIONES

1. A partir del modelo propuesto por Whitehead (1991) y considerando la definición del problema que usted realizó en el Módulo 1, complete la siguiente tabla:
2. Comparta en plenario.

Sentir o experimentar un problema.	
Imaginar la solución del problema.	
Poner en práctica la solución imaginada.	

En suma, todo plan debiera incluir la revisión o diagnóstico del problema o idea general de investigación; la acción se refiere a la implementación del plan de acción; la observación incluye una evaluación de la acción a través de métodos y técnicas apropiados; la reflexión significa meditar sobre los resultados de la evaluación y sobre la acción total y proceso de la investigación, lo que puede llevar a identificar un nuevo problema o problemas y, por supuesto, a un nuevo ciclo de planificación, acción, observación y reflexión.

Es conveniente reflexionar sobre los nueve puntos que proponen McNiff y otros (1996; en Latorre, 2003):

Revisar nuestra práctica

Plantear un proyecto de investigación siempre supone revisar o cambiar nuestra práctica con el propósito de mejorarla. Supone que nuestros valores educativos pueden ser cuestionados y problematizados.

Identificar un aspecto que queremos mejorar

Ésta es la clase especial de preguntas que los investigadores en la acción hacen: ¿Cómo puedo mejorar mi práctica profesional? ¿Cómo puedo mejorar mi comprensión de esta situación?

Imaginar la solución

El investigador siempre tiene que imaginar y elaborar un plan de acción donde se plasma su propuesta de mejora o cambio.

Implementarla

Una vez ideado el plan de acción, el investigador tiene que llevarlo a la práctica y a la luz de ésta ver si resulta como esperaba.

Registrar lo que ocurre

El rigor que supone la investigación precisa del registro de lo que ocurre, los efectos que los cambios generan en la situación. Toda investigación de esta naturaleza precisa recoger datos para obtener las evidencias.

Modificar el plan a la luz de los resultados y continuar con la acción

Una vez que hemos logrado unas evidencias que confirman la mejora de la práctica estamos en condiciones de llevarlas a la práctica.

Controlar la acción

Las acciones implementadas por el investigador deben ser controladas a través de técnicas de recogida de datos. La observación tiene que controlar siempre lo que ocurre con las acciones que implementamos en nuestro plan de acción.

Evaluar la acción modificada

Es importante reflexionar y evaluar los resultados; ver qué han supuesto de cambio o mejora, las ventajas y los inconvenientes.

Continuar así hasta lograr la mejora o cambio pretendido

Como se ha señalado, la investigación-acción es un proceso progresivo, que procede paso a paso en busca de la mejora y de una mejor calidad de la enseñanza.



ACTIVIDAD 2

DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN

INSTRUCCIONES

1. Reúnanse en los grupos de trabajo constituidos para el diseño del Plan de Acción.
2. Al final de este texto, se encuentra una propuesta de Formulario de Investigación-Acción.
3. Completen el Punto 3, que se refiere al objetivo del Plan; y el punto 4, que se refiere a las acciones para resolver el problema de investigación.
4. Compartan en plenario el trabajo realizado.



¿Sabías que?

Célestin Freinet (1886 - 1966) fue un maestro rural francés, que escribió lo siguiente: “No pueden preparar a sus alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si ustedes ya no creen en esos sueños; no pueden prepararlos para la vida, si no creen en ella; no podrían mostrar el camino, si se han sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos”.

III. CIERRE DE LA SESIÓN

1. PREGUNTAS DE CIERRE



1

¿Qué fue lo más significativo de la sesión?

.....

.....

2

¿Las actividades me permitieron interactuar con el relator y los demás participantes?

.....

.....

3

¿Hice mi mejor esfuerzo con las tareas asignadas?

.....

.....

4

En el desarrollo de la sesión, ¿se cumplió el aprendizaje esperado?

.....

.....

IV. TRABAJO (ASINCRÓNICO)



ACTIVIDAD 3

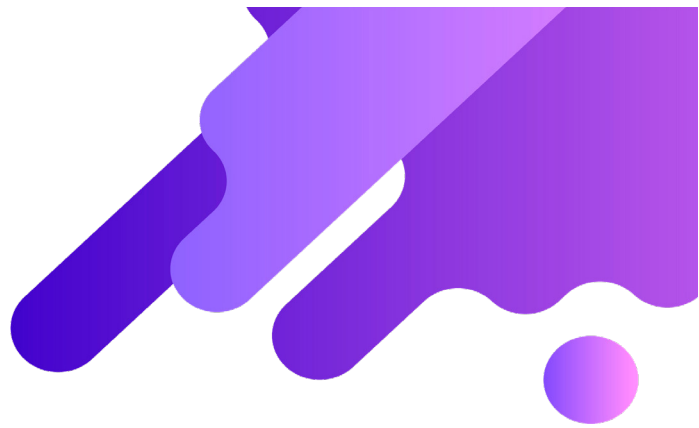
INSTRUCCIONES

1. Debe concluir el trabajo del Formulario de investigación-acción, como se señala en la Actividad 2.
2. Enviar a su tutor o tutora el trabajo realizado para su evaluación, con el nombre de todos los integrantes del curso.
3. Revisen la retroalimentación enviada por el o la tutora y, eventualmente realice correcciones y mejoras al trabajo.
4. Preparar una PPT para exponer el avance de su trabajo en la próxima sesión.
5. Ingrese a www.campuspiie.cl con su usuario y contraseña.
6. Revise el material que allí se encuentra dispuesto para la sesión asincrónica.

V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO

Criterio	Descriptorios
Plan de Acción	El plan de acción está descrito de forma clara y completa, y es coherente con la preocupación temática y el diagnóstico posterior.
	Las acciones descritas apuntan a la consecución del objetivo.
	Realiza al menos dos acciones para resolver el problema.
Discusión	Todos los miembros del grupo participan de forma activa en la discusión y demuestran haber desarrollado un conocimiento profundo del tema.





MÓDULO 3



Aprendizajes y Experiencias de la Investigación-Acción en EPJA



MÓDULO 3

Aprendizajes y Experiencias de la Investigación-Acción en EPJA

I. INICIO DE LA SESIÓN

1. APRENDIZAJES ESPERADOS

Analizan críticamente los aspectos teóricos y metodológicos que debe considerar un diseño de investigación-acción que aborde las experiencias educativas en EPJA.

2. CONCEPTOS CLAVES

Práctica profesional; acción estratégica; áreas de mejora.

3. COMPARTAMOS EXPERIENCIAS PREVIAS

Responda las siguientes preguntas de manera individual y comparta en plenario.

- 1
- Entre sus pares, ¿coinciden en la identificación de problemas dentro del contexto EPJA?
-
-
-
-
-
-
-

- 2
- Entre los problemas presentes en EPJA, ¿en qué ámbito de la dinámica educativa se concentran estos?
-
-
-
-
-
-
-

- 3
- Dentro del Centro Educativo en el cual usted se desempeña, ¿existen condiciones para realizar proyectos de investigación-acción?
-
-
-
-
-
-
-



II. DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. INTRODUCCIÓN AL TEMA

La educación para jóvenes y adultos se sitúa en un escenario que aún está lleno de desafíos por resolver. Estas demandas que están asociadas a la urgencia de incorporar a grandes grupos de estudiantes se ven complejizadas al tener que instalarse en la definición de nuevos parámetros. Las investigaciones recientes nos han advertido de la necesidad de reconceptualizar o redefinir lo que se entiende por EPJA y tener una mirada que utilice como marco el llamado aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tales investigaciones deben ser capaces de aportar conocimiento al diseño de estrategias que permitan asumir una realidad educativa caracterizada por su diversidad y un desigual acceso a la educación.

Las investigaciones en EPJA deben instalarse en los actuales escenarios de cambio social, en contextos socioculturales caracterizados por un dinamismo creciente en las llamadas sociedades de la información. Hablamos también de dinámicas socioculturales contradictorias y en constante lucha. En ellas podemos identificar una baja participación social, exclusión, desigualdad y nuevas formas de democratización del conocimiento.

Nos enfrentamos a un nuevo perfil de estudiantes que deben responder a escenarios marcados por el cambio, estos demandan nuevas exigencias a EPJA, asociadas a responder a la integración social en sus diversas dimensiones.



Investigar en EPJA requiere que asumamos estos estudios desde horizontes que incluyan el cambio y la transformación, que se posicionen desde una perspectiva sociocrítica y consideren como requisito esencial la participación de los sujetos estudiados. Una perspectiva dialógica que permita dar espacio a diversas interpretaciones, que tenga como aspecto fundamental la constante reflexión sobre las necesidades de estos estudios.

Estas perspectivas, dialógicas, que se instalan entre sujetos con saberes diversos y en escenarios educativos formales y no formales, requieren de los mismos hacer una lectura colectiva y reflexiva de sus propias vivencias. Estudiar estos escenarios educativos y a sus actores y miradas, demanda que las técnicas empleadas logren rescatar la narración de los sujetos y, por tanto, privilegiar las metodologías cualitativas.



Dicho lo anterior, en este tercer módulo avanzarán en la identificación y comprensión de las etapas del proceso de investigación-acción. Probablemente, en la construcción del diseño del Plan de Acción identificarán los ajustes necesarios de hacer, a partir de las preguntas y observación analítica y crítica de la realidad profesional.



REFLEXIÓN INDIVIDUAL

Teniendo en cuenta la modalidad telemática en que se ha desarrollado el trabajo educativo en tiempos de pandemia, y en un contexto de precario y desigual acceso de los estudiantes a las tecnologías virtuales, ¿de qué manera podría darse una participación reflexiva y dinámica en un modelo de investigación-acción en nuestro entorno?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Como fue señalado en el módulo anterior, el modelo de investigación-acción que se propone, presenta el siguiente itinerario cíclico: i) el Plan de Acción, ii) la Acción, iii) la Observación de la Acción y iv) la Reflexión. En este tercer módulo, la idea es conocer con mayor detalle cada una de las etapas que comprende este ciclo de elaboración metodológica.

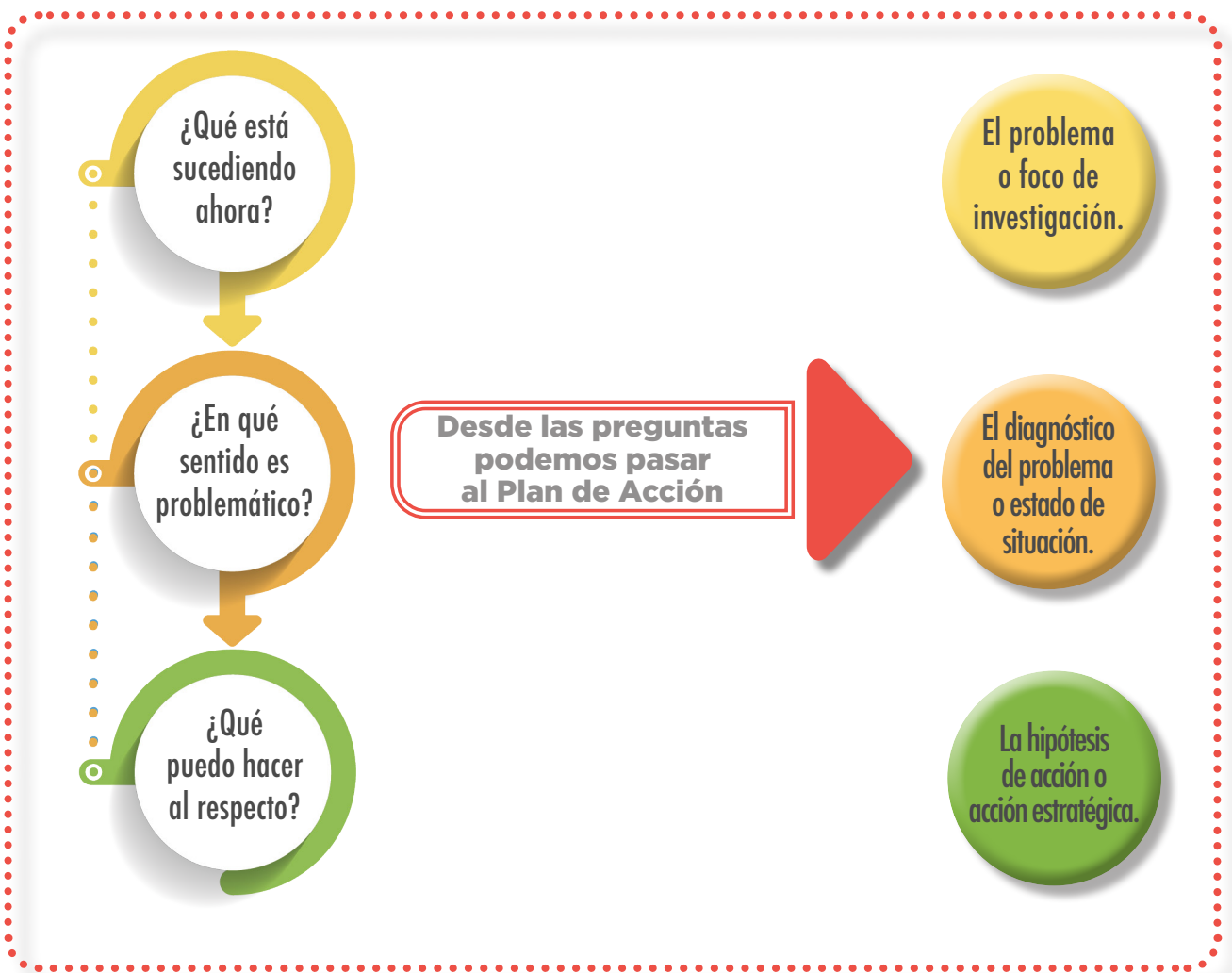


¿Sabías que?

Gabriela Mistral decía: “Que no te atraigan solamente los trabajos fáciles. Es tan bello hacer lo que otros esquivan”

A. PLAN DE ACCIÓN

Como señala Elliot (2000), el proceso de investigación se inicia con una “idea general” cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Identificando el problema, se diagnostica y a continuación se plantea la hipótesis de acción o acción estratégica. El mismo punto de vista tiene Kemmis, cuando al enfocar el problema o foco de estudio, plantea tres preguntas:



El Problema o Foco de Investigación

- 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 docente me gustaría mejorar?*
- Lo importante es identificar un área que deseemos investigar y estar seguros de que es posible cambiar alguna cosa. Este aspecto es central, ya que no todo problema del quehacer profesional o entorno laboral puede ser objeto de un proyecto de I-A, ya que es condición fundamental que este sea posible de cambiar en alguna medida.

Además de las consideraciones previas, McKernan (1999) señala que el foco de estudio o problema seleccionado debe ser de interés para usted, un problema que pueda manejar, que pueda mejorar algo y que implique la enseñanza y el aprendizaje.

- Una vez identificado el problema o foco de estudio, conviene hacerse las siguientes preguntas para comprobar si ha tenido en cuenta las consideraciones o sugerencias señaladas anteriormente:

¿Ha identificado un área sobre lo que puedo hacer algo, interviniéndola y transformándola?

¿La he clarificado con mi tutor o tutora, o con otras u otros colegas?

¿Tengo garantías de que es un área de la práctica docente que puedo mejorar?

¿Sabías que?



La **AGENDA DE EDUCACIÓN 2030** de la **UNESCO**, entre sus metas define algunas que implican a EPJA:

META 4. De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

META 6. Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.

Diagnóstico del problema o situación

- Identificado el problema, es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico del mismo. La finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del Plan de Acción.
- Conviene hacerse preguntas como éstas:



¿Qué clase de evidencia puedo generar para demostrar lo que está ocurriendo?

¿Cómo puedo mostrar la situación actual a otras personas?

¿Cómo puedo mostrar la situación actual antes de la intervención?

La hipótesis de acción o acción estratégica

- Un momento importante en el ciclo de la investigación-acción, es la formulación de la propuesta de cambio o mejora; vale decir: la hipótesis de acción o acción estratégica. Una vez hecha la revisión documental, se estará en condiciones de diseñar el plan de acción y las acciones que quiere introducir en su práctica docente profesional para mejorarla. Es un momento decisivo en el proceso. De cómo arme el plan de acción dependerá en gran medida el éxito de su proyecto de investigación. Recuerde que en la investigación-acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio.
- Para Elliott (2000), una hipótesis de acción es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea), con una respuesta (acción): “¿Cómo podría mejorar el rendimiento de mis alumnos en la asignatura de biología? A través del aprendizaje cooperativo”. Las hipótesis se plantean mediante formas “vivas” de preguntas y respuestas (Whitehead, 1995). Las hipótesis de acción son propuestas que deben considerarse como ideas “inteligentes” y no como soluciones “correctas”.

B. LA ACCIÓN

Una vez identificado el problema o foco de investigación que deseamos abordar a través de este plan de acción, ha llegado el momento de poner en marcha la acción estratégica o hipótesis de acción planteada en la fase anterior. Es hora de pasar a la acción; la fase anterior supuso un esfuerzo en la reflexión y su descripción. Una primera recomendación en esta etapa, es contar con un cronograma o calendario donde describa los pasos y tiempos que le va a llevar implementar la acción estratégica.

En la investigación-acción, la observación está centrada principalmente en la acción, como énfasis primario por sobre la investigación; ésta, a su vez, debe ser revisada, pero su función principal es servir a la acción. La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra la información que más tarde aportará con evidencias como sustento de la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en la que tiene lugar y sus efectos, tanto previstos como imprevistos.

La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. En este sentido, es importante tener en cuenta que pueden surgir imponderables y dificultades en la implementación de la acción planificada y por ello debemos estar disponibles a los ajustes y flexibilidad necesaria que demande la situación.

McNiff y otros (1996) señalan algunas características que deben concurrir en la acción, la cual debe ser:

INFORMADA

Se ha indagado previamente posibilidades de éxito frente al problema que esperamos resolver. Conlleva una exploración de los propios motivos y valores para tener claro por qué actúa de la manera que lo hace. Debe considerar los riesgos que implica el cambio social y para permitir a los profesionales actuar más eficazmente.

COMPROMETIDA

La acción se apoya en un fuerte compromiso de buscar la mejora de la situación actual (que fue identificada en la formulación del problema).

INTENCIONADA

Los investigadores en la acción actúan con una intención: mejorar la práctica.



Un último aspecto para tener en cuenta en la etapa de ejecución de la acción es el control de la misma. Concretamente, nos referimos a la generación sistemática de datos. Un importante resultado de la investigación-acción es el cambio que genera en la comprensión de la práctica docente. Necesitamos

mostrar cómo ha ido ocurriendo el cambio describiendo el proceso y por ello es fundamental ser sistemático en la recogida de datos. Si logra desarrollar adecuadamente esta parte, estará en buenas condiciones para el trabajo de observación y reflexión de la acción propuesta en el proyecto.

Cualquier tipo de dato no basta, excepto aquellos que permitan demostrar que realmente la situación está mejorando. El control de la acción debe proporcionar auténticas descripciones de la misma.



C. LA OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN




La observación recae sobre la acción, ésta se controla y registra a través de la observación y nos permite ver qué está ocurriendo. La investigación-acción prevé una mejora de la práctica docente. Los datos recogidos en la observación nos permiten identificar evidencias o pruebas para comprender si la mejora ha tenido lugar a no.

La observación implica, en este sentido, la recogida de información relacionada con algún aspecto de la práctica docente, así como la acción de otras personas (estudiantes, docentes y otros). Se observa la acción para poder reflexionar sobre lo que se ha descubierto y luego aplicarlo a nuestra acción profesional. Es en el imperativo de la observación donde la investigación-acción difiere de otras metodologías tradicionales de investigación.

Cómo recoger la información

Tenemos tres formas tradicionales de recoger datos, o tres maneras de averiguar lo que pasó. Podemos observar lo que las personas dicen o hacen y tratar de descubrir lo que ocurrió, o podemos preguntarles sobre lo que ocurrió, o también podemos analizar los materiales o huellas que dejaron (cualquier otra evidencia que dejaron tras de sí).

El o la docente investigador o investigadora puede adaptar cualquiera de estas tres opciones para observar la acción:

OBSERVAR	<p>Observar los efectos de su acción en otros y solicitar a otros que observen su propia acción.</p>	
PREGUNTAR	<p>Preguntar a otras personas implicadas en la investigación por sus puntos de vista; los que pueden ser de importancia para evaluar la acción. Podría, también, preguntar a otras personas para tener distintas perspectivas o puntos de vista (crítica dialéctica).</p>	
ANALIZAR	<p>Analizar todo tipo de material de referencia es particularmente interesante. El análisis puede incluir grabaciones en audio o vídeo, fotografías, trabajos del alumnado, pruebas de exámenes, registros escritos y todo tipo de información documentada.</p>	

Técnicas de recogida de la información

Para la recogida de la información presentamos algunas técnicas y recursos relativos a la observación, la conversación, el análisis de documentos y el registro en medio audiovisuales.

LA OBSERVACIÓN	LA CONVERSACIÓN	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	MEDIOS AUDIOVISUALES
-La observación participante.	-El cuestionario.	-Documentos oficiales.	-Fotografía.
-Notas de campo.	-La entrevista.	-Documentos personales.	-Grabaciones en video.
-Diario del investigador.	-Grupos de discusión.	-Prensa escrita y/o digital.	-Grabación en audio.



¿Sabías que?.

El pedagogo británico **Lawrence Stenhouse** (1984), trabajó este enfoque de preparación de los maestros para la investigación y la innovación de su práctica, basándose en la propuesta de investigación acción de **Kurt Lewin** (1948).

En el siguiente cuadro se puede apreciar el tipo de información que se quiere recabar y la técnica sugerida para tal fin.



INFORMACIÓN	TÉCNICAS
Diversas Perspectivas (profesorado, alumnado, familias...).	- Cuestionario - Entrevista - Grupo de discusión - Diario
Punto de vista investigador o participantes (introspección).	- Diario - Cuestionarios autoaplicables
Perspectiva del investigador de lo que ocurre (acciones, actividades, ambientes...).	- Observación participante - Grabación - Escalas estimativas - Listas de comprobación
De documentos (oficiales y personales) y materiales.	- Análisis de documentos y materiales.

A continuación, se presenta la actividad a desarrollar en la sesión sincrónica.



ACTIVIDAD 1

LA OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN

INSTRUCCIONES

1. Reúnanse en los grupos de trabajo constituidos para el diseño del Plan de Acción.
2. Al final de este texto, se encuentra una propuesta de Formulario de Investigación-Acción.
3. Completen el Punto 4, que se refiere a la Observación de la Acción.
4. Compartan en plenario el trabajo realizado.

D. LA REFLEXIÓN

Finalmente, la reflexión en la investigación-acción, constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y, posiblemente, al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. La reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción. No es una fase aislada en el tiempo, ni algo que ocurre al final de la investigación, sino una tarea que se realiza mientras persiste el estudio.

La reflexión e interpretación nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma. La reflexión es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación.



ACTIVIDAD 2

COMPARTIENDO NUESTRA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En esta etapa cada grupo deberá compartir el avance de su diseño Investigación, a partir de lo cual los asistentes deben aportar al trabajo realizado por los demás. Todos los grupos exponen.

INSTRUCCIONES

1. El grupo presenta, con un PPT de máximo 6 láminas, el trabajo de la Investigación-Acción realizado hasta el momento en la Actividad 1.
2. Exponen en el plenario el trabajo realizado.



III. CIERRE DE LA SESIÓN



1. PREGUNTAS DE CIERRE

1

¿Qué fue lo más significativo de la sesión?

.....

.....

2

¿Las actividades me permitieron interactuar con el relator y los demás participantes?

.....

.....

3

¿Hice mi mejor esfuerzo con las tareas asignadas?

.....

.....

4

En el desarrollo de la sesión, ¿se cumplió el aprendizaje esperado?

.....

.....

IV. TRABAJO (ASINCRÓNICO)



ACTIVIDAD 3

INSTRUCCIONES

1. Debe concluir el trabajo del Formulario de investigación-acción, como se señala en la Actividad 1.
2. Enviar a su tutor o tutora el trabajo realizado para su evaluación, con el nombre de todos los integrantes del curso.
3. Revisen la retroalimentación enviada por el o la tutora y, eventualmente realice correcciones y mejoras al trabajo.
4. Ingrese a www.campuspiie.cl con su usuario y contraseña.
5. Revise el material que allí se encuentra dispuesto para la sesión asincrónica.

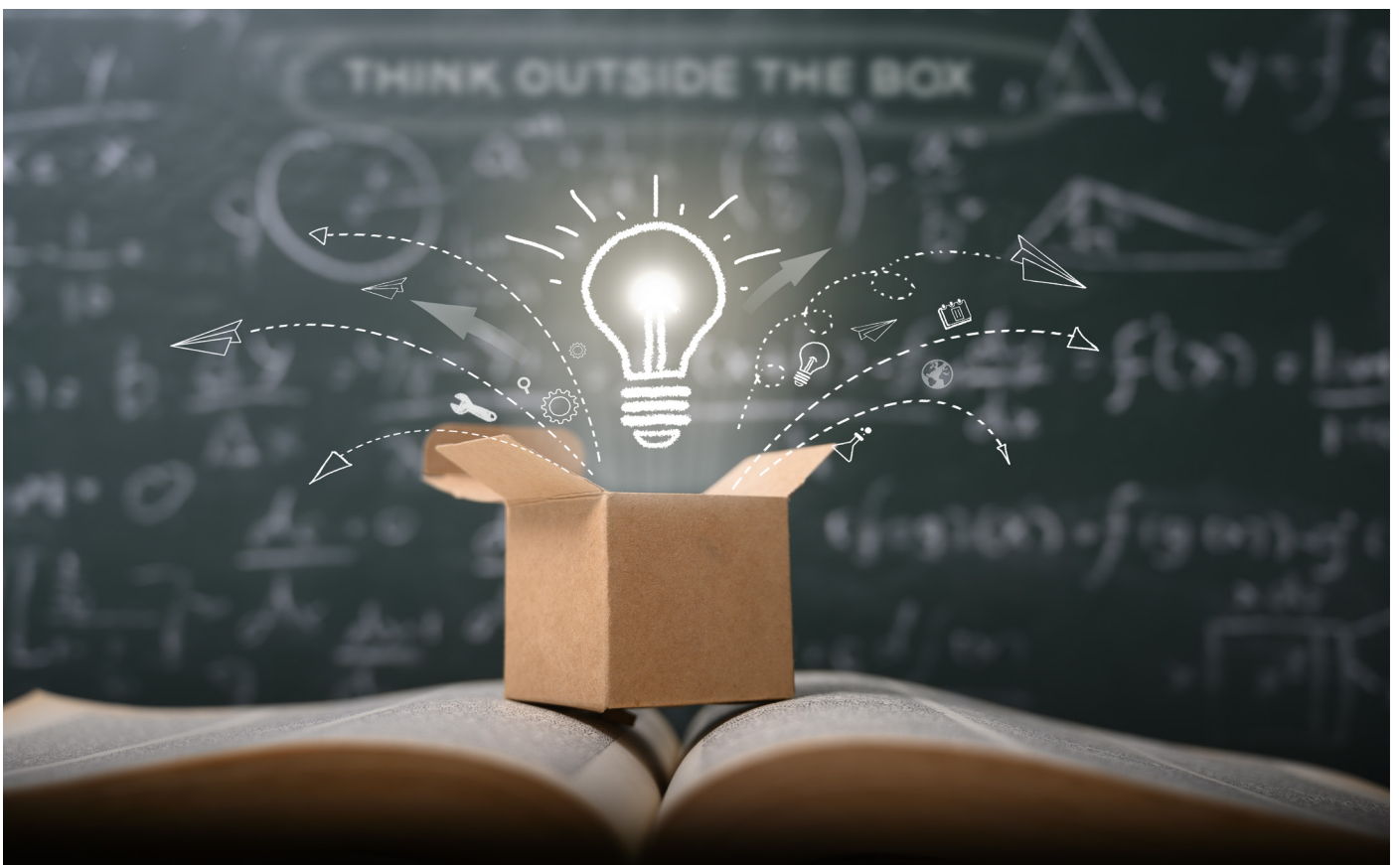
V. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO

Criterio	Descriptorios
Plan de Observación	El Plan de Observación de los resultados está bien detallado y es coherente con el Plan de Acción.
Discusión	Todos los miembros del grupo participan de forma activa en la discusión y demuestran haber desarrollado un conocimiento profundo del tema.
Exposición	El grupo presenta de manera ordenada el Plan diseñado.
	El grupo recibe la sugerencia de los participantes y contestan preguntas.





MÓDULO 4



**Reflexión Pedagógica e
Investigación-Acción EPJA**



MÓDULO 4

Reflexión Pedagógica e Investigación-Acción en EPJA

I. INICIO DE LA SESIÓN

1. APRENDIZAJES ESPERADOS

Analizan y evalúan los resultados de sus investigaciones (I-A) en el mundo EPJA, alcanzado así niveles de reflexión pedagógica que permitan una mejor comprensión e intervención pedagógica en sus espacios de desarrollo profesional.

2. CONCEPTOS CLAVES

Reflexión pedagógica; práctica pedagógica; investigación acción.

3. COMPARTAMOS EXPERIENCIAS PREVIAS

Responda las siguientes preguntas de manera individual y comparta en plenario.

- 1
- ¿Es la reflexión pedagógica, una
- práctica habitual dentro de su
- comunidad profesional?
-
-
-
-
-

- 2
- El centro educativo donde Usted se
- desempeña, ¿crea las condiciones
- institucionales para el desarrollo de
- la reflexión pedagógica?
-
-
-
-
-

- 3
- ¿En qué medida valora Usted la
- reflexión pedagógica dentro de su
- quehacer profesional?
-
-
-
-
-



II. DESARROLLO DE LA SESIÓN

1. INTRODUCCIÓN AL TEMA

Como se ha expuesto en los módulos anteriores, dentro del diseño de la investigación-acción la reflexión pedagógica no solo cierra el proceso de investigación, sino también, sienta las bases para iniciar el siguiente ciclo. Autores como Stephen Kemmis (1988)

conciben la investigación-acción no sólo como ciencia práctica y moral, sino también como una ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es: (...) una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). Y dentro de esta misma línea, Elliot (2000) entiende la investigación-acción como una reflexión sobre las acciones del ser humano y las situaciones que vive el profesor que tiene como objeto que el docente conozca a profundidad los problemas, para poder modificar la práctica.

En este derrotero, el docente debe ser considerado como un profesional práctico-reflexivo capaz de analizar críticamente las decisiones que toma antes, durante y después de su acción en el aula, con el fin de mejorar o transformar su práctica. Aquella que, convertida en objeto de investigación, permitirá, desde procesos de reflexión y análisis individual y colectivo, avanzar adquiriendo autoconciencia de lo que se hace y, por tanto, reconociendo con claridad los aciertos y retrocesos de la propia práctica.



REFLEXIÓN INDIVIDUAL

A partir de su experiencia como docente en EPJA, ¿cuáles son los requisitos profesionales e institucionales que deben estar presentes para el desarrollo de la reflexión pedagógica en su contexto educativo?

.....

.....

.....

.....



¿Sabías que?

Paulo Freire decía: Pensar correctamente (...) es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, frente al mundo de los hechos, ante nosotros mismos. Es difícil, no porque pensar correctamente sea forma propia de santos y de ángeles a la que aspirásemos de forma arrogante. Es difícil entre otras cosas, por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos, para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias groseras.

2. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

La investigación-acción entendida como estrategia de reflexión participativa, nos permite abordar la práctica pedagógica en un sistema mayor que es la escuela o centro educativo. La reflexión que se propicia nace o debe nacer desde la práctica y está orientada a reflexionar respecto a ella. Por tanto, este proceso reflexivo permite hacer que se visualicen comprensiones tácitas instaladas en esas acciones y a la vez transformar esas teorías implícitas o explícitas en las mismas prácticas.

Convertir el espacio del aula o de la experiencia docente en un tema para investigar, permite que el profesorado se involucre haciendo de su participación consciente, un aprendizaje significativo

que permita un mayor compromiso con lo estudiado y con los necesarios cambios en que deberá verse involucrado.

La investigación-acción participativa aplicada a los ámbitos educativos, involucra a la diversidad de actores de dichos espacios, y se expresa en el trabajo conjunto e interactivo desde donde se crean los espacios de diálogo. Son precisamente las tareas conjuntas, las que han permitido identificar problemas, proponer soluciones, ejecutar acciones y revisar bajo los criterios de la reflexión constante, aquello que va a permitir promover cambios que nacen de la construcción de significados compartidos.



Cuando se sitúa la reflexión como requisito indispensable de cada una de las etapas de investigación acción, se habla de un proceso consciente que nos hace revisar las prácticas pedagógicas y que instalan el análisis en develar aquello que sostiene esas prácticas que no son solo ejecuciones o tareas visibles.

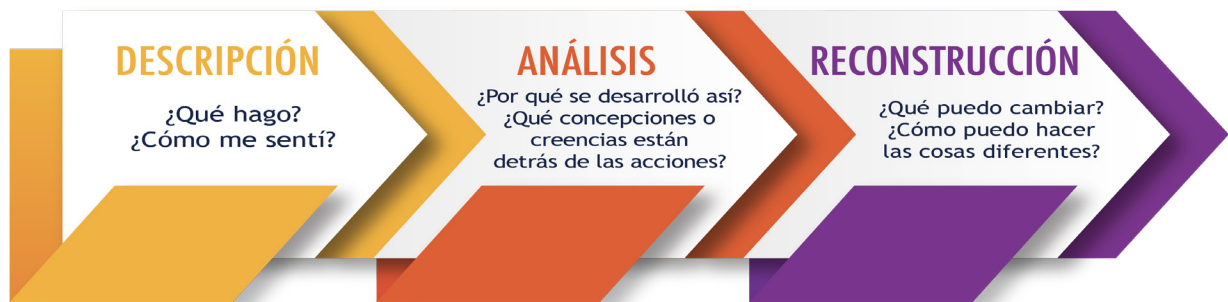


Se trata de revisar creencias, conocimientos tácitos o implícitos que orientan el trabajo docente, y desde esta reflexión ir construyendo un conocimiento profesional que permita establecer la unión entre lo reflexionado y lo que se actúa a partir de la relación de estrategias y herramientas propias de la labor pedagógica. En la investigación-acción, la enseñanza y la investigación, la reflexión y la acción, no son sino aspectos de un único proceso (Elliot, 1993) que realiza el docente en sus aulas.

En ese sentido, las estrategias de enseñanza que decide realizar el profesor o profesora se consideran siempre potencialmente problemáticas y, por tanto, objeto de deliberación reflexiva en contextos concretos y reales. Las prácticas siempre son sometidas a prueba (hipótesis de acción) y se recogen evidencias sobre la acción. Ello implica no solo registrar datos para luego analizarlos, sino también recopilar y analizar los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, los cambios que se realizan o las tensiones que se generan.



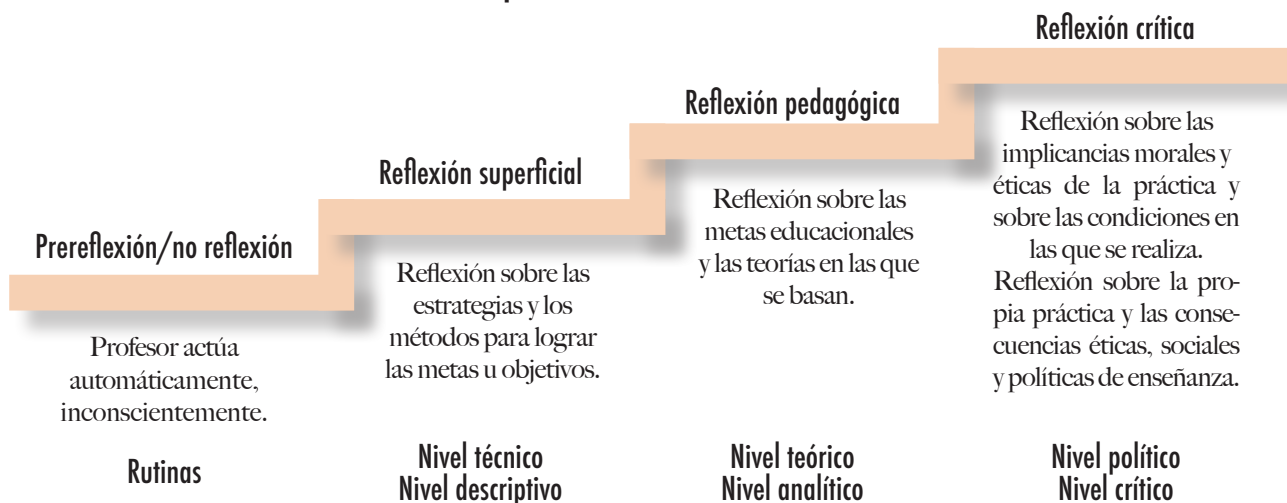
La práctica reflexiva es una forma de práctica donde el o la profesional se mira a sí mismo, se pregunta sobre qué conocimientos y valores profesionales se están usando y qué acciones son coherentes con esos conocimientos y valores (Liston & Zeichner, 1993, p. 100). Con ello queremos enfatizar el carácter intencional de la reflexión que incluye **la descripción** (se reflexiona sobre la acción a la vez que se describe el conocimiento, las creencias y principios, las emociones o sentimientos que caracterizan la enseñanza), **el análisis** (se reflexiona sobre las teorías que informan la acción docente a la vez que se analizan) y **la reconstrucción** (se critica las prácticas docentes, así como los contextos y se plantean nuevas formas de abordarlo).



Los autores sugieren que en el proceso de reflexión —si bien es un acto individual—ayuda el diálogo intersubjetivo; de tal modo que, poner las reflexiones frente a otros que interroguen o problematicen las propias prácticas, permitirá continuar mejorándolas.

Bárbara Larrivee (2008) plantea cuatro niveles de reflexión. Esta va desde la “no reflexión”, que se puede dar en las rutinas o modos de proceder “inconscientes”, cotidianos, propios de la práctica diaria, que se dan como supuestos o “verdades” que funcionan sin problematizarlos; hasta la “reflexión crítica”, que se da cuando se interroga sobre las condiciones en las que se realiza la práctica y se analiza las consecuencias de las decisiones tomadas.

Los niveles de reflexión sobre la práctica



Después de dar algunas definiciones es importante preguntarse: ¿para qué la investigación-acción en el terreno educativo?. La intención principal no es otra que reflexionar y mejorar las prácticas pedagógicas, dar respuestas a aquellas necesidades derivadas de las actuaciones de las profesoras y profesores en el aula.



REFLEXIÓN INDIVIDUAL

Según lo propuesto por Barbara Larrivee ¿En qué nivel de reflexión piensa que se encuentra usted y su equipo de trabajo, en la organización educativa donde se desempeña?

.....

.....

.....

.....



¿Sabías que?

...El concepto de Academia se define como una sociedad científica, literaria o artística, palabra surgida en Grecia cuando el filósofo Platón (427 a.C. - 347 a.C.) compró una casa del héroe mitológico Akademos y la adaptó para impartir clases de ciencias naturales, dialéctica y matemáticas.



Schön (1992) distingue los siguientes tres niveles de reflexión:

CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN

Se refiere a los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior o se trata de operaciones privadas”. (Schön, 1992:35).

REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN

Sucede durante la acción y hace que seamos críticos en ella. A partir de esta reflexión, damos soluciones a los problemas que nos surgen en el momento. Investigamos y actuamos al mismo tiempo.

REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN Y SOBRE LA REFLEXIÓN DE LA ACCIÓN

Esta reflexión sucede una vez realizada la acción y se reflexiona tanto sobre la acción como sobre la reflexión durante esa acción. Es una doble reflexión que permite aprender de forma permanente sobre nuestra actuación.

Por otra parte, Habermas también divide la reflexión en tres tipos relacionados con los de Schön pero añadiendo nuevas ideas:

CONOCIMIENTO TÉCNICO

La experiencia hace que acumulemos conocimientos, es el conocimiento que nos proporciona el conocimiento en la acción de Schön.

DELIBERACIÓN PRÁCTICA

Es la reflexión que hace mejorar nuestra práctica, lo que Schön denomina actuar en el momento de la acción.

REFLEXIÓN CRÍTICA

En esta reflexión se tiene en cuenta, además, todo aquello que suceda fuera del aula, es decir, el contexto, la sociedad. Hace que cambiemos nuestras acciones en el futuro.

Si analizamos lo que plantean ambos autores, estos niveles (tipos) de reflexión guardan relación con los tres tipos de profesionales definidos por Zeichner y Liston. Estos se definen así:

a. Profesionales Técnicos

Son aquellos/as que tan solo den soluciones técnicas sin reflexionar en su práctica docente. En términos de Schön, los profesionales técnicos se mantendrían en el nivel de “conocimiento en la acción”; mientras que en términos habermasianos, los técnicos son quienes poseen sólo un conocimiento técnico.

b. Profesionales Prácticos

Son aquellos/as que reflexionan durante la práctica y hacen patente que tienen en cuenta el sentido de la misma. Suelen estar en el segundo nivel de reflexión de Schön y mejoran su práctica a través de esa reflexión (deliberación práctica).

c. Profesionales Críticos

En este caso son aquellos/as que buscan que sus alumnos y alumnas aprendan en la más pura realidad teniendo en cuenta tanto lo que sucede dentro como fuera del aula (contexto, sociedad).

SHÖN	HABERMAS	ZEICHNER Y LISTON
Conocimiento en la acción.	Conocimiento técnico.	Técnicos.
Reflexión en la acción.	Deliberación práctica.	Prácticos.
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.	Reflexión crítica.	Críticos.

Como refiere Elliott (1983) en la investigación-acción se generan tanto la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción de Schön, como la deliberación práctica y la reflexión crítica de Habermas dando lugar a que los y las profesionales que la llevan a cabo (la investigación-acción) sean tanto prácticos como críticos.



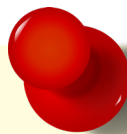
A continuación, se presenta un esquema con los elementos más relevantes, que proponen los autores en torno a la investigación acción.



ACTIVIDAD 1

INSTRUCCIONES

1. Reúnanse en los grupos con las personas que trabajaron en las sesiones anteriores.
2. Respondan las siguientes preguntas:



a. ¿Cuál es el rol de la reflexión en la práctica pedagógica, desde una perspectiva sociocrítica?

.....
.....

b. Tomando en cuenta lo aprendido sobre investigación-acción en estos módulos ¿A qué me comprometo en mi práctica pedagógica?

.....
.....

3. Elija un emoticón que interpreta su respuesta.

III. CIERRE DE LA SESIÓN

1. PREGUNTAS DE CIERRE

1

¿Qué fue lo más relevante de la investigación-acción para mi práctica pedagógica?

.....

.....

2

¿Qué elementos de la pedagogía sociocrítica he incorporado en mi práctica pedagógica?

.....

.....

3

¿En qué aportará a mi comunidad educativa la obtención de mi Diplomado en Educación de Peronas Jóvenes y Adultas?

.....

.....

IV. TRABAJO (ASINCRÓNICO)



ACTIVIDAD 2

INSTRUCCIONES PARA EL TRABAJO GRUPAL

1. Reúnanse en los grupos de trabajo con quienes ha trabajado durante los módulos anteriores.
2. A partir de la lectura y análisis del Informe del trabajo “*Coordinar y organizar el trabajo grupal. Una investigación-acción en el aula*” de la profesora Marta Beatriz Bulgarelli de la Escuela IPEM 184 “Mariano Fraguero”, en Córdoba, Argentina; deberán realizar las siguientes actividades:

Coordinar y organizar el trabajo grupal. Una investigación-acción en el aula” de la profesora Marta Beatriz Bulgarelli de la Escuela IPEM 184 “Mariano Fraguero”, en Córdoba, Argentina; deberán realizar las siguientes actividades:



- a. Identificar el problema que la profesora-investigadora quiere abordar a partir de esta investigación.
- b. Describir el Plan de Acción que diseñó la profesora Bulgarelli para subsanar el problema identificado.
- c. Resumir y analizar sus principales observaciones luego de implementar el Plan de Acción en este proyecto de I-A.
- d. Comentar los aspectos más relevantes de las reflexiones a las cuales llega la profesora Marta Beatriz Bulgarelli, luego de concluir su trabajo de I-A.
- e. Responda a la pregunta a modo de coevaluación: ¿Qué aspectos debemos mejorar como grupo de trabajo?
- f. Envíe el trabajo al tutor o tutora, incluyendo el nombre de los integrantes del grupo.



El informe que debe presentar (y subir en la plataforma) tiene la siguiente estructura:


Título del Informe de I-A	
Autor	
1. Problema	
2. Acción	
3. Observación de la Acción	
4. Reflexión	
5. Análisis de los resultados de la I-A	
6. Comentarios Personales	
7. Coevaluación	

V. CRITERIO DE EVALUACIÓN DEL MÓDULO

Lista de Cortejo		
Descriptor	SI	NO
Identifican el problema presente en la investigación.		
Describen las acciones declaradas en el Plan.		
Presenta un resumen de las observaciones luego de implementar el Plan.		
Analizan las observaciones realizadas luego de implementar el Plan.		
Presentan un comentario que incluye los aspectos más relevantes de las reflexiones en torno a la Investigación-Acción.		
Presentan una coevaluación coherente con lo observado en el desarrollo de los módulos.		



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- 
- ARANEDA, A.; PARADA, M.V, VASQUEZ, A.; (2008). Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía, Concepción: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción.
 - BAUSELA HERRERAS, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana De Educación, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>.
 - CALDERÓN LÓPEZ-VELARDE, JAIME ROGELIO (2014). La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p. 699-716, jul./set. 2014.
 - COLAS BRAVO, M.^a. P. (1994). La investigación - acción. En Colás, E. & Buendía, L. (391 - 315). Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.
 - CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). ¿Qué es? Cuadernos de Pedagogía, 224, 8 - 14.
 - ELLIOTT, J. (2000). La investigación-acción en educación. (4o ed.). Madrid: Morata.
 - ELLIOTT, J. (1983). Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad. En Galton, M. y Moon, B. (Ed.)
 - HABERMAS, J. (1972). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
 - KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.
 - LARRIVEE, B. (2008). Development of a tool to assess teacher's level of reflective practice. Reflective practice: International multidisciplinary perspectives 9 (3), 341-360.
 - LATORRE, A. (2003). La Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, Barcelona: Graó.
 - LISTON, D., ZEICHNER, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.

- OSORIO VARGAS, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. En Revista Temas de Educación, N° 19, UPLA, Valparaíso.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- RESTREPO, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. Educación y Educadores, 6, 91-104. Consultado en mayo de 2021, en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529>
- Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 39, N° 2, enero-junio 2017. CREFAL.
- RINCÓN IGEA, D. & RINCÓN IGEA, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. Revista Interuniversitaria del Profesorado, 39, 51 - 73.
- ROJAS, M. T. (2012). La investigación acción y la práctica docente. Cuadernos de Educación N° 42, marzo de 2021. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- SCHÖN, D. (1992). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo, Madrid: Morata.





FORMULARIO DE PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN



FORMULARIO DE PRESENTACIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

1. PRESENTACIÓN GENERAL

A. Constitución del Grupo			
Nombre	Profesión	Centro Educativo	Cargo

B. Identificación de Necesidades Generales (Nudos Críticos del Contexto)

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y DIAGNÓSTICO

C. Formulación del Problema
Formulación del Problema

D. Diagnóstico
Recogida de datos
Trabajo de campo
Análisis e interpretación de datos
Resultados del diagnóstico e hipótesis

3. PLAN DE ACCIÓN: OBJETIVO Y ACCIONES

E. Objetivo:

F. Nombre de la acción:	
Descripción de la acción:	
Responsable:	Plazo:

G. Nombre de la acción:	
Descripción de la acción:	
Responsable:	Plazo:

4. OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN

H. Observación de la acción
Medios de verificación:
Técnicas de recogida de la información:
Resultados obtenidos:

5. REFLEXIÓN

I. Reflexión sobre la práctica (o acción implementada)

6. NUEVOS DESAFÍOS

J. Nuevos Desafíos

7. CARTA GANTT

Acciones del Plan	Mes 1				Mes 2			



