

Identidades

Aportaciones para la educación boliviana

Carrera Ciencias de la Educación - UMSS

Año 11 - N° 4 - Septiembre de 2025

Buenas prácticas docentes: La investigación acción como estrategia para la acción, la enseñanza y sus beneficios en el involucramiento estudiantil

Juan Carlos Rojas Calizaya

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8789-0459>

María José Chacín Villarroel

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2142-3301>

Ever Verduguez

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2142-3301>

Depósito legal: 2-3-78-2025 P.O.

ISSN: 3080-1230



Identidades

Aportes para la educación en el siglo XXI

Buenas prácticas docentes: La investigación acción como estrategia para la acción, la enseñanza y sus beneficios en el involucramiento estudiantil

Juan Carlos Rojas Calizaya ⁸

María José Chacín Villarroel ⁹

Ever Verduguez ¹⁰

Resumen

El presente texto aborda la preocupación de la Carrera de Ciencias de la Educación por analizar las características de una de las funciones fundamentales de la universidad pública: la docencia orientada a la formación profesional. Es el resultado de una investigación realizada en el Laboratorio de Investigación Acción, basada en información recopilada de los estudiantes y la docente al finalizar la gestión II/2022.

El análisis de las evidencias presentadas permite concluir que la aplicación de la investigación acción, tanto como enfoque como metodología para la enseñanza de la asignatura, facilita la implementación de buenas prácticas docentes, evaluadas a partir de las categorías conceptuales adoptadas. Estas prácticas crean las condiciones necesarias para un mayor involucramiento estudiantil en su proceso formativo, abarcando las dimensiones conceptual, emocional y actitudinal, lo que lleva a los estudiantes a afirmar su vocación por la educación.

Los hallazgos promueven la visibilización y réplica de estas prácticas, adaptándolas a la naturaleza de la materia y al contexto específico. Además, fomentan la investigación educativa como una herramienta en la búsqueda de respuestas a los nuevos desafíos.

Palabras clave: Buenas prácticas, enseñanza, involucramiento, investigación acción

8 Licenciado en Ciencias de la Educación, docente de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, y de Ciencias Sociales; y jefe del Departamento de Coordinación Académica de la UMSS. Con amplia experiencia en desarrollo rural en territorios y comunidades indígenas y campesinas en Bolivia. Ha realizado varias investigaciones sobre derechos indígenas, problemática agraria, tierra territorio, cambio climático y educación; varias de ellas se han publicado. ORCID: DOI 0009-0009-8789-0459

9 Estudiante de la carrera Ciencias de la Educación, participante del proyecto internacional “Aprendizaje Centrado en el Estudiante - Tuning Latinoamérica”. Desde el 2022 trabaja como coordinadora pedagógica en el área de Educación de la Fundación Patiño. Investigadora de naturaleza y escritora de corazón. ORCID 0009-0003-2142-3301

10 Estudiante, auxiliar de Territorio y Educación Social Intra Intercultural en la gestión 2024 y actual auxiliar del Proyecto de Orientación Educativa pertenecientes a la Carrera Ciencias de la Educación – UMSS. Articulista en la revista Kipus Científicos N°1 y 3. Asistente Técnico de la Revista Identidades. ORCID: 0009-0004-4734-5732

1. Introducción

El presente artículo tiene el propósito de contribuir al análisis y debate acerca de la formación y docencia universitaria en el contexto actual. En ese sentido, se orienta a la visibilización de buenas prácticas docentes en la asignatura Laboratorio de Investigación Acción, que corresponde al 6º semestre del ciclo interdisciplinario y es parte del eje articulador de Investigación Social y Educativa de la Carrera. Para tal efecto, se ha constituido un equipo de investigación compuesto por un docente y dos estudiantes, quienes cursaron y aprobaron dicha materia.

La línea temática nuclear es la investigación acción como estrategia para actuar en la realidad y para la enseñanza; es decir, para el aprendizaje de la investigación acción haciendo investigación acción en contextos específicos. El objetivo que guió el estudio fue visibilizar las buenas prácticas docentes que promueven el involucramiento estudiantil en su proceso formativo en el Laboratorio de Investigación Acción de la Carrera Ciencias de la Educación. A partir de este objetivo, se desplegó un conjunto de técnicas y herramientas para identificar los procesos, estrategias y actividades que se desarrollan en la asignatura objeto de estudio, así como las actitudes que tienen la docente y los estudiantes participantes en dichos procesos.

El enfoque de buenas prácticas es parte de la búsqueda de nuevos paradigmas educativos en un mundo globalizado, donde se ha impuesto el paradigma posmoderno. Por ello, es un enfoque en construcción con el aporte de distintas vertientes teóricas. Para los propósitos del presente artículo, este enfoque se sitúa como equidistante entre el enfoque basado en planteamientos normativos convencionales (deber ser) y el modo de hacer docencia más artístico y situacional (reinterpretación situada de la doctrina). El concepto adoptado se refiere a aquellas prácticas desarrolladas por los docentes para la formación de los estudiantes que tienen efectos positivos en ellos y están situadas en contextos específicos. Este enfoque asume que ninguna práctica es completamente buena en todos sus componentes, pues existen múltiples acciones donde suceden variadas buenas prácticas, identificadas a partir de sus características más tangibles y codificables, antes que por consideraciones abstractas.

Dichas estrategias y acciones están orientadas no solo a la enseñanza de la investigación acción sino, ante todo, a la formación integral del estudiantado. Esto llevó a indagar acerca de las reacciones y respuestas de los estudiantes, mismas que se enmarcan en lo que se conoce como involucramiento estudiantil. El involucramiento supone una actuación integral en las tres dimensiones del sujeto (estudiante) que aprende: conductual, emocional y cognitiva.

El momento inicial de la investigación fue hallar indicios y verificar que las buenas prácticas existían y cómo sucedían en la cotidianidad de la asignatura. Luego se analizaron los indicios con el auxilio de categorías conceptuales para establecer que podían ser catalogados como buenas prácticas. Finalmente, a manera de conclusiones, se sintetizaron aquellas prácticas que se adecuaban a las categorías conceptuales como puntos de referencia para su difusión y transferencia a otros espacios interesados en la mejora de los procesos formativos de la universidad.

La recolección de datos se realizó mediante cuatro acciones: revisión bibliográfica para construir un marco conceptual; entrevista a la docente para indagar sobre sus concepciones y prácticas; observación de clases presenciales para el registro en un diario de campo; y aplicación de un cuestionario a estudiantes para conocer sus percepciones acerca del tema. Para la sistematización de la información, se construyó una matriz de triple entrada que permite relacionar la información de las cuatro fuentes, según categorías y códigos. En todo el proceso, hasta la redacción final del presente texto, se adoptaron mecanismos y espacios de intercambio y construcción colectiva entre los autores, un proceso fructífero gracias a la experiencia personal de los estudiantes autores que cursaron la materia objeto de estudio. Esta condición permitió ampliar y complementar la información recolectada, así como conducir la reflexión hacia los puntos de interés de la investigación, evitando la dispersión.

Los resultados obtenidos sintetizan que existen y se llevan a cabo buenas prácticas en el Laboratorio de Investigación Acción, porque estas acciones se realizan en contextos específicos, con actores sociales reales y responden a las necesidades identificadas. Esas acciones son planificadas, evaluadas, reorientadas o corregidas mediante la reflexión permanente con ayuda de la teoría. Este proceso genera actitudes de mayor y mejor involucramiento de los estudiantes en la materia y en su proceso formativo; un compromiso que se manifiesta en conductas, sentimientos y conocimientos favorables a su formación. Estos resultados pueden ser visibilizados como aportes para la mejora de la formación universitaria, dejando la intimidad del aula para activar su potencial transformador en la sociedad.

2. Procedimiento metodológico

El presente texto es resultado de la aplicación de un conjunto de principios de la investigación educativa, como campo del conocimiento científico de las Ciencias de la Educación. Se asume, como lo plantea Alejandra Capocasale, que el objeto de estudio de la investigación educativa es “la educación como fenómeno a ser investigado en sus distintas dimensiones” (2015, p. 40), en torno al cual se aplica el método científico para contribuir al conocimiento, que en este caso corresponde a las Ciencias de la Educación. Por tanto, los autores citados a continuación mencionan que “las tareas del investigador son: tomar conocimiento de problemas que otros pueden haber pasado por alto; insertarlos en un cuerpo de conocimiento e intentar devolverlos con el máximo rigor y, primariamente, para enriquecer nuestros conocimientos” (Bunge, 1969, págs. 189 y 191, citado por Capocasale, 2015, p. 35).

Por otra parte, dado que “todo conocimiento científico resulta de una definida combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos” (Sajama, 1993, p. 29, citado por Capocasale, 2015, p. 37), en la presente investigación se partió de la realidad para formular algunas preguntas y luego se construyó un cuerpo organizado de conceptos que iluminaron la búsqueda de buenas prácticas y el análisis de los datos empíricos recolectados. Para ese propósito, se adoptaron los requisitos que caracterizan a una investigación científica: “a) trata sobre un objeto de estudio reconocible y definido, b) dice cosas, sobre ese objeto, que no han sido dichas o con óptica diferente a lo ya dicho, c)

es útil a los demás, y d) provee elementos para la verificación y refutación de su hipótesis, pasible a seguimiento público” (Eco, 1990, p. 53, citado por Capocasale, 2015, pp. 36-37).

El fenómeno educativo de las “buenas prácticas docentes” es de reciente interés para la investigación educativa. Surge en el contexto de la crisis de paradigmas educativos y tiene una pretensión de validez universal propia, diferenciada del paradigma positivista que se impuso en el conocimiento científico. En un mundo globalizado, de cambios acelerados, los viejos paradigmas basados en la racionalidad y la objetividad científica universal están cuestionados. La realidad ya no puede ser entendida ni explicada desde una sola perspectiva ni estudiada con un único método científico. Para comprender la realidad cambiante en su integralidad y complejidad, los autores se abren a la diversidad epistemológica existente en ese mundo complejo y diverso; sin renunciar a la epistemología del conocimiento científico, asumen que “a lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo” (de Souza Santos, 2010, p. 50, citado por Capocasale, 2015, pp. 38-39).

Dado que el objeto de estudio se ubica como parte de procesos educativos que se desarrollan en una institución de educación, corresponde al campo epistemológico de la investigación educativa, diferente de la investigación sobre educación. Dicho objeto de estudio está relacionado con “el educar”, es decir, la práctica educativa (Capocasale, 2015, p. 41). Se considera que el paradigma teórico-metodológico adecuado al objeto de estudio y a la modalidad de investigación definida es el interpretativo (cualitativo), cuyo interés se centra en comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos de la acción humana. Este paradigma tiene por objetivo penetrar en el mundo construido y compartido por esos sujetos en la búsqueda de los significados que le dan a sus propias prácticas en las situaciones y contextos donde interactúan (Ídem, p. 44). Se complementó con técnicas cuantitativas para recoger y sistematizar la información de los estudiantes, dado el corto tiempo disponible.

La pregunta motivadora es: ¿Puede considerarse como buena práctica docente la aplicación de la propia investigación acción como estrategia de enseñanza, en la asignatura Investigación Acción (IA), si facilita y provoca un mayor involucramiento estudiantil? Desde esta pregunta, se identificaron dos categorías: IA como estrategia para la acción e IA como estrategia para la enseñanza, cada una con sus respectivos códigos. Para la recolección de información, se aplicaron como técnicas la revisión bibliográfica, la encuesta a los estudiantes, la observación de clases y la entrevista a profundidad a la docente. Para la sistematización de la información, se construyó una matriz de triple entrada y se aplicó la triangulación para el análisis.

De la revisión bibliográfica, se han seleccionado siete criterios orientadores para identificar aquellas prácticas educativas que califican como buenas prácticas: 1) son prácticas que existen y se están haciendo, 2) el marco conceptual es reinterpretado y adecuado al contexto y situación específicas, 3) orientan la reflexión sobre la práctica, 4) las prácticas se orientan a transformar la realidad, 5) son útiles para la formación estudiantil, 6) involucran a los estudiantes en su aprendizaje autónomo, y 7) consideran

la dimensión objetiva y subjetiva de la práctica (Zabalza, 2012, pp. 19-21). Estos criterios serán desarrollados conceptualmente en el siguiente acápite.

Para el análisis, los criterios enumerados se agruparon como códigos de las dos variables o categorías de la investigación: la IA como estrategia para la acción y la IA como estrategia para la enseñanza. El análisis de la IA como estrategia para la acción se realizó con los códigos: el marco conceptual es reinterpretado y adecuado al contexto y situación específicas, orienta la reflexión sobre la práctica, y la práctica se orienta a transformar la realidad. Por su parte, la categoría IA como estrategia para la enseñanza fue analizada con los códigos: son útiles para la formación estudiantil, involucran a los estudiantes en su aprendizaje autónomo, y consideran la dimensión objetiva y subjetiva de la práctica. Para la catalogación de las prácticas identificadas como buenas prácticas, se aplicó el primer criterio: son prácticas que existen y se están haciendo.

3. Sustentación teórica

3.1. El contexto

El interés por las buenas prácticas en educación es parte de la búsqueda de respuestas a viejos y nuevos problemas de la educación, una búsqueda que se ha hecho más compleja y multifactorial en un mundo también complejo y de cambios cada vez más acelerados. Es un criterio ampliamente aceptado que la humanidad ha dejado el paradigma de la modernidad para asumir el de la posmodernidad. Del pensamiento racionalista que hizo del progreso su ideal y de la industrialización su instrumento, promovió utopías y cobijó ideologías, se ha pasado a cuestionar la razón humana y el progreso científico-tecnológico como bases del bienestar. Se opone a una forma única o hegemónica del conocimiento, desecha las utopías e ideologías, así como los grandes valores humanos, valora la pluralidad y la diversidad, es individualista y promueve lo global y el libre flujo de información (Etecé, 2021).

La globalización es el rasgo distintivo de la posmodernidad, entendida como un “proceso histórico de integración mundial en los ámbitos económico, político, tecnológico, social y cultural” (Concepto, 2020). Es un fenómeno de alcance universal porque llega a todo el mundo y se manifiesta en todos los aspectos de la vida, es impredecible en sus resultados y asimétrico en sus repercusiones, en función del desarrollo económico de cada país. En dicho contexto, como efecto del acelerado desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, la humanidad transita hacia la sociedad del conocimiento, entendida como “un sistema de proximidad (espacio) propio del mundo humano (antropológico)... dependiente de las técnicas, de las significaciones, el lenguaje, la cultura, las convenciones, las representaciones y las emociones humanas” (Levy, 2004, p. 8). Ese sería el nuevo territorio que habitamos los humanos, algunos migrantes y otros nativos, donde se realizan cada vez más actividades recreando el vínculo social con su propio lenguaje de soporte.

Sin embargo, la sociedad de vida acelerada, en permanente transición, ha sido paralizada por una crisis sanitaria de alcance planetario causada por un virus desconocido

hasta entonces, el coronavirus SARS-CoV-2, más conocido como COVID-19. Desde su aparición en Wuhan (China), en 100 días se convirtió en una pandemia que obligó al encierro obligatorio, al distanciamiento físico y a estrictas medidas de bioseguridad; a pesar de lo cual, sólo en el continente americano, afectó a más de 190 millones de personas, de las cuales murieron 2.931.580 hasta el 1 de marzo del presente año (OPS, 2023). Por sus dimensiones y alcances, no se trata únicamente de una crisis sanitaria, sino de lo que las ciencias sociales califican como un “hecho social total”, en el sentido de que convulsa el conjunto de relaciones sociales y conmociona a la totalidad de los actores, las instituciones y los valores (Ramonet, 2020, p. 1). Las consecuencias de esta pandemia todavía se sienten y no terminan de asimilarse.

Uno de los sectores impactados por la pandemia es la educación, tanto así que -según el Banco Mundial- las perturbaciones a las sociedades y las economías agravaron la crisis ya existente de la educación: “a nivel mundial, entre febrero de 2020 y febrero de 2022, las escuelas estuvieron totalmente cerradas para el aprendizaje presencial durante 141 días en promedio. En Asia meridional y en América Latina y el Caribe, los cierres duraron 273 y 225 días, respectivamente” (BM, octubre 2022). Ello supuso una mayor pérdida de aprendizaje para niños y jóvenes que ya tenían pobreza de aprendizajes, según el indicador de pobreza de aprendizajes creado por el Banco Mundial y la UNESCO. El informe de 2019 de dicho indicador señala que el 57% de los niños de 10 años no podían leer ni comprender un texto breve apropiado para su edad, en los países de ingreso bajo y mediano (Ídem). Adicionalmente, la implementación de la modalidad virtual adoptada para dar continuidad a la educación ha desnudado y agravado las desigualdades en el acceso y uso de conectividad y dispositivos tecnológicos.

La Universidad Mayor de San Simón también sufrió los impactos de la pandemia que “tomó por sorpresa a todos los actores educativos, obligándolos a un salto tecnológico no previsto ni mucho menos planificado” (López, 2021, p. 9) y transformó el habitus universitario: obligó a repensar los roles del docente (migrante digital) y de los estudiantes (nativos digitales), exhortándolos a desaprender y reaprender las concepciones y prácticas educativas. Es un hecho aceptado que la educación y la universidad no volverán a ser como antes de la pandemia. En el nuevo contexto, la virtualidad y sus dispositivos serán parte del quehacer educativo, para lo cual se requiere buscar nuevas formas de comunicación, interacción y educación. En tal sentido, López considera que la universidad debe asumir el desafío de reflexionar y reinventar la educación universitaria para enfrentar viejas y nuevas realidades, porque “...sólo sistematizando nuestras vivencias y reflexionando sobre nuestros pensares, sentires y prácticas podremos avanzar a alcanzar la educación relevante, pertinente y de calidad que nuestros estudiantes merecen” (ídem, p. 11). Así planteado, este desafío está vinculado al enfoque de buenas prácticas, como se verá más adelante.

En el contexto descrito se ubica el presente escrito. En esa realidad cambiante, azotada por múltiples crisis, se asume el desafío de reflexionar sobre las buenas prácticas educativas que existen y que se han implementado tanto en la presencialidad como en la virtualidad, con la expectativa de encontrar pistas para reorientar la educación universitaria hacia una mayor relevancia, pertinencia y calidad para los estudiantes y la sociedad boliviana.

3.2. Buenas prácticas docentes

El concepto de buenas prácticas está compuesto por dos palabras: un adjetivo (buenas) y un sustantivo (prácticas), y por el orden en que se presentan, se da mayor énfasis al adjetivo que al sustantivo. Como tal, puede aplicarse a cualquier actividad humana, adquiriendo un sentido polisémico que "...actúa como cliché genérico aplicable a cualquier tipo de actuación..." (Zabalza, 2012, p. 21). Para evitar confusiones y restringirlo al ámbito educativo, en el presente artículo se añade el sustantivo 'docentes'; de modo que se usará indistintamente la formulación completa o la corta para referirnos a las prácticas desarrolladas por los docentes para la formación de los estudiantes, prácticas que tienen efectos positivos.

La idea de buenas prácticas docentes está relacionada con otros conceptos asociados con la mejora educativa, como innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva y otros. Es parte de las preocupaciones posmodernistas para superar modelos y paradigmas universales que han guiado el quehacer educativo, en pos de hallar y hacer visibles principios más circunstanciales y situados. Con este enfoque, se transita de la constatación de la fidelidad que guardan los programas o sistemas educativos a modelos prediseñados o principios convencionales, hacia una mirada más funcionalista y pragmática, donde lo bueno es lo que funciona bien, es valorado por sus protagonistas y sus colegas. En suma, "de la definición deductiva y normativa, habituales de la Pedagogía (...), se pasa a una perspectiva mucho más inductiva y situada. Se corre el riesgo, desde luego, de un cierto relativismo conceptual..." (ídem, p. 18); es como pasar de proyectar y verificar el 'deber ser' a identificar lo que 'está siendo', con los riesgos que señala el autor y que son propios de esta época de cambios y crisis.

Las buenas prácticas docentes son "...modos de hacer más artísticos y situacionales..." (ídem, p. 19), a partir de la reinterpretación que hacen los docentes de la doctrina y los modelos educativos, o de la reflexión sobre su práctica para reconstruirla y reorientarla, tomando en cuenta las condiciones específicas; de manera que "...el rigor de los sistemas evaluativos tradicionales (para que algo esté bien ha de estarlo en todos sus componentes) se diluye y relativiza..." (ídem). Se considera, como lo sugiere el autor, que no todas las prácticas docentes son buenas, ninguna práctica es buena en todos sus aspectos, no son perfectas, se dan y valen en contextos y situaciones específicas, y ningún docente es un manual de buenas prácticas; sin embargo, se pueden identificar algunas de esas prácticas que merecen ser consideradas como tales, con base en un conjunto de criterios que se explicarán más adelante.

En el mundo anglosajón se utiliza una formulación más exigente: "mejores prácticas (the best practices), aquello que mejor funciona en un contexto determinado" (ídem, p. 22). Por su parte, Sato (1992) desarrolló dos axiomas para diferenciar las buenas de las malas prácticas: 1) Buena calidad significa buena función, donde la práctica de calidad (buena práctica) es aquella que funciona bien; y 2) Buena función significa buen trabajo, es decir, los procesos funcionan bien cuando todas las partes hacen correctamente su trabajo (citado por Zabalza, 2012, p. 22). Se entiende, entonces, que las buenas prácticas son aquellas que mejor pueden hacerse en un contexto determinado por condiciones específicas, cuando todos los actores y componentes cumplen su parte de la acción.

Por otra parte, las buenas prácticas presentan tres características epistemológicas. La primera es la bidimensionalidad del concepto de práctica, donde toda acción es una realidad objetiva y subjetiva; es conducta y pensamiento al mismo tiempo (Grupo de Harvard, citado por Zabalza, 2012, p. 23), idea reforzada con la teoría de la acción razonada (Hale, Householder y Greene, 2003) y reconducida hacia la acción contextualizada y biográfica (Baudouin y Friedrich, 2000). Con la segunda, las buenas prácticas corresponden más al paradigma proceso-producto que al de entrada-salida (input-output), en tanto son un conjunto de estrategias y acciones orientadas a optimizar los procesos para que los estudiantes mejoren su aprendizaje, más allá de cuales hayan sido sus condiciones de partida. La tercera característica considera que una buena práctica se enriquece cuando se convierte en praxis, porque incluye componentes éticos y asume el compromiso de transformar la realidad; es decir, mejora el status quo de las personas y la realidad (Zabalza, 2012, pp. 22-23).

Para cerrar esta parte, se presentan los enfoques de enseñanza en el marco de los cuales se entienden dichas acciones educativas. El primer enfoque es la enseñanza orientada al desarrollo personal, a la construcción de un proyecto de vida (personal, social, profesional, cultural), preocupado por el desarrollo integral del estudiante sobre la base de resultados parciales, mediante experiencias intensas y condiciones propicias para ese desarrollo integral. El segundo enfoque articula la experiencia intra y extraescolar, conectando el aula al territorio, la dinámica educativa con la dinámica social; donde el territorio es el espacio en el cual los aprendizajes adquieren sentido y se promueve el compromiso social (ídem, p. 25).

A continuación, se detallan los criterios con los cuales se seleccionarán, identificarán y analizarán las buenas prácticas en la asignatura objeto de estudio.

3.3. Las buenas prácticas existen

Es la primera condición, porque no se puede hablar, y menos estudiar, algo que no existe; se trata de reflexionar y construir un discurso, como conjunto de enunciados, sobre prácticas, no sobre principios. Este es el rasgo distintivo del discurso de buenas prácticas docentes en relación con otros discursos basados en principios o deseos; en este caso, "... se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien" (ídem, p. 19). Únicamente en tanto existen en la realidad y son realizadas por sus protagonistas, pueden ser identificadas y visibilizadas; a partir de ello, se profundiza en sus características, como se expone a continuación.

El marco conceptual es reinterpretado y adecuado al contexto y situación: Las buenas prácticas no pueden ser entendidas ni explicadas desde los enfoques o paradigmas normativos convencionales que fundan su discurso en el deber ser de los procesos, en el cumplimiento de ciertos estándares universales o que demandan realizar la práctica educativa con base en protocolos predefinidos que responden a principios y teorías. Son, en cambio, las formas o los modos en que los docentes desarrollan sus estrategias y actividades, pertinentes a la situación en que se encuentran, para lo cual recurren a recursos creativos. Esto implica reinterpretar la teoría, considerar las potencialidades y limitaciones

del contexto, y reconstruir críticamente su propia experiencia, todo ello con el propósito de adecuar sus propuestas y prácticas a las condiciones del contexto específico.

De ahí que una buena práctica lo es para esa situación y bajo ciertas condiciones.

Orienta la reflexión sobre la práctica: Dada la estrategia aplicada en la asignatura: hacer investigación acción para aprender investigación acción, y para evitar la tentación de caer en un activismo irreflexivo o un pragmatismo complaciente, se asume este criterio como un aseguramiento de la pertinencia y calidad de la práctica. Este enfoque implica desarrollar procesos y momentos durante la formación que permitan el análisis crítico de cómo se lleva a cabo dicha práctica, con el propósito de identificar aquello que se hace bien y lo que está mal. De esta manera, se toman decisiones orientadas a fortalecer lo que se hace bien y reorganizar lo que se hace mal.

En ese ejercicio, se contrasta la reflexión sobre la acción con los postulados teóricos. En resumen, esta estrategia no solo asegura la calidad de la práctica, sino que también la hace útil para la formación en investigación y para el proyecto de vida personal y profesional de los estudiantes.

La práctica se orienta a transformar la realidad: Por tratarse de un proceso formativo y por la naturaleza de la investigación acción, las estrategias y acciones están vinculadas al aprendizaje con un sentido de servicio, orientado a cultivar el compromiso social de los estudiantes. Dado que la práctica se realiza en un territorio (entendido como un espacio, población y condiciones específicas), la reflexión contribuye a que ese territorio se convierta en el contexto donde las actividades, aprendizajes y experiencias adquieran pleno significado, convirtiéndose en un espacio donde la investigación acción se comprenda y se lleve a cabo de manera adecuada.

En este sentido, la investigación adquiere verdadero sentido cuando se orienta a mejorar la situación encontrada, más allá de su aplicación meramente técnica. Esto implica, a su vez, una transformación no solo del contexto, sino también de los propios estudiantes y de la docente involucrada en el proceso.

Son útiles para la formación de los estudiantes: Dado que las buenas prácticas corresponden al paradigma proceso-producto, como un conjunto de estrategias y acciones orientadas a optimizar los procesos para que los estudiantes mejoren su aprendizaje, más allá de cuales hayan sido sus condiciones de partida, se consideran pertinentes para el desarrollo integral de los estudiantes en el marco de su proyecto de vida personal y profesional.

Más que simples actividades, estas prácticas proponen experiencias intra y extraescolares, personales y colectivas, que fomentan la interacción con otros actores sociales en contextos y situaciones reales. Estas condiciones obligan a los estudiantes a resolver problemas y desarrollar procesos de principio a fin.

Las experiencias generadas, así como sus resultados, son valoradas satisfactoriamente tanto por los estudiantes como por otros actores implicados, fortaleciendo así su impacto positivo en la formación integral de los futuros profesionales.

Orienta a los estudiantes hacia su aprendizaje autónomo: Las buenas prácticas incluyen el propósito, implícito o explícito, de lograr o promover buenos aprendizajes (en cantidad y

calidad) como parte del desarrollo integral de los estudiantes y su proyecto de vida personal y profesional. Este enfoque trasciende lo meramente instructivo, buscando mejorar los ambientes de aprendizaje, la forma en que se aprende, y el valor y sentido de lo que se aprende.

Todo lo anterior adquiere verdadero significado cuando las experiencias generadas permiten o facilitan criterios, mecanismos y espacios para que los estudiantes gestionen su propio aprendizaje. Esto se logra a partir de la reflexión personal y el diálogo con sus compañeros y la docente, promoviendo así un aprendizaje autónomo y significativo.

Consideran la dimensión objetiva y subjetiva de la práctica: Se trata de la relación entre pensamiento y acción, que no es una relación lineal, y que hace bidimensional al concepto de práctica. Parte de la idea de que toda acción es objetiva y subjetiva a la vez; es pensamiento y conducta, es un acto personal y una realidad cultural.

Con Baudouin y Friedrich (2000) se asume que es una acción contextualizada y biográfica, porque más allá de observar y analizar lo hecho, se trata de deconstruir sus razones para identificar contradicciones entre pensamiento y conducta, y penetrar en su sentido (citado por Zabalza, 2012, p. 23).

3.4. Involucramiento de los estudiantes

Para efectos de la presente investigación, se asume al involucramiento estudiantil como el conjunto de actitudes adoptadas y comportamientos efectivizados en su proceso de formación en la universidad, como parte de la construcción autónoma de sus conocimientos. Este involucramiento supone una actuación integral que abarca tres dimensiones del ser estudiantil: conductual, emocional y cognitiva.

Dichas dimensiones permiten comprender cómo los estudiantes se comportan y sienten su experiencia educativa, al mismo tiempo que procesan nueva información, resuelven problemas y piensan críticamente.

Dimensión conductual: La dimensión conductual se expresa en acciones y comportamientos observables, es decir, conductas positivas con las cuales el estudiante interactúa en su contexto para realizar las tareas propiamente académicas destinadas a su aprendizaje. Estas incluyen la planificación de actividades, la concentración en su cumplimiento, la persistencia, la contribución al diálogo, la solución de problemas, entre otras (Arguedas, 2010, p. 65).

Dimensión emocional: La dimensión emocional es el componente afectivo que se traduce en los sentimientos y reacciones que los estudiantes expresan positivamente durante su proceso formativo, específicamente en las actividades de aprendizaje. Se considera necesario identificar su estado de ánimo y los cambios del mismo frente al proceso educativo: hacia los contenidos, el docente, los compañeros y la motivación propiamente dicha (idem, p. 66).

Dimensión cognitiva: La dimensión cognitiva implica actividades mentales propias de la construcción de conocimientos como resultado de los procesos de aprendizaje. Estas actividades incluyen: el sostenimiento de la atención, la aplicación de estrategias

metacognitivas, la autorregulación, el aprendizaje estratégico, la preferencia por desafíos, la flexibilidad para solucionar problemas y la adaptación ante los fracasos. Sin embargo, la adopción de metas para su proceso formativo por parte de los estudiantes define la orientación de su involucramiento cognitivo: si aprenden para aprobar la materia o lo hacen con la intención de ejercer su profesión. La opción que adopten define su comportamiento y las estrategias de aprendizaje (ídem, pp. 66-67).

Se asumen los hallazgos de diversos estudios que muestran una relación causal entre el involucramiento y los logros estudiantiles en diversos ámbitos de su vida universitaria, considerando que el involucramiento se constituye en un predictor de logros. El involucramiento conductual produce logros en el aprendizaje académico y social. El involucramiento emocional crea y refuerza vínculos con la materia, el docente y sus compañeros; amplía la disposición para realizar y cumplir con las actividades y tareas; genera disfrute de la experiencia educativa y crea las condiciones para la motivación intrínseca. El involucramiento cognitivo favorece el éxito académico, promueve las capacidades para comprender y sintetizar teorías, motiva a los estudiantes a asumir desafíos más allá de los contenidos y a buscar formas innovadoras para resolver problemas (ídem, pp. 67-68).

3.5. Investigación acción educativa

Este enfoque de investigación tiene una naturaleza conceptual polisémica debido a que existen diversas definiciones y una mayor variedad de prácticas, aunque en lo esencial enfatiza la acción en la realidad para entenderla y transformarla. Para el presente caso, se adopta la variante educativa aplicada por la docente en el Laboratorio de Investigación Acción.

La investigación-acción educativa incluye un conjunto articulado y organizado de actividades que el docente realiza dentro y fuera del aula, con el propósito de promover el “autodesarrollo profesional” de los estudiantes mientras ejecutan su plan de estudios. Dicho conjunto de actividades “...tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (Latorre, 2005, p. 23). Es decir, no existe una planificación predefinida para la acción; más bien, la acción en la realidad inspira las estrategias a desarrollar.

A partir de dicho enfoque, la investigación-acción educativa puede considerarse como una herramienta metodológica con el potencial de generar “...cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (ídem).

4. Resultados

4.1. Los protagonistas

La cantidad de estudiantes matriculados en el Grupo 1 del Laboratorio de Investigación Acción, para la gestión II/2022, fue de 36 estudiantes. De dicha población, el cuestionario virtual fue respondido por 26 estudiantes, lo que representa el 72% del total. De estos

estudiantes, el 80% pertenece al género femenino y el 20% al género masculino. En ambos casos, el margen de edad oscila entre los 21 y los 25 años.

La docente responsable es la Mgr. Elizabeth Jiménez Tordoya, miembro del plantel docente de la Carrera de Ciencias de la Educación. Con dos décadas de experiencia docente, entre su formación destaca haberse titulado de la propia Carrera de Ciencias de la Educación y haber obtenido una Maestría en Desarrollo Académico y Docencia Universitaria. Actualmente, participa en el Diseño y Rediseño de Programas de Educación Superior en Pregrado y Posgrado de la UMSS y forma parte del equipo de la Carrera de Ciencias de la Educación en el proyecto Tuning “Aprendizaje Centrado en el Estudiante en América del Sur”.

Ambos actores, estudiantes y docente, tienen roles diferenciados que se complementan en el transcurso de las actividades. La docente desarrolla los contenidos acompañados de material bibliográfico y multimedia; diseña la metodología para la acción y acompaña en su implementación; crea los espacios y mecanismos para la reflexión sobre la acción, donde promueve la participación de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes se encargan de la acción en un espacio específico con la población que allí reside, donde realizan el proceso completo de investigación acción y presentan los resultados de manera escrita en un informe y de manera digital a través de un video resumen.

4.2. La asignatura

El Laboratorio de Investigación Acción se ubica en el 6° semestre dentro de la estructura del diseño curricular vigente de la Carrera de Ciencias de la Educación. En esta condición, constituye la última unidad pedagógica formativa del ciclo interdisciplinario del Eje articulador de Investigación Social y Educativa (Carrera Ciencias de la Educación, 2022, p. 1). Además, junto a otras materias, funciona como antesala de los talleres de modalidades de grado orientados a la titularización.

La planificación y programación de esta asignatura son particulares, lo que se convierte en su rasgo distintivo en relación con el resto de las materias. Los contenidos de la asignatura están dosificados en la planificación semestral (20 semanas): en las primeras 5 semanas se desarrollan los fundamentos de la investigación acción; en las siguientes 5 semanas, el plan de investigación acción; las 8 semanas posteriores están destinadas a la acción propiamente dicha, complementada con la observación y reflexión sobre dicha acción; y las últimas 2 semanas se reservan para la presentación y reflexión de los informes finales (Jiménez, 2022, pp. 2-4).

La materia tiene una carga horaria de 5 horas académicas por semana (225 minutos o 3,75 horas reloj), desarrolladas en una sola jornada semanal y de manera continua (Ídem, p. 1). Esta modalidad ha sido adoptada debido a la naturaleza de la materia y al enfoque aplicado por la docente, ya que permite condensar los contenidos, facilita los procesos de planificación de las actividades y la reflexión sobre la acción, y promueve una retroalimentación colectiva. Durante el transcurso de la clase, se llevan a cabo las actividades planificadas, incluyendo un receso de 15 minutos para descansar, salir del aula, alimentarse

y recargar energías. Esta modalidad difiere de la que se aplica a la mayoría de las materias con similar carga horaria, las cuales tienen asignados dos días a la semana.

4.3. ¿Cómo se lleva a cabo? Desarrollo de la asignatura desde la mirada estudiantil

Más allá de la planificación semestral del Laboratorio de Investigación Acción, la percepción de los estudiantes es que los contenidos para la acción se desarrollan en una secuencia de tres etapas concatenadas: planificación de la práctica, recolección de información y reflexión sobre la práctica, y preparación y defensa del producto final. A continuación, se describirán dichas percepciones acerca de estos tres momentos.

Planificación de la práctica: Durante esta etapa, las sesiones de 5 horas académicas generalmente se organizan en dos momentos claramente diferenciados.

En las primeras 2 horas, se destinan al desarrollo de saberes conceptuales. Para ello: “Antes de iniciar la clase oficialmente, la docente brinda un período de 15 minutos para que los estudiantes revisen sus libros, fotocopias, celulares, en silencio y puedan escribir algunos apuntes, ideas primarias que les sirvan para la dinámica” (Diario de campo, 25/10/22). Sobre esta base, se profundiza la comprensión de los conceptos, se amplía la información y se reflexiona sobre los temas en cuestión, utilizando dinámicas participativas como debates, diálogos apoyados en videos explicativos y otras estrategias.

En el tiempo restante, se reflexiona colectivamente sobre los planes para la acción, ya sea por ejecutar o en ejecución en los centros o instituciones, comúnmente denominados como prácticas. Para ello, cada grupo presenta al curso su planificación con las actividades, estrategias y materiales previstos. A partir de esto, se lleva a cabo un diálogo constructivo sobre los componentes del plan presentado, considerando la población beneficiaria. En este diálogo se analiza la pertinencia del plan, se presentan sugerencias de mejora y se discuten las posibilidades y límites del contexto para la acción como educadores, entre otros aspectos.

Este momento de diálogo reflexivo contribuye al aprendizaje y al crecimiento personal en un ambiente de interacción entre los estudiantes y la docente. En ambos momentos, se recurre a la bibliografía para interpretar la realidad y constatar la validez de la teoría.

Recolección de información y reflexión de la práctica: Esta es la etapa más extensa, correspondiente a las 8 semanas previstas en el Plan Global para la acción misma, que se desarrolla en alguna institución, y para la reflexión sobre esa acción. Durante este periodo, los estudiantes, organizados en grupos de 3 a 5 personas, ejecutan las actividades programadas en la planificación y aplican las estrategias y materiales elaborados. Es en esta etapa donde ocurren los aprendizajes más significativos y se activan los mecanismos de involucramiento de los estudiantes. Este periodo es comúnmente llamado por los estudiantes “prácticas”.

Un primer momento es exploratorio, en el que cada grupo se inmersa en la institución asignada, se acerca a la población destinataria y recolecta sugerencias y demandas para ajustar la planificación inicial. Posteriormente, se ejecutan las actividades diseñadas para

responder a las necesidades y demandas identificadas. Finalmente, la acción se cierra como un proceso concluido.

Durante este proceso, se aplican estrategias didácticas para el aprendizaje de la investigación acción, utilizando herramientas como la observación, el cuaderno de campo y la reflexión colectiva e individual. En los grupos, se asignan roles rotativos: responsable de la actividad, apoyo y observador.

Desarrollo de la sesión en la institución: Cada sesión ejecutada en las instituciones sigue un plan de sesión preparado previamente. Mientras se desarrollan las actividades planificadas, uno de los estudiantes aplica la observación directa como técnica de investigación, registrando sus percepciones en un diario de campo. Este diario se considera el instrumento principal para el registro de información recolectada in situ.

Durante la sesión, se toma nota, con el mayor detalle posible, de todo lo que sucede desde el primer momento de interacción con los beneficiarios. Posteriormente, se redacta el diario, describiendo lo ocurrido durante la sesión. Así, el diario de campo se convierte en el principal instrumento para la reflexión.

Reflexión sobre la acción: La reflexión se realiza en dos momentos y espacios:

1. Individual o en grupo pequeño, cuando los estudiantes observadores redactan el diario de campo en sus casas.
2. Colectiva, en el aula junto a todos los estudiantes y la docente.

En el aula, la reflexión es conducida por la docente y se profundiza en el análisis de las circunstancias observadas durante la ejecución del plan de sesión. Se identifican los aciertos, errores, dificultades, actitudes de los participantes y todo aquello relevante para los procesos educativos con los beneficiarios, así como para el aprendizaje de la materia.

- Los resultados de estos momentos de reflexión contribuyen a:
- Identificar soluciones a los problemas encontrados durante la práctica.
- Diseñar medidas para responder mejor a las necesidades.
- Ajustar los planes de sesión.
- Proponer sugerencias para mejorar el desempeño de los miembros de los grupos.

Todo esto forma parte del aprendizaje práctico de lo que es y cómo se realiza la investigación acción.

Presentación del producto final: Las dos últimas semanas del semestre se destinan a la preparación y presentación del informe final del plan de acción desarrollado; es el momento de la sistematización de la información y de las reflexiones finales que consolidan los aprendizajes. Dicho informe se entrega en formato físico y digital, y se presenta ante el curso como último momento de la reflexión.

El informe debe contener una descripción completa de todo el proceso desarrollado, con una valoración de los resultados alcanzados y las lecciones aprendidas, acompañado

de todas las evidencias recolectadas o producidas en el transcurso de las prácticas. Entre las evidencias se incluyen el marco teórico y referencial de la investigación sobre el tema específico desarrollado con la población beneficiaria, el diario de campo que contiene el registro de todo el proceso con las anotaciones resultado de la reflexión individual, los planes de sesión, los resultados obtenidos, los productos logrados por los beneficiarios, fotografías, videos y otros.

Cada grupo presenta y defiende su informe en las últimas dos clases, donde la docente realiza el cierre cognitivo del proceso.

4.4. La Investigación Acción que se está haciendo

Este acápite está basado en una entrevista a la docente de la asignatura y presenta sus concepciones y estrategias aplicadas para el desarrollo de la acción; de este modo, se complementa y corrobora lo expuesto anteriormente. El eje de la exposición es cómo se enseña y aprende la investigación acción.

Una de las principales premisas es que la investigación acción tiene como eje principal la praxis. Esto quiere decir que los estudiantes salen del aula para realizar acciones planificadas en espacios concretos con una variedad de públicos, ejercicio que provee insumos necesarios para la reflexión. Como cuenta la docente de la asignatura: "...lo que se hace es práctica educativa, la investigación es transversal, la investigación está ahí como un recurso permanente. Empiezas a entender esa lógica de la investigación acción porque la práctica es el centro de atención y, desde la práctica, que es el incorporarte en la realidad educativa, te das cuenta de que lo que haces siempre es investigación, (es decir) investigas: el reflexionar, el analizar es investigación; no puede haber reflexión sin un respaldo investigativo" (Jiménez, 2022). Dicho de otro modo, no podría haber investigación sin la acción, teoría sin práctica, en una relación dialéctica porque, de otro modo, la teoría no tendría sentido.

La acción se ha desarrollado con los actores de distintos escenarios, cada uno con sus particularidades. Uno de los espacios más destacados son los centros penitenciarios de Cochabamba, por el impacto que genera en los estudiantes, como practicantes, y en los privados de libertad, como público beneficiario. La valoración de la docente al respecto es que:

Los recintos penitenciarios han sido los que más lecciones nos han dado. Es un escenario virgen, no hay propuestas educativas sistemáticas, sostenidas, no hay. No hay propuestas educativas formativas que respalden esta necesidad de reinserción social. (...) Ha sido un campo libre (...) nos hemos dado el lujo de ensayar todo tipo de estrategias. Hemos ido descubriendo nosotros, no teníamos la respuesta. Primero investigando, leyendo sobre educación en recintos penitenciarios y ahí hay buena tradición de educación popular. (Jimenez, 2022).

Este ha sido uno de los campos más explorados en la asignatura y el que más tiempo ha perdurado hasta la fecha, una continuidad que indica que las acciones desarrolladas son aceptadas, lo cual es un signo de que se están haciendo bien.

Sin embargo, no ha sido el único escenario, ya que existen otros respaldados por convenios con instituciones, como es el caso de CEDESCO, mediante el cual los estudiantes realizaron trabajo de campo en comunidades rurales del municipio de Tiquipaya y del Chapare, por periodos que duraban entre 5 días y 1 mes. Sobre esta experiencia, la docente explica que: “fue los registros, los informes, los testimonios y documentales los que daban cuenta realmente de hasta dónde llegaban y qué hacían”, como medida para asegurar el cumplimiento de los planes de sesión y de los compromisos adquiridos con la institución.

Otro caso derivado del mismo convenio fue la experiencia realizada en escuelas rurales del distrito escolar de Tiquipaya, ubicadas en la Cordillera del Tunari. Se considera que esta experiencia: “De Cordillera, fue impresionante (...) los chicos tenían que encontrarse en Tiquipaya a las 6 de la mañana para poder llegar 9 o 10, a las escuelitas de la cordillera...” (Jiménez, 2022); una expresión que remarca el compromiso adquirido por los estudiantes para cumplir con su planificación y con los niños y maestros de las escuelitas.

Los anteriores ejemplos de la acción sucedieron en condiciones normales, pero, como es sabido, en 2019 la pandemia originada por el COVID-19 transformó la cotidianidad, lo que obligó a cambiar de método y buscar nuevos escenarios. Como recuerda la docente: “Después vino el tema de la pandemia (...) Van a hacer práctica ahí donde están, vean qué problemas hay en sus casas, en su barrio” (Jiménez, 2022). Entonces, la investigación acción de los estudiantes se hizo más individual, interactuando con sus familiares, en su entorno más cercano o en su barrio.

En ese contexto de confinamiento, la práctica y la investigación acción pudieron realizarse, lo que demuestra que no es el lugar lo que determina la práctica, aunque lo condiciona y requiere adaptación. Lo que determina es asumir las nuevas condiciones como un desafío y una oportunidad para repensar las concepciones teóricas y las metodologías para el aprendizaje.

Sin embargo, como en toda acción humana, también ocurrieron experiencias que no lograron los resultados deseados. Por ejemplo: “Había también bibliotecas ambulantes, pero no tuvieron mucho impacto. Hicieron 2 o 3 en OTBs para promover la lectura” (Jiménez, 2022); estas iniciativas luego no tuvieron continuidad. Dichos espacios fueron propuestos por los estudiantes para las prácticas y aceptados por la docente previo análisis; no obstante, debido a que no estaban respaldados por un convenio con alguna institución, requirieron el compromiso total de los estudiantes, quienes tuvieron que buscar formas de desarrollar el proceso investigativo.

Otro espacio parecido fue el Colectivo No a la Tala de Árboles de la ciudad de Cochabamba, donde el proceso de investigación acción quedó trunco cuando dicho colectivo dejó de realizar actividades.

En opinión de Elizabeth Jiménez, existe un campo donde la investigación acción enfrenta mayores dificultades para su aplicación: el espacio de la educación formal. Dicha conclusión surge de prácticas realizadas en el colegio Marista, reflejada en las siguientes expresiones:

Se trabajó también con el Colegio Marista, querían que se apoye la parte de educación co-curricular que ellos estaban aplicando en las tardes, donde había teatro, música, había

lectura, había todo. ¿Por qué no se efectivizó? Si tenían todo, incluso hasta lo que tenían que hacer; tenían programas para todo. (...) Esas experiencias no resultan para investigación acción. (Jiménez, 2022)

Dando a entender que esa demanda desde la educación formal no requiere de una acción creadora, reflexiva y transformadora como lo es la investigación acción.

En las últimas gestiones académicas, caracterizadas por la aplicación de la modalidad virtual, los objetos de investigación tuvieron que adecuarse a las condiciones impuestas por el confinamiento. En ese contexto, se optó por reflexionar colectivamente sobre las prácticas desarrolladas en los años anteriores, en diferentes contextos, con diversos actores y variados resultados, con el propósito de hacer un recuento de los aciertos, los errores e identificar aspectos a mejorar o superar; todo ello como una aplicación de la praxis sobre la propia asignatura.

El recuento presentado permite apreciar que existen y se realizan buenas prácticas en la asignatura objeto de estudio.

5. Discusión

Lo expuesto precedentemente presenta elementos fácticos suficientes para afirmar que existen y se están llevando a cabo buenas prácticas docentes en el Laboratorio de Investigación Acción desde hace varias gestiones académicas. Esto, a su vez, permite constatar que se aplica el primer criterio orientador: identificar que ciertas prácticas educativas califican como buenas prácticas. Corresponde, entonces, la aplicación de otros criterios orientadores para verificar sus características y alcances.

En el presente caso, se trata de buenas prácticas en dos sentidos: para el aprendizaje mediante la acción y para la enseñanza. Ambas influyen en el involucramiento estudiantil en sus diferentes dimensiones. La práctica en una institución externa a la universidad es la estrategia que permite a los estudiantes aprender investigación acción haciendo investigación acción en un contexto específico. Por su parte, la docente orienta, acompaña, provee las herramientas necesarias y dosifica los contenidos, todo con el propósito de que los grupos respondan a las necesidades y desafíos emergentes del contexto donde actúan.

En ese proceso, los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos, despliegan estrategias, métodos y técnicas de investigación, reflexionan sobre su acción y sus actitudes, y buscan soluciones a los problemas. Todo ello guarda relación con la asignatura y su futuro profesional.

A continuación, se presentan los hallazgos más importantes basados en tres fuentes: la percepción de los estudiantes, la observación de clase y las opiniones de la docente. La percepción estudiantil se recolectó mediante un cuestionario virtual, la observación de clase está registrada en un diario de campo, y las opiniones de la docente son resultado de una entrevista a profundidad grabada.

Los hallazgos están organizados de acuerdo con los criterios orientadores explicados en el procedimiento metodológico del presente texto, agrupados en dos bloques: el primero

hace alusión al aprendizaje a partir de la acción, y el segundo se refiere a la enseñanza que deriva en el involucramiento estudiantil.

5.1. Investigación acción como estrategia para la acción

El marco conceptual es reinterpretado y adecuado al contexto y situación: El marco conceptual que sustenta la práctica educativa se construye a partir de tres vertientes: un cauce educativo-pedagógico con autores como Paulo Freire, Ramiro Espino y Roberto Ramírez; un cauce de investigación con los aportes de Antonio Latorre, José Yuni y Claudio Urbano; y un tercer cauce de investigación educativa con Gloria Pérez Serrano y Martín Nieto (Jiménez, 2022, p. 5).

Con este marco de referentes conceptuales, se desarrolla y se entiende la práctica, y es mediante la reflexión que se contrasta la realidad con la teoría para retornar a la práctica con nuevas certezas y metodologías. Se trata de un proceso cíclico entendido como praxis educativa.

El abordaje conceptual inicia con la revisión preliminar de la teoría, donde los estudiantes deben “revisar lo que ya han trabajado las anteriores investigaciones, (...) darle sentido a lo epistemológico a medida que lo vayan viviendo” (Jiménez, 2022), como una forma de revisar sus conocimientos previos. Luego, se realizan lecturas sobre educación no formal y popular con autores como Paulo Freire. Posteriormente, se aborda el campo de la investigación cualitativa con las lecturas de Gloria Pérez Serrano, y cuando se desarrolla la práctica, se profundiza el estudio sobre investigación acción con el texto de Antonio Latorre. Las lecturas y los autores se dosifican según las necesidades surgidas en la práctica y según las temáticas, pero se mantiene una lógica: de lo general a lo particular.

La reflexión es la herramienta utilizada para el abordaje conceptual, ya que permite entender la práctica y también las propias limitaciones conceptuales, trascendiendo la simple lectura. La mecánica reflexiva se realiza en dos niveles: el primero es sobre la teoría de la investigación acción, en el entendido de que solo la práctica constante permite visibilizar la dialéctica teoría-práctica; y el segundo nivel de reflexión aborda los contenidos relacionados con la práctica educativa propiamente dicha.

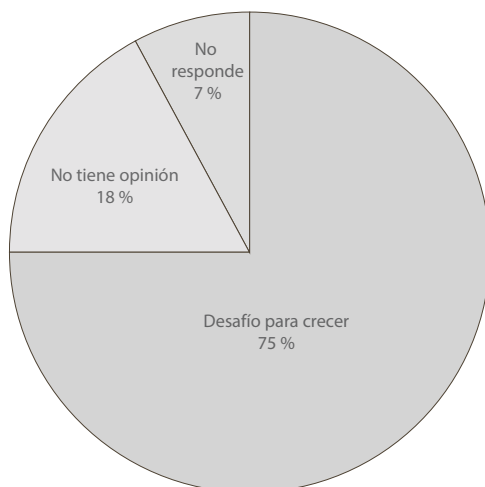
Es un ejercicio constante de reflexión con la teoría, que requiere diálogo, interpretación y reinterpretación. Para ello, la docente utiliza varias estrategias, como los 15 minutos de lectura previa al inicio de la clase. Otra estrategia es el juego de roles, en el que los estudiantes defienden la posición de un autor apropiándose de sus principales argumentos, actividad explicada así por Jiménez: “(la actividad) constituía en realizar un debate con los dos autores, socializar las ideas planteadas por sus diferentes perspectivas, y los demás estudiantes que realizarán el rol de asistentes activos durante el desarrollo del debate” (Diario de campo, 01/11/22).

En ese proceso, la teoría debe ser dialogada y puesta en discusión entre los protagonistas, con intervenciones como: “la docente (que) hace intervenciones exactas en algunos puntos específicos de dicha presentación, dando a conocer reflexiones, un punto de vista desde la investigación acción, como también desde la realidad y experiencia”

(Diario de campo, 25/10/22). De este modo, los estudiantes se apropiaron de las ideas de los autores, comprenden la realidad y construyen un sentido propio a partir de las lecturas.

Las formas mencionadas para el abordaje de la teoría son valoradas por los estudiantes, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:

Gráfico 1
Reacción a los contenidos de la asignatura



Nota: Elaboración propia con base a Cuestionario, 2022.

Puede observarse que los estudiantes reaccionan positivamente a los contenidos de la materia que se sustentan en la bibliografía estudiada, ya que estos despiertan su interés y respaldan sus reflexiones, elementos esenciales para la consolidación de sus aprendizajes.

Por otra parte, dada la diversidad de escenarios donde se realiza la investigación acción, las demandas y necesidades educativas de cada población requieren atención específica por parte de los estudiantes, lo cual es su responsabilidad. Así, la docente tiene a su cargo el desarrollo de los lineamientos teóricos y metodológicos sobre investigación acción, mientras que los estudiantes investigan y desarrollan el tema para su acción en cada contexto específico. Al respecto, sobre la acción en los centros penitenciarios, la docente comenta: “Hemos ido descubriendo nosotros, no teníamos la respuesta. Primero investigando, leyendo sobre educación en recintos penitenciarios y ahí hay buena tradición de educación popular” (Jiménez, 2022), adecuando los referentes teóricos a la realidad, las situaciones y las demandas concretas.

Este ejercicio reflexivo contribuye a la comprensión de los postulados teóricos a partir de su utilidad para encarar procesos situados de investigación acción. De este modo, los estudiantes valoran la validez, las potencialidades y las limitaciones de dichos postulados para la acción educativa.

Orienta la reflexión sobre la práctica: Respecto de la acción o práctica —como comúnmente la denominan los estudiantes—, la docente considera que deben ser procesos,

experiencias sostenidas en el tiempo; es decir, no pueden ser prácticas cortas ni actividades aisladas. De este modo, se busca “darle oportunidad a los chicos de tener experiencias sostenidas, significativas; eso es lo importante porque las prácticas circunstanciales no aportan” (Jiménez, 2022). Esto se debe a que en procesos prolongados se generan las condiciones necesarias para que la reflexión produzca cambios en la forma de ver y hacer la práctica.

La condición básica para la reflexión es la acción, como señala Jiménez: “Para hacer investigación acción la práctica es esencial, es el punto para poder entender lo que la teoría nos dice de educación” (ídem). Sin embargo, también advierte que hay “un límite muy sutil entre la práctica y el olvido de la teoría” (ídem); una consideración clave para el desarrollo de la materia.

No obstante, no se trata de acción como fin en sí misma. “No se trata de hacer por hacer... de sentar presencia física” en clases o en las prácticas sin intervenir en las acciones. Para superar esa anomia, durante el momento de la reflexión, la docente pregunta: “...¿qué has hecho, qué me puedes decir que has aprendido?... y en ese ‘qué has aprendido’ está la teoría; tiene que haber reflexión, no para repetirla, tiene que haber teoría no para repetirla, sino a través de la reflexión” (ídem). De este modo, el hacer adquiere sentido, se convierte en terreno para el aprendizaje, y la realidad educativa es comprendida en su complejidad.

Para la acción o práctica educativa, los estudiantes eligen un tema que les permita trabajar con los beneficiarios, por ejemplo: la lectura, el cuidado del medio ambiente, la resiliencia, y se enfrentan a una realidad desconocida munidos de los conocimientos adquiridos en la Carrera y las lecturas previas de la materia. El sentimiento de un estudiante acerca de ese momento es que: “usted no nos enseñó qué teníamos que hacer proyecto, nos mandó -por así decir- a la hoguera, y aprender ahí, a poder salir de ahí” (Verduguez, 2020). Así comienza el proceso de construcción de propuestas educativas para la acción a través de la reflexión colectiva permanente.

A partir del tema elegido, se construyen estrategias y recursos adecuados al contexto, con las pautas de la docente: “...ustedes no van a ahí a dar lecciones, yo decía no, no van a ir a hablar de resiliencia, todo lo van a hacer a través de juego; es decir, ustedes lo deben hacer jugando. De pronto, ahí el juego se impone, la educación popular. Van a ir descubriendo (el tema) de manera participativa” (Jiménez, 2022).

En ese proceso de descubrimiento y vivencia, se aplica la planificación educativa, el diseño de estrategias, los materiales y la elección de la teoría para respaldar y dar sentido a la acción; de ese modo, se comprende también el sentido real de la educación popular. El desafío es que los estudiantes comprendan los aspectos esenciales del tema a partir de la visión de la población beneficiaria, no aprenderlos de memoria, porque así son capaces de realizar una acción educativa pertinente y significativa para los beneficiarios, con metodologías activas, adecuadas al contexto y al tema.

Esa forma de hacer la práctica es una de las motivaciones permanentes de los estudiantes. Valoran el aprendizaje de la reflexión como un instrumento no solo para su formación universitaria, sino también para su crecimiento profesional, reflejado en la

siguiente expresión de quien realizó la acción en un centro penitenciario con privados de libertad:

En las experiencias que yo viví con el grupo que tenía, yo la pasé muy bien, me divertí, pero iba asustado (porque pensaba) ‘me van a matar, me van a acuchillar o algo, el temor e incertidumbre’; pero después, con el proceso que iba avanzando (...) vimos que tenía una fuerte metodología, una ideología de aplicación tanto en la teoría como en la práctica, nos preparaba una sesión antes y nos mandaba después. Eso nos hizo entender (...) que la teoría y la práctica tienen que estar en constante formación, una de la otra, una de la otra. (Verduguez, 2022)

Esta valoración expresa la importancia que tienen el momento y el proceso reflexivo para comprender y enfrentarse a la realidad.

Además, en la perspectiva de la docente, existen otras proyecciones y alcances que implica la acción: “En la medida que la experiencia de investigación acción te lleva más allá de lo académico, para mí eso es lo más importante (...) que te emocione” (Jiménez, 2022). Es decir, la acción-reflexión-acción no es un mero dispositivo didáctico para el desarrollo de contenidos; se trata, más bien, de una estrategia que, desde el proceso formativo, desarrolla experiencias significativas situadas.

De este modo, los estudiantes se enfrentan a problemas, desafíos, necesidades y demandas de la realidad que deben enfrentar, entender y resolver mediante la reflexión constante y el retorno continuo a la práctica. Pero no como una mera repetición, sino como un ciclo de cualificación permanente de la práctica.

En consecuencia, la investigación acción, como metodología para la acción, ofrece varios elementos orientadores para la práctica mediante el ejercicio reflexivo constante, donde: “Vas encontrando sentido al rol educativo porque vas descubriendo que hay resultados. (A los estudiantes) les fue bien, están contentos con lo que estamos trabajando, resulta; porque de pronto se están comunicando mejor...” (Jiménez, 2022). En ese ejercicio constante, se mejora continuamente la práctica, cuyos resultados son visibles tanto en la población beneficiaria como en la formación de los estudiantes, como se explica más adelante.

La práctica se orienta a transformar la realidad: La función de los educadores en la sociedad es generar cambios. La investigación acción (IA), como raíz teórica, destaca la relevancia de transformar la realidad y sostenerla en el tiempo.

En ese sentido, Paulo Freire es uno de los autores que inspira la acción educativa explicada por la docente, debido a que su pensamiento es pertinente para la realidad latinoamericana y para la investigación acción. Dicho autor define el rol sustantivo de la educación en los siguientes términos: “La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, por lo que debe hacerse con el rigor necesario para que cumpla esa función, porque solo así “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”, remarcando así la función transformadora de la educación.

Sin embargo, esa acción no sería posible sin la investigación que da sentido a la acción, como responsabilidad del docente, explicada así por Freire: “Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo, educo y me educo”. En consecuencia, cualquier acción educativa, para ser tal, debe orientarse a transformar la realidad a través de la indagación permanente del docente, para hacer pertinente su rol y para su propio crecimiento.

La docente del Laboratorio de Investigación Acción tiene clara esa perspectiva y la aplica como sustento de la acción educativa: “Porque no se puede dejar de hablar de transformación, de cambio; porque las estrategias educativas implican las intenciones formativas, cambios, logros...” (Jiménez, 2022). De esta manera, la investigación acción que se realiza adquiere claras intenciones formativas, sin las cuales existe el riesgo de caer en pragmatismos.

En ese proceso formativo, están involucrados tres actores: los beneficiarios, que son protagonistas de la acción; los estudiantes, responsables de la acción; y la docente, como responsable del proceso en su conjunto. Los tres contribuyen a transformar la realidad y, al mismo tiempo, se transforman a sí mismos.

Uno de los casos que visibiliza mejor dichos cambios sucedió durante la cuarentena a raíz del COVID-19, época de la educación virtual, que obligó a que la práctica educativa se realizara en los hogares de los estudiantes. En ese contexto, docente y estudiantes tuvieron que adecuar las estrategias y metodologías a su entorno más cercano. Al finalizar el semestre: “las defensas ya eran virtuales y entonces ahí entraron mamás, las personas con las que habían trabajado. Ahí dijeron ‘sí, yo quiero agradecer, yo aprendí mucho, gracias, aprendí a vincularme con mi hija...’” (Jiménez, 2022).

Esta expresión resume el profundo sentido transformador de la práctica educativa, ya que habla del aprendizaje o reaprendizaje de la comunicación entre una madre y su hija, una relación que, en cualquier hogar, se da por hecha. Sin embargo, la situación mencionada se convirtió en una oportunidad y un espacio educativo para ambas, al mismo tiempo que para la docente y el resto de los estudiantes, porque fue reflexionada colectivamente.

Este cambio sirve como ejemplo de la importancia y el alcance de la práctica educativa para los estudiantes, según explica la docente: “El cambio era más perceptible en los que habían hecho la vivencia de la investigación acción, en los estudiantes. Habían aprendido ahí: de relación, de comprensión de otras realidades, que de educación misma, por ejemplo, de significación existencial. Hubo muchos aprendizajes de ese nivel” (Jiménez, 2022).

Se trata de una valoración cualitativa de la promotora de la enseñanza, una mirada que no solo considera los resultados esperados en su plan global, sino también los propósitos que todo docente se propone alcanzar, junto con o más allá de los objetivos.

Finalmente, los cambios advertidos en los actores mencionados también influyeron en la propia docente, quien reflexiona sobre sus aprendizajes de esta experiencia: “(la pandemia) a mí me ha ayudado a remirar, resignificar el concepto de lo popular también desde lo personal, desde lo socio-personal, desde lo íntimo y que también haces educación” (Jiménez, 2022). Estas valoraciones llevaron a replantear lo que se hace y lo que se

reflexiona para el desarrollo de la práctica educativa, aplicando la investigación acción como metodología.

Aunque los ejemplos mencionados hacen referencia a una situación reciente y particular, derivada de la pandemia, experiencias anteriores y en otros contextos ofrecen similares ejemplos que conducen a conclusiones semejantes: la investigación acción se orienta a la transformación de la realidad en contextos específicos y con diversos actores. Lo cierto es que los cambios suceden tanto en las instituciones donde se realiza la acción como en el aula.

5.2. Investigación Acción como metodología para la enseñanza

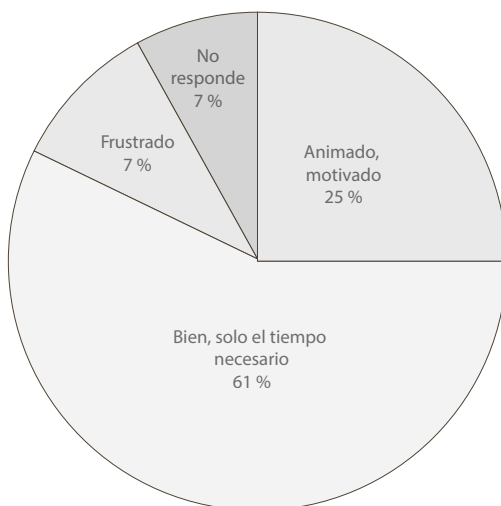
Son útiles para la formación integral de los estudiantes: La naturaleza de la investigación acción requiere que la práctica educativa se concrete, se realice en contextos específicos, con la población que allí habita y mediante procesos que abarquen ciclos completos orientados a responder a la demanda de la realidad encontrada, como escenario para el logro del aprendizaje de los estudiantes. Es decir, en lo esencial, debe realizarse fuera del aula, en espacios como los centros penitenciarios, escuelas rurales, centros culturales de barrios, hogares o en cualquier otro espacio donde se encuentre disponibilidad de sus protagonistas para participar durante un tiempo planificado.

Estas condiciones le permiten a la docente “darles la oportunidad a los chicos de tener experiencias sostenidas, significativas, eso es lo importante porque las prácticas circunstanciales no aportan” (Jiménez, 2022). Estamos frente a una acción educativa situada, significativa para sus protagonistas, realizada en ciclos completos, que provoca mayor involucramiento de los estudiantes en sus tres dimensiones, tanto para su formación profesional como para su futuro desempeño laboral.

La percepción de los estudiantes corrobora lo explicado. De hecho, el 100% de los estudiantes consultados en la encuesta considera que las prácticas preprofesionales realizadas en la asignatura aportan a su formación como investigadores. Sin embargo, algunos (5%) lo hacen por cumplir, mientras que al resto (95%) le gusta realizar las prácticas.

Estos datos reflejan la actitud de los estudiantes en dos dimensiones: actitudinal y emocional. Todos presentan una actitud favorable porque valoran positivamente las prácticas preprofesionales, pero algunos experimentan ciertos conflictos emocionales debido a que se sienten obligados. Estas emociones se reflejan en el siguiente gráfico.

Gráfico 2
Sentimientos durante las actividades fuera del aula



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

En el gráfico se observa que, aunque es bajo el porcentaje de estudiantes que sienten frustración porque sus esfuerzos no cubren las expectativas, la mayor parte de ellos — aunque se siente bien con las actividades— prefiere estar en la práctica solo el tiempo necesario. Este hecho alude al estado de tensión en el que se encuentran, dado que deben actuar en un espacio extraño y con personas desconocidas, como se describe en el punto “Orienta la reflexión sobre la práctica”. Esta tensión, sin embargo, se supera en el transcurso de la misma práctica.

Las percepciones anteriores se complementan con la actitud que asumen los estudiantes frente a los trabajos asignados por la docente, es decir, al conjunto de actividades encargadas por la docente y acordadas en las clases para preparar y ejecutar en los centros donde se realizan las prácticas. Dichas actitudes se reflejan en el siguiente gráfico.

Gráfico 3

Actitud frente a los trabajos asignados por la docente



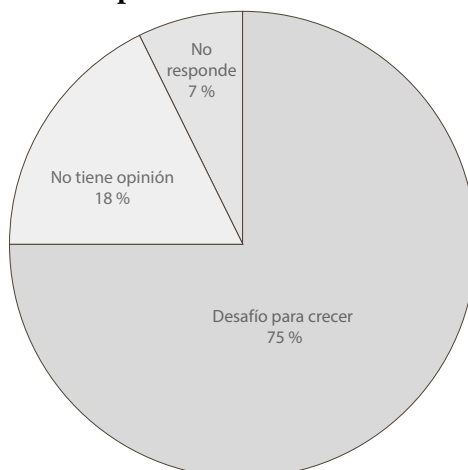
Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

Las respuestas indican que todos los estudiantes cumplen con las tareas asignadas o asumidas, pero más de la mitad de ellos hacen más de lo que pide la docente o asumen inicialmente al momento de la planificación. Esta actitud refleja que los estudiantes no se limitan únicamente a lo planificado, sino que responden a las demandas de la población con la que interactúan, lo que puede interpretarse como una actitud proactiva.

Superado el estado emocional de tensión, gracias a su actitud responsable y proactiva, la mayor parte de los estudiantes encuestados considera que esta materia es una oportunidad y un desafío personal, social y profesional, como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 4

Percepción frente a la materia



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

El hecho de que el 25% de los encuestados no tengan opinión o no hayan respondido a la pregunta no implica que consideren que la materia no es importante para su crecimiento; es muy probable que la pregunta los haya tomado desprevenidos o que nunca hayan reflexionado sobre el tema. Esta percepción acerca de la importancia de la asignatura de Investigación Acción para su crecimiento personal se complementa con la actitud mayoritaria (82%) de quienes consideran que estudian la Carrera de Ciencias de la Educación para aprender y ser buenos profesionales, frente al restante 18% que tiene otras motivaciones, como aprobar la materia, acceder a beneficios universitarios o simplemente obtener un título.

Los datos indican que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente los cambios que experimentan durante el desarrollo de la materia, ya que estos contribuyen a su crecimiento personal y profesional, ayudándoles en su transformación y preparación para su futuro rol como educadores.

Involucra a estudiantes en su aprendizaje autónomo: Como las prácticas son imprescindibles, la autoformación debe ser una estrategia y una aptitud personal que el estudiante debe explotar para enfrentar las dificultades de aprendizaje y extraer nuevas experiencias que complementen su formación. Al respecto, la docente comenta: “Si los estudiantes tendrían que saber, leer, qué es resiliencia, qué es autoestima, qué importancia tiene la autoestima, el desarrollo de la autoestima, por ejemplo, para estas personas y la situación que están viviendo, saber hasta qué punto se puede hablar de esto o no” (Jiménez, 2022).

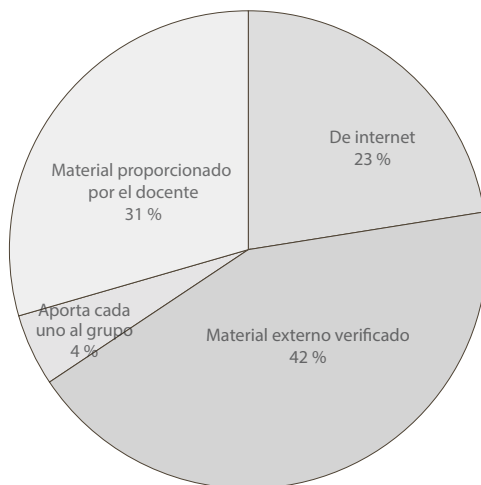
La formación personal o autoformación es una actitud que permite al estudiante crecer, basada en su predisposición para comprender, percibir y responder a situaciones determinadas durante su aprendizaje.

El involucramiento estudiantil sucede durante y a partir de las acciones de interacción y vivencia de nuevas experiencias que los estudiantes enfrentan como parte de su formación, actividades dosificadas por la docente: “estas experiencias (...) era 3 veces a la semana, estar 3 horas cada día y entonces les daba la posibilidad de generar convivencia y ahí está (...)” (Jiménez, 2022). En este proceso, los estudiantes deben enfrentar diferentes situaciones, tanto planificadas como imprevistas, que ponen en juego sus conocimientos, capacidades y destrezas; estas son las condiciones en las que sucede su aprendizaje.

Una de las actitudes que contribuye a enfrentar satisfactoriamente las prácticas es la revisión del material bibliográfico pertinente a la investigación acción y al tema o problema que motiva la acción. Se consultó a los estudiantes si investigaban por su cuenta para ampliar información y conocimientos; el 58% respondió que solo lo hacía algunas veces para aclarar sus dudas, mientras que el 42% indicó que siempre investigaba por su cuenta para ampliar sus horizontes.

Este interés por buscar y revisar material útil para la práctica investigativa recurre a distintas fuentes, tal como se muestra a continuación.

Gráfico 5
Fuentes de la información



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

El espectro de fuentes a las que acuden los estudiantes para complementar información y ampliar su comprensión acerca de la materia y para su práctica es diverso. Sin embargo, el material proporcionado por la docente y el que los estudiantes pueden conseguir por su cuenta, cuidando de verificar que se trate de una fuente confiable, son las dos fuentes más importantes.

Dado que las prácticas se realizan en grupos, es importante la actitud que cada estudiante asume frente al grupo, a sus integrantes y al trabajo que deben realizar. Según las respuestas recogidas mediante el cuestionario, el 65% de los consultados se identifica como colaborativo, un 23% como participativo y solo un 12% reconoce que hace lo que puede. Esto indica que la mayoría tiene una actitud favorable y comprometida con el trabajo en grupo.

Esta actitud debe complementarse con el cumplimiento de los compromisos asumidos frente al grupo. Según las respuestas obtenidas, la mitad de los consultados reconoce que cumple varias veces con su compromiso, pero como puede; el 15% cumple solo algunas veces y por obligación; y el 35% siempre cumple sus compromisos y con calidad. Esto demuestra que, aunque la mayoría cumple sus compromisos con el grupo, no todos lo hacen con la calidad que requiere el trabajo. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes reconocen la importancia del trabajo en grupo, tanto a nivel personal como colectivo, y se esfuerzan por cumplir con sus responsabilidades.

Un aspecto característico del trabajo en grupo es el ambiente que se crea en su interior a partir de las relaciones que se construyen, un ambiente que puede favorecer o dificultar el involucramiento de los estudiantes en relación con su formación. Para conocer la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus compañeros de grupo,

en el cuestionario se preguntó cuál es la valoración que tienen de las capacidades de sus compañeros.

Las respuestas se distribuyeron en tercios, que van desde una valoración regular hasta una excelente, tal como se observa en el gráfico.

Gráfico 6
Valoración de las capacidades de compañeros de grupo

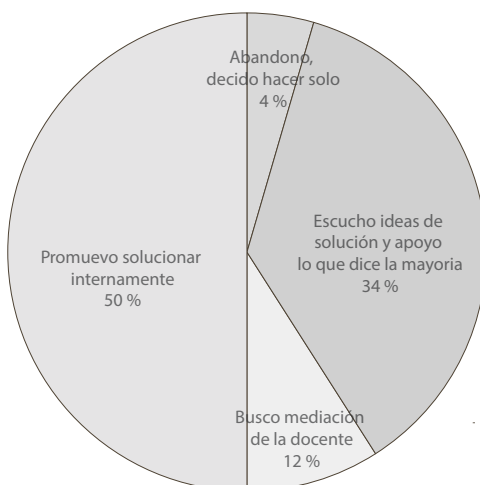


Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

Se entiende que existe una mayor valoración positiva respecto de las capacidades y aportes de los compañeros de grupo, sin desmerecer aquellas actitudes de incumplimiento de tareas o compromisos. Esto indica que el grupo, más allá de sus dificultades, puede constituirse como un espacio y ambiente favorable para el desempeño personal y grupal.

Sin embargo, dicho ambiente puede verse afectado o resquebrajarse por los problemas que surgen en el desarrollo de las actividades, algunos de los cuales son inevitables. Lo importante, en este sentido, es la reacción de los miembros del grupo cuando surgen dichos problemas. El siguiente gráfico presenta dichas reacciones.

Gráfico 7
Reacción frente al fracaso



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

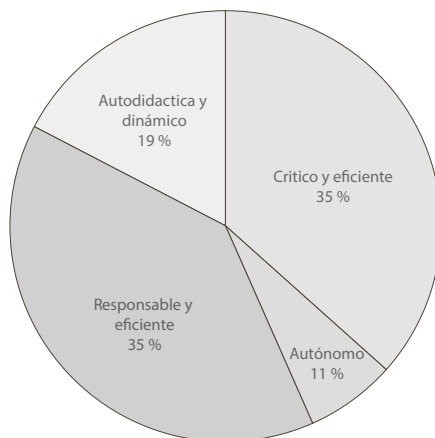
Si bien es mayoritario el porcentaje de estudiantes que promueven resolver los problemas entre los miembros del grupo y quienes buscan apoyo de la docente, resulta significativo que un 38% asuma una actitud pasiva, esperando ideas de otros, o incluso decida abandonar el grupo. Esto puede significar que este grupo de estudiantes evita los problemas o prefiere no involucrarse en ellos, aunque estén directamente relacionados con su desempeño, lo que podría derivar en fracasos.

Sin embargo, esta actitud contrasta paradójicamente con la manifestada cuando se les consultó acerca de su actitud frente a los fracasos individuales o grupales en la materia. Todos los estudiantes expresaron actitudes para enfrentar los fracasos: el 3% considera que nunca fracasa, el 62% ve el fracaso como una oportunidad para aprender, y el 35% busca estrategias para no volver a fracasar.

Estas respuestas indican que, en su fuero interno, los estudiantes no aceptan el fracaso como algo definitivo o positivo, sino que lo consideran una situación que debe superarse. Por ello, se plantean aprender de sus fracasos y buscar formas de mejorar.

Finalmente, para cerrar este acápite, y con el propósito de conocer su autovaloración, se consultó a los estudiantes de Investigación Acción qué tipo de estudiante se consideraban a sí mismos. Las valoraciones se reflejan en el siguiente gráfico.

Gráfico 8
¿Qué tipo de estudiante eres?



Nota: Elaboración propia en base a Cuestionario 2022.

Para entender esta valoración, conviene conocer el contenido de cada respuesta. Autodidacta y dinámico es quien hace más allá de lo que pide la docente; autónomo es quien decide, por su cuenta, cuándo y cómo aprende; responsable y eficiente es quien sigue los instructivos de la docente, reconociendo que ella sabe; y crítico y eficiente es quien selecciona, del material proporcionado por la docente, solo aquello que considera que le sirve. Es significativo el grupo (30%) de estudiantes que se sienten autosuficientes para su aprendizaje, entre autodidactas y autónomos, frente al 70% que se atiene a lo que propone la docente, aunque la mitad de estos acepta solo aquello que considera útil para su formación, desechando el resto.

La información presentada en este acápite, basada en la percepción de los estudiantes, lleva a concluir que la asignatura de Investigación Acción ofrece condiciones que fomentan y provocan el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Aunque se trata de un proceso en desarrollo, las respuestas muestran que los estudiantes tienen actitudes y sentimientos positivos respecto de las prácticas que realizan en grupo, ya que estas les sirven para desarrollar su aprendizaje autónomo o para ser conscientes de sus potencialidades.

Para concluir el análisis de si la investigación acción es una metodología adecuada para la enseñanza de la materia, queda pendiente el criterio “Considera la dimensión objetiva y subjetiva de la práctica”. Al respecto, no se han podido recolectar datos empíricos suficientemente contundentes para su consideración y análisis. Este hecho no significa que este criterio no se cumpla en el caso presentado; lo que se requiere es una investigación ampliatoria focalizada en este aspecto.

5. Conclusiones

La información y el análisis presentados hasta este punto permiten formular un conjunto de proposiciones y premisas, fruto del examen realizado sobre lo que sucede en

la asignatura de Investigación Acción, en relación con los propósitos y postulados que guiaron la investigación y en función de los referentes conceptuales adoptados.

En primer lugar, las evidencias presentadas permiten afirmar que existen buenas prácticas en la asignatura objeto de estudio, mismas que se han venido desarrollando desde hace varios años, en distintos contextos institucionales e históricos. Esta premisa permite, a su vez, concluir que aplicar la propia investigación acción como recurso metodológico para la enseñanza de la investigación es un acierto por parte de la docente, ya que permite desarrollar el proceso dialéctico de acción-reflexión-acción, lo que genera diferentes procesos de involucramiento estudiantil; es decir, mayor compromiso de los estudiantes con su proceso formativo.

La propuesta metodológica se aplica en distintos contextos y en diferentes momentos, obteniendo resultados similares. Se llevaron a cabo acciones de investigación acción en centros penitenciarios de varones y mujeres, en escuelas rurales y urbanas, en organizaciones vecinales, con colectivos sociales y otros espacios, lo que supone una diversidad de situaciones institucionales y actores sociales.

Por otro lado, dichas acciones se realizaron y continúan realizándose durante un periodo de tiempo prudente para el desarrollo de las competencias investigativas, abarcando distintos momentos históricos: de normalidad, de confinamiento y de posconfinamiento, cada uno de los cuales impuso ciertos condicionamientos a las actividades académicas de la universidad.

Se trata de experiencias situadas y significativas (vivenciales), cuyas acciones se adecuaron a las condiciones específicas, buscando captar las necesidades educativas de la población para desplegar estrategias educativas que respondan a dichas necesidades.

El planteamiento metodológico de la investigación tuvo como una de sus categorías a: la IA como estrategia para la acción. La información presentada muestra que, en esta asignatura, se adoptó la investigación acción como estrategia para intervenir en la realidad. Sin embargo, no se trata de una acción circunstancial e intuitiva, sino que tiene como sustento la reflexión constante.

La acción se realiza fuera del aula, en contextos específicos que requieren acciones adecuadas a las necesidades existentes. Esta realidad puede ser abordada mediante la investigación acción, que busca comprender una problemática social específica y proponer una solución a un problema determinado, con la participación de sus protagonistas.

El enfoque y la metodología de la investigación acción ofrecen las herramientas para desarrollar la acción en un proceso completo: identificación del problema y sus causas, construcción de estrategias de solución y ejecución de dichas estrategias, todo con la participación activa de las personas involucradas.

Esta acción se desarrolla durante un periodo de tiempo prudente (8 semanas), lo que permite implementar la estrategia completa, con presencia semanal de los estudiantes en sus centros de acción. Además, no se trata de una acción circunstancial e intuitiva, sino que está respaldada por la reflexión constante, a la cual se dedica el tiempo y el espacio necesarios en la planificación de la asignatura.

Respecto de la segunda categoría: la IA como estrategia de enseñanza, las clases en aula se desarrollan una vez a la semana, con una duración de 5 horas académicas continuas. En este tiempo, se revisa y cuestiona la teoría, se reciben informes sobre las prácticas, se analizan las dificultades encontradas y los errores cometidos, y se planifican nuevas acciones corrigiendo los errores y fortaleciendo los aciertos.

Estos momentos son esperados por los estudiantes para recibir retroalimentación y son preparados por la docente para encauzar la formación. Es en estos espacios donde la práctica y la acción adquieren sentido, permitiendo a los estudiantes comprender que, en la investigación acción, el proceso tiene una importancia similar al resultado.

Asimismo, se enfatiza que la actuación en contextos específicos, con personas que tienen necesidades educativas concretas, puede realizarse aplicando la propia investigación acción. Dicho de otro modo, el objeto de estudio de la materia se convierte en el medio para su aprendizaje, reforzando el carácter dialéctico de la asignatura.

Como se ha explicado al final del punto anterior, no se han identificado evidencias contundentes para uno de los seis criterios que caracterizan a las prácticas docentes como buenas prácticas; en cambio, se ha demostrado que lo que se realiza en la asignatura de Investigación Acción conduce a reinterpretar y adecuar el marco conceptual a la situación del contexto, la reflexión orienta la práctica, la práctica se orienta a transformar la realidad, es una metodología útil para la formación integral de los estudiantes e involucra a los estudiantes en su aprendizaje autónomo.

Los criterios indicados se concretan en el desarrollo de la asignatura en cuestión, cuyos efectos se traducen en el involucramiento de los estudiantes en su proceso formativo. Los datos presentados muestran que la mayor parte de los estudiantes desarrollan o asumen actitudes, sentimientos y conocimientos favorables hacia la materia, así como hacia su formación profesional y personal.

El hecho de enfrentar situaciones desconocidas o inesperadas, en contextos diferentes al aula universitaria y con personas reales, les permite, e incluso les obliga, a recurrir a sus conocimientos previos, pero principalmente a desarrollar un conjunto de nuevas capacidades, con la ayuda de la docente y los procesos de reflexión y autorreflexión.

Se trata de una experiencia que los marca en su proceso formativo, les permite avizorar su futuro desempeño profesional y contribuye a definir su vocación en algunas de las líneas de profesionalización, además de los beneficios que aporta a su crecimiento personal.

Por todo lo mencionado, se considera necesaria la visibilización de las buenas prácticas identificadas en la asignatura de Investigación Acción y su réplica en otras asignaturas, tanto de la línea de investigación como de otras áreas. Es importante tener en cuenta que la naturaleza de esta asignatura es más bien procedimental y actitudinal, por lo que su aplicación a materias de naturaleza conceptual requiere un mayor cuidado.

Por otro lado, se considera imprescindible ampliar y profundizar en investigaciones como la presente, que aborden aspectos de los procesos educativos que ocurren en la Carrera de Ciencias de la Educación. Esto permitirá aportar al campo epistemológico de

la investigación educativa como parte de la construcción de nuevos paradigmas educativos en este mundo globalizado y complejo.

Bibliografía

Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 1. España: REICE

Banco Mundial (2023). Educación. Disponible en:

<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1> Consultado: 07 de marzo de 2023

Capocasale Bruno, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa?, en Investigación educativa, Abriendo puertas al conocimiento, Abero, L. et al. Montevideo: CLACSO

Carrera Ciencias de la Educación (2022) Tríptico oficial del plan de estudios. Cochabamba.

Concepto (25/08/2020). Globalización. En: Significados.com. Disponible en:

<https://www.significados.com/globalizacion/> Consultado: 07 de marzo de 2023

Etecé, Equipo editorial (2021). Diferencia entre modernidad y posmodernidad. Argentina: Disponible en: <https://concepto.de/diferencia-entre-modernidad-y-posmodernidad/>. Última edición: 26 de agosto de 2021. Consultado: 24 de febrero de 2023

Jiménez Tordoya, E. (2022). Plan global de la asignatura Investigación-acción. Cochabamba

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó

Levy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Washington: OPS/OMS

López, L. E. (2021). Prólogo del libro La Universidad Pública Boliviana en tiempos de distanciamiento físico. Desafíos de la UMSS ante la nueva realidad. Cochabamba: Editorial Humanidades, Posgrado de Humanidades, FUNPROEIB Andes, SAIH

Organización Panamericana de la Salud (2023). Brote de enfermedad por el Coronavirus.

<https://www.paho.org/es/temas/coronavirus/brote-enfermedad-por-coronavirus-covid-19> Consultado: 07 de marzo de 2023.

Ramonet, I. (2020). La pandemia y el sistema-mundo. México: La Jornada

Imaginario, A. (25 de agosto de 2020). Globalización. En Significados.

<https://www.significados.com/globalizacion/> Consultado: 7 de marzo de 2023.