

Competencias investigativas en procesos de formación docente: una experiencia de investigación acción a través del funcionamiento de redes locales de investigación en la formación inicial y continua

Dora Suyapa Díaz Quintero

Doctora en Desarrollo Humano
Asistente Técnico de Investigación, Docente Investigadora de la UNAH
Instituto Nacional de Investigación, (INICE), Secretaría de Educación
Universidad Autónoma de Honduras
Email: ddiazq@yahoo.es

Recepción: 27-06-2013
Aceptación: 19-11-2013

Resumen

El artículo analiza los resultados de la investigación realizada en los años 2011-2012, entre los subsistemas de formación docente, inicial y permanente, de las escuelas formadoras de docentes, en nueve departamentos de Honduras.

La muestra estuvo conformada por docentes pertenecientes a redes de investigación acción; docentes que imparten la asignatura de investigación educativa en las escuelas formadoras, enlaces de las unidades de investigación, directores y estudiantes. Dentro del estudio de corte cualitativo, participaron técnicos del Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Educativa, (INICE), quienes se auxiliaron de técnicas de grupos colaborativos, observaciones, revisión documental y entrevistas semi-estructuradas para la recolección de datos.

Los resultados muestran una visión panorámica entre el currículo “prescrito” como al que se “implementa” en las aulas y finalmente, en relación con el currículo “logrado”. Se muestra, que las competencias investigativas no están fundamentadas como categorías emergentes en la práctica pedagógica de manera holística, en el sentido de tener relación interdisciplinar. Aun cuando la formación del docente ha sufrido cambios sustanciales en función de la necesidad de elevar cada vez más la calidad de la práctica pedagógica, percibiéndose desafíos y oportunidades en el sistema de formación docente, la experiencia de docentes organizados en redes de investigación acción, demostró un fortalecimiento en las habilidades de trabajo en equipo, reflexión de la práctica pedagógica, liderazgo con los padres de familia del contexto escolar y habilidades de liderazgo institucional.

Palabras clave: Competencias investigativas, investigación acción, formación docente

Abstract

This article analyzes the results of the research carried out during the years 2011-2012, in the initial and permanent teacher training subsystems, in the schools in charge of training teachers in nine departments of Honduras.

The sample was formed by teachers that belonged to the action research networks, teachers of educational research in the training schools, linked to the research units, principals of the schools and students. In the qualitative study, research technicians of National Institute of Educational Research and Training (INICE) participated using the collaborative group technique, observations, documentary revision and semi-structured interviews for the data gathering.

The results show an overview between the “prescribed” curriculum like which it is “implemented” in the classrooms and finally, its relation to the curriculum “achieved”. It is shown that the investigative competences are unsubstantiated as emerging categories in pedagogical practice holistically, in the sense of having interdisciplinary relationship. Even though the teacher training has undergone substantial changes in terms of the need to continue improving the quality of the teaching practicum, perceiving challenges and opportunities in the teaching training system, the experience of teachers organized in action research networks showed strengthening in the teamwork, reflection of the pedagogical practice, leadership with the parents of the school context and institutional leadership skills.

Key words: Research competences, action research, teacher training

1. Introducción

Formación docente e investigación

Hay un consenso generalizado en la bibliografía especializada respecto a que los docentes son uno de los factores más importantes y de mayor incidencia en el proceso educativo. Por ello su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr una educación que responda a las demandas de la sociedad actual. Asimismo el desempeño docente, depende, a su vez, de múltiples factores. Sin embargo, actualmente existe un consenso sobre la formación inicial y permanente de docentes como un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros¹.

Las reformas educativas impulsadas en casi la totalidad de países de la región, han colocado como uno de sus puntos centrales **el tema de la formación inicial y permanente de los docentes**, a pesar de los diferentes énfasis y orientaciones. A partir de estos procesos se han generado cambios, como destacar la tendencia a desplazar la formación docente hacia el nivel superior, incluir la función de capaci-

tación junto a la formación inicial en los institutos de formación docente ya existentes, el fortalecer la práctica docente, establecer mecanismos de certificación y habilitación, etc.

Pero, en la mayoría de los casos estas reformas o no han logrado sostenerse en el tiempo o no siempre han sido capaces de convertirse en sistemas innovadores para la formación de mejores educadores (Murillo, 2005, p. 11-12). De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. En este sentido Murillo señala que “la actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes, y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados” (2005: 12).

Precisamente para atacar este problema generalizado en la región latinoamericana, se han venido desarrollando amplios, variados y a menudo costosos procesos de capacitación de docentes en servicio, sin que los resultados alcanzados hasta la fecha hayan sido los esperados. Como expresión de esta situación Cardelli y Duhalde (2001) señalan que en Latinoamérica la capacitación docente se caracteriza por el énfasis en la transmisión de in-

1 Parte de esta información está tomada de “Impacto y Necesidades de Capacitación de Docentes de Educación Básica”, 2010, de propia autoría (Alas y Moncada, 2010, p. 2-3).

formación; concibiendo el aprendizaje como la asimilación pasiva de dicha información. En este sentido, la visión de formación es estrecha e instrumental, pues se encamina hacia la preparación del educador como técnico y operador, y no como un sujeto social que comprende cómo desempeñarse en su campo y contexto de trabajo, capaz de identificar y resolver aquellos problemas que surgen dentro del mismo.

El desarrollo curricular en los procesos de capacitación de la región se ha caracterizado, también, por ignorar la experiencia previa y el conocimiento de los educadores, en lugar de tomarlos en cuenta para lograr una superación integradora de ellos. Como resultado se desatienden las condiciones reales y las particularidades de cada contexto educativo.

Ha habido “un énfasis puesto en el conocimiento de tipo académico y teorista despreciándose la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo a producir nuevos conocimientos acerca de la misma. Se produce también una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlos” (Cardelli J. y Duhalde M.; 2001, p. 7).

En el año 2007, el departamento de investigación de INICE desarrolló una primera experiencia de capacitación docente a través de la organización de Redes Locales de Investigación Educativa. El punto de partida de estas redes, surgió de la convicción que los espacios son escenarios para reflexionar, reformular y ampliar la trascendencia del hecho educativo como pieza fundamental del desarrollo económico, científico y tecnológico de nuestras sociedades y de la promoción individual y humana (Díaz Q., 2007, p. 9).

En este sentido, las Redes Locales de Investigación Educativa se definen como el conjunto de centros educativos multidocentes del nivel básico. En el marco del Currículo Nacional Básico (CNB) estas son las que realizan metodologías de Investigación Acción en coordinación con INICE, las Unidades Técnico Pedagógicas de las Direcciones Departamentales de Educación y los Centros Asociados a INICE (Escuelas Normales), con el fin de fomentar la reflexión de la práctica pedagógica en el aula de clase, encaminada a la búsqueda de una cultura de investigación educativa mediante la expansión a otros centros de enseñanza.

De acuerdo al documento oficial del INICE (Díaz Quinteros., 2007, p. 9), “los momentos que marcan la organización de las Redes Locales de Investigación Educativa se plantea en cuatro fases:

- **Primera fase:**

Capacitación en investigación acción a veinte directores de escuelas multidoctores de cuatro departamentos del país: Atlántida, Lempira, Olancho, La Paz, Choluteca, El Paraíso, Intibucá, Santa Bárbara, Francisco Morazán.

- **Segunda fase:**

Monitoreo y seguimiento a las redes, con la finalidad de reorganizar el proceso, asesorar y reforzar constantemente la metodología de la investigación acción.

- **Tercera fase:**

Planificación, organización y ejecución del primer congreso de Redes Locales de investigación acción con el propósito de exponer las temáticas de investigación realizadas en los centros educativos. Esta fase que se considera de mucha relevancia para incentivar una cultura investigativa, que coadyuve a fomentar aspectos metodológicos, teóricos y epistemológicos de la investigación.

- **Cuarta fase:**

Compilación de productos de investigación acción con la finalidad de divulgar los en la revista “PERSPECTIVA GLOBAL”. Aquí los artículos contienen diversos tópicos de interés en el quehacer educativo.

Consecuentemente se aperturaron las Unidades de Investigación en las Normales y Direcciones Departamentales. Todas ellas estructuras el nivel desconcentrado, reguladas con un manual de funciones como punta de lanza: “la investigación acción inherente a las practicas pedagógicas e incentivando cultura investigativa y generar entre las funciones gestión en la investigación. (2009, Manual de funciones, UDIE y UNICE) ”².

Desde esta perspectiva, las competencias investigativas del docente se entienden éstas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes aplicables en el desempeño de su función, las cuales ayudarán a desarrollar nuevas formas de comprensión en el sentido de la práctica. Ellas acompañadas de una reflexión colectiva con reflexión colectiva para la socialización y resolución de situaciones conflictivas que puedan presentarse en cualquier momento, tomando en consideración las características socioculturales específicas de los alumnos, de la localidad donde se ubica y las intenciones pedagógicas de los actores involucrados en la práctica escolar.

Esto implica que, el docente necesita estudiar la realidad para establecer las estrategias, técnicas y metodologías adecuadas a su quehacer cotidiano en el aula, para integrar las competencias investigativas a la praxis pedagógica y lograr la participación de todos los actores

² Manual de funciones de las Unidades de Investigación, 2009, INICE, Honduras.

involucrados en la resolución de los problemas. El proceso conlleva la organización de ideas, actividades y acciones determinadas que lleven implícita la reflexión en la función mediadora e investigadora que desarrolla.

Según Muñoz (2001), las competencias investigativas son necesarias para que los educadores logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la escuela. Este señalamiento coincide con lo expresado por Borjas (2000) en cuanto a la capacidad crítica que debe poseer el docente, para lograr un desempeño académico eficiente, convirtiendo el quehacer educativo en objeto de estudio y acciones creativas, haciendo de la escuela un espacio de intercambio y confrontación de ideas.

El docente debe desarrollar habilidades para aplicar los conceptos básicos, los métodos y las técnicas de investigación educativa en las situaciones cotidianas de la vida escolar, tomando en cuenta las características del contexto, y la cultura escolar. El propósito de desarrollar competencias investigativas, según Muñoz y Col (2001:15-16) es el siguiente:

- Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del educador.

- Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares.
- Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean éstos explicativos, interpretativos o críticos.
- Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados.

Perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo sintetizando datos, textos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o en la escuela.

Estos autores manifiestan que el docente juega un papel protagónico en los complejos procesos de transmisión y renovación cultural, dependiendo de las concepciones que tenga sobre el conocimiento, la formación del hombre, el tipo de sociedad, el papel de la escuela, el acercamiento a la realidad y el para qué de su acción. Tomando como referencia la clasificación de las competencias en generales, básicas y específicas, se enumeran a continuación algunas competencias investigativas del docente de educación básica.

Marco conceptual

La investigación acción y su aplicación en el aula de clases

El aula es el espacio concreto y particular en el que se da un flujo permanente de información, producto de todas las interacciones posibles entre docentes y estudiantes, haciendo que lo que allí ocurre sea irrepetible. La particularidad de los estudiantes (nivel, intereses, actitudes y aptitudes) constituye en elemento básico para valorar y escoger los tipos de contenidos o actividades que integran los planes mentales del docente (Pérez, 2002).

Esta concepción del aula, de lo que en ella se hace, obedece a un modelo pedagógico en el que están implícitos valores. Es difícil que exista una transmisión de conocimientos sin transmitir una forma de relación o interacción entre las personas implicadas y/o protagonistas. Son claramente diferentes los valores educativos que se fomentan si el proceso de enseñanza se basa en una concepción o en otra. Es decir, las cualidades que configuran las prácticas reales serán distintas si concebimos el conocimiento en vez de ser reproducido como verdades absolutas e inmutables, como algo para ser usado, repensado, discutido y problematizado.

La investigación en el aula se plantea desde esta concepción. Según McKernan (1999), la investigación acción es un proceso de re-

flexión acerca de una problemática que se desea mejorar; además la comprensión personal de los problemas. El docente lleva a cabo un estudio para definir con claridad el suceso; en segundo lugar, se especifica un plan de acción que incluye el examen de hipótesis para la aplicación de la acción problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, se reflexiona con el fin de explicar los procesos y comunicar los resultados.

Se puede entender como una búsqueda orientada hacia el mejoramiento de la práctica, vinculada a la generación de teoría, pertinente y profunda que incorpora a los que están directamente en la práctica, dándole de esta forma consistencia y autenticidad (La Cueva, 2000).

Este proceso gira en torno a problemas prácticos cotidianos que se viven en el aula, por lo tanto coloca al docente en un ángulo exploratorio frente a cualquier definición inicial que puede tener con respecto a su situación.

Para lograr este cometido, la investigación acción se interpreta como “lo que está sucediendo” desde el punto de vista de los que actúan e interactúan en la situación del problema. Los acontecimientos son interpretados como acciones y transacciones humanas, tales como sentimientos, creencias, intenciones, metas, opciones de decisiones, valores, principios, etc. Ello replantea el enfoque de que se trata

de procesos naturales que están sujetos a leyes inmutables. Lo que “está sucediendo” se hace inteligible por referencia a los significados subjetivos que los participantes le atribuyen, utilizando el mismo lenguaje para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida cotidiana.

Hay que hacer notar que la investigación acción analiza la situación partiendo del punto de vista de los participantes, describe y explica “lo que está sucediendo” en el mismo lenguaje que utilizan las personas para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales de la vida cotidiana.

Tanto Elliot (1994) como Carr&Kemmis (1988) enfatizaron que se puede hablar de la investigación acción genuina cuando los que desarrollan el proceso educativo, se ven a sí mismos como sujetos y objetos para el desarrollo de su investigación.

El aula es el contexto donde conviven docentes y estudiantes, dentro de un espacio como sistema abierto de naturaleza social. De ahí que el conocimiento escolar es necesariamente de esta índole y sólo puede construirse mediante la actividad y el discurso compartido, compuesto por conocimientos procedentes de lo académico y de la experiencia (Pérez, 2002).

El objetivo de hacer la investigación acción en el aula es emplear los conocimientos ob-

tenidos en ese proceso, en la solución de un determinado problema. Además de esos conocimientos, aplicar la solución buscada, su formación pedagógica, su experiencia y unas reflexiones en profundidad sobre el caso y modalidades de su propia práctica docente. Con base en tales antecedentes, el docente dará apoyo y sugerencias a aquellos alumnos que formen parte del problema analizado. Es claro que el problema a solucionar debe estar dentro de las posibilidades y competencias de quien realiza la investigación (Briones, 1998). Cuando se aplica soluciones a algunos de los problemas que se presentan en el aula, cuyo contenido no corresponde a su práctica habitual, entonces se está realizando una innovación educativa. Se puede decir en términos generales que la investigación acción es la fuente de ese tipo de innovaciones (Briones, 1998).

La consecuencia de hacer investigación aplicada a la educación es ofrecer contribuciones prácticas para el desarrollo del aula, de la escuela, de los métodos, la formación de nuevos profesionales; y en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, la comunidad y la sociedad.

Por su parte para Stenhouse (1998) y Elliot (1994) señalan que la investigación acción ayuda a los docentes en ejercicio a resolver sus propios problemas; mejorando su práctica al reflexionar sobre lo que hace, perfeccio-

nando su acción y produciendo conocimientos (Schon, 1996). La investigación acción es comprensiva, colaborativa, participativa y es capaz de crear comunidades autocríticas.

No obstante, a pesar de las bondades señaladas, hay que tener en cuenta que también existen algunas limitaciones. Uno de los peligros es que, paradójicamente la investigación acción es un concepto sustentado en principios liberales utilizados desde el discurso oficial para prescribir y controlar. Al concepto de investigación acción se le asigna un valor instrumental, no expansivo ni liberador. Se le utiliza para hacer más eficiente la tarea técnica de la enseñanza y a la vez, como modo de responsabilizar al docente del control y la eficiencia de sus propios actos. Se le menciona como una estrategia de mejoramiento de la propia práctica educativa, apareciendo aquí uno de los indicadores de la simplificación y vaciamiento del concepto: está referido a la responsabilidad individual del sujeto docente y no como un proceso colectivo que puede producir conocimiento para ser asociado. Por ello en la bibliografía de moda se niega su fundamento filosófico (Coria & Errobidart).

La historia de la investigación acción ha transitado por varios estadios y se puede ver desde distintas concepciones que ha ido evolucionando, aunque hay factores comunes y fundamentales como la conexión de la teoría con la práctica. Es notable que hay escuelas de pensamiento en torno a esta temática,

dentro de las cuales son destacables la escuela norteamericana, la inglesa y la australiana. (McKerman, 1999).

Ante el cumplimiento de objetivos y metas, el impacto esperado se manifiesta en generar información para el Sistema de Nacional de Formación Docente Inicial y permanente: (SINAFOD). El sistema se concibe como el conjunto de instituciones y organismos que en forma integrada y coordinada actúan en la formación inicial y permanente de los docentes, atendiendo las políticas nacionales, sus objetivos, las estrategias de desarrollo y los planes estratégicos del sistema educativo de Honduras.

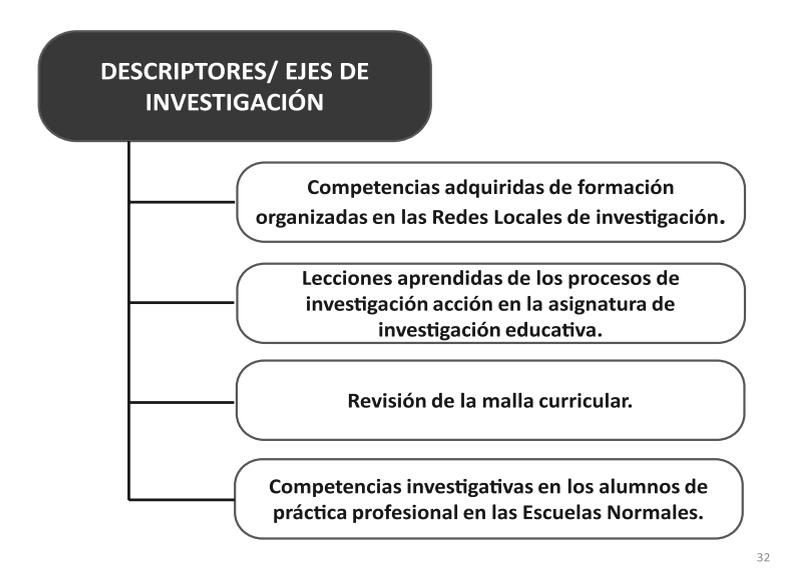
El estudio estableció congruencia entre la formación inicial y permanente de los docentes, en relación a la transversalidad de la malla curricular en forma vertical y horizontal en los subsistemas mencionados y por ende mejorar sus prácticas pedagógicas. También se logró, identificar, describir y analizar las competencias adquiridas por los docentes investigadores organizados en las Redes Locales de Investigación a través de las Unidades de Investigación, en las escuelas normales y direcciones departamentales de Educación. Además se contrastaron referentes teóricos y metodológicos de procesos de investigación acción en los subsistemas de formación inicial y permanente para la formación docente, escogiendo las metodologías cualitativas que conlleven a un contexto fenomenológico de los informantes.

2. Metodología

El trabajo se concentró en analizar cómo la formación inicial de docentes en nueve Escuelas Normales está incluyendo la investiga-

ción acción en el aula, haciendo un análisis descriptivo de la situación encontrada en esos centros de estudio, considerando el currículo “prescrito”, el currículo “implementado” y el currículo “logrado” como niveles de análisis.

Figura 1: Ejes analizados



La recolección de la información incluyó un proceso amplio y exhaustivo de diversas fuentes a través de técnicas cuantitativas y cualitativas. Estas se utilizaron para conocer cómo

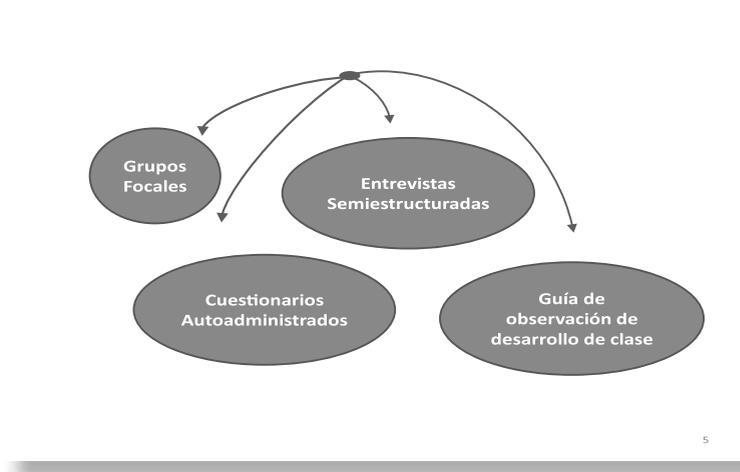
las Redes Locales de Investigación Educativa apoyan la implementación de los procesos de investigación acción en la formación inicial y permanente de los docentes pertenecientes a la muestra.

Figura 2: Fuentes de Información del estudio

Departamento	Escuela Normal	N° de Docentes	Enlaces de Redes
Atlántida	ENM del Litoral Atlántico	26	4
Choluteca	ENM del Sur	17	4
El Paraíso	ENE España	21	4
Olancho	EN de Olancho	26	4
Francisco Morazán	EN Pedro Nufío	19	4
La Paz	EN Guillermo Suazo Córdova	28	4
Lempira	Justicia y Libertad	30	4
Intibucá	Occidente	25	4
Santa Bárbara	Santa Bárbara	26	4
	Sub- Total	217	36
Total	255		

De manera similar, también se recolectó información respecto al desarrollo de competencias investigativas en los alumnos de segundo y tercer año de formación inicial de maestros de Educación Primaria en las mismas nueve Escuelas.

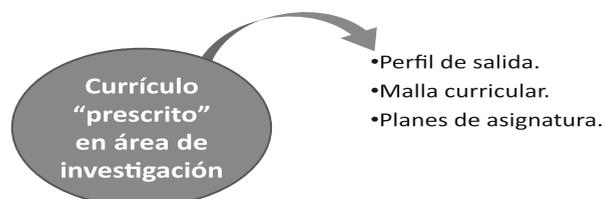
Figura 3: Técnicas de recolección del estudio



El análisis de la información se hizo a través del currículo de maestro de educación primaria de las Escuelas Normales, considerando el Currículo “Prescrito”, el currículo “Real” y el currículo “Logrado”, tal como se representa en las siguientes figuras.

Figura 4: Currículo “Prescrito”

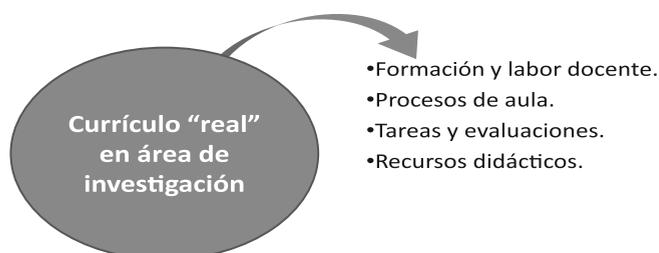
Es el currículo tal como aparece consignado en los documentos “oficiales” de un Plan de Estudio, incluyendo Perfil de ingreso, Malla curricular, Planes de asignaturas, Perfil de egreso, etc.



8

Figura 5: Currículo “Real”

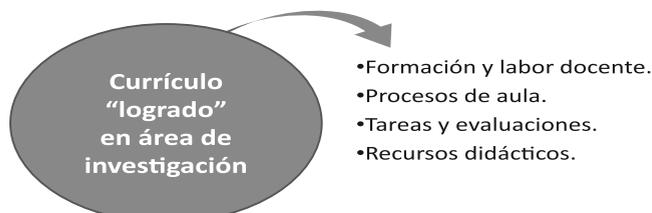
Es el currículo tal como se desarrolla en los centros educativos, con las modificaciones que consciente o inconscientemente, aplican los docentes dentro y fuera del aula.



9

Figura 6: Currículo “Logrado”

Es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los educandos desarrollan como consecuencia de las experiencias educativas en las cuales han participado como parte de su formación establecida en el currículo.



10

Abordaje metodológico de las técnicas para recolectar información con la técnica cualitativa “grupos colaborativos”

- Grupos de discusión colaborativos con docentes y directores investigadores de las Redes Locales. Se trató de identificar, desde un enfoque fenomenológico, las competencias investigativas en el proceso de formación de investigación acción.
- La estrategia colaborativa fue similar al focus group y constó de tres fases: identificación, categorización y priorización de competencias investigativas adquiridas en el proceso de formación en investigación acción. Este proceso se inició a partir del análisis de las siguientes preguntas.

Preguntas genéricas para plantear a los informantes:

- a) ¿Qué competencias adquirió en el proceso de formación y en la temática de investigación acción?
- b) De esas competencias adquiridas, ¿qué incidencia tuvo en la práctica educativa de aula?
- c) ¿Qué iniciativas estratégicas podrían incluirse en planes, para ampliar las redes y así lograr el funcionamiento de desarrollo?

3. Resultados

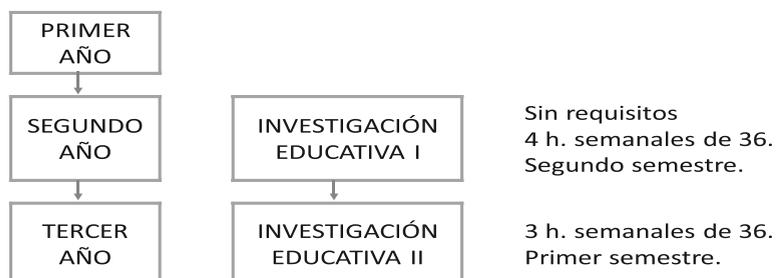
El análisis de la amplia información recolectada se presenta a continuación a partir del esquema de desarrollo curricular, planteando inicialmente lo que presenta el currículo “prescrito”, luego lo obtenido en relación con el currículo “implementado” o “real”, y finalmente el análisis de los referido al currículo “logrado”. Los esquemas resumen el análisis realizado para cada nivel abordado.

a. Currículo “Prescrito”

El currículo planteado en la malla curricular denota un avance en lo referido a dos asignaturas de investigación educativa, una de segundo año con cuatro horas semanales y otra en tercer año con tres horas semanales. Sin embargo, los cursos no tienen vinculación vertical con otras asignaturas que podrían complementar y apoyar el desarrollo, ni vinculación horizontal con otros espacios pedagógicos como la práctica docente. Esto último es particularmente notorio dado que la práctica puede ser un excelente espacio para desarrollar los procesos de investigación acción.

Figura 7: Ubicación y peso de espacios pedagógicos

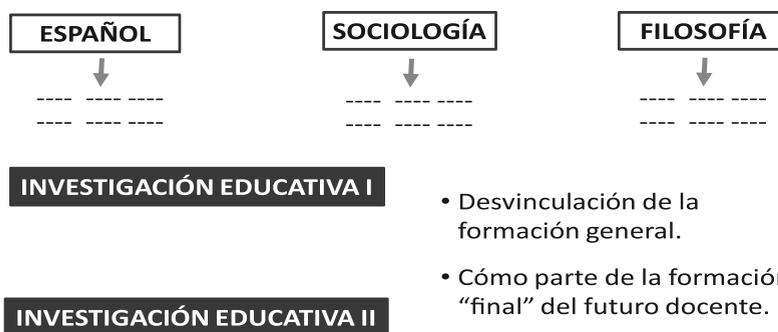
Categoría : Currículo “Prescrito” **Dimensión :** Malla Curricular
Sub-dimensión : Ubicación y peso relativo de espacios pedagógicos



11

Figura 8: Vinculación vertical

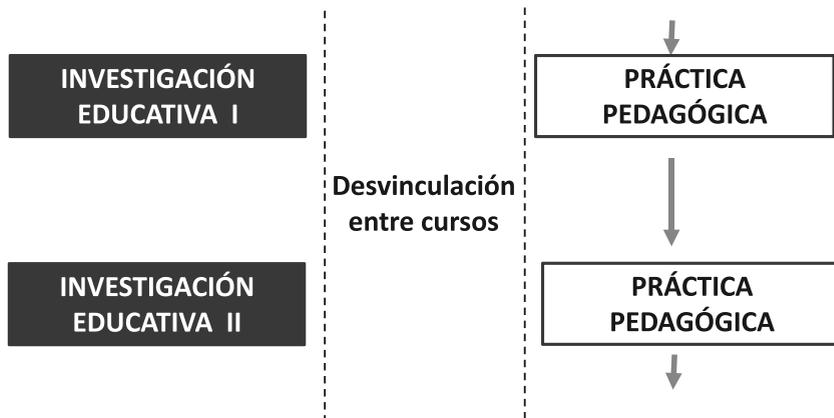
Categoría: Currículo “Prescrito” **Dimensión :** Malla Curricular
Sub-dimensión : Vinculación vertical de espacios pedagógicos



12

Figura 9: Vinculación horizontal

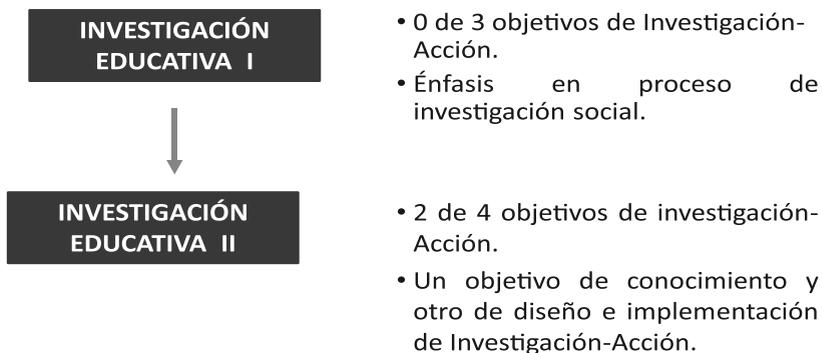
Categoría: Currículo “Prescrito” **Dimensión :** Malla Curricular
Sub-dimensión : Vinculación horizontal de espacios pedagógicos



13

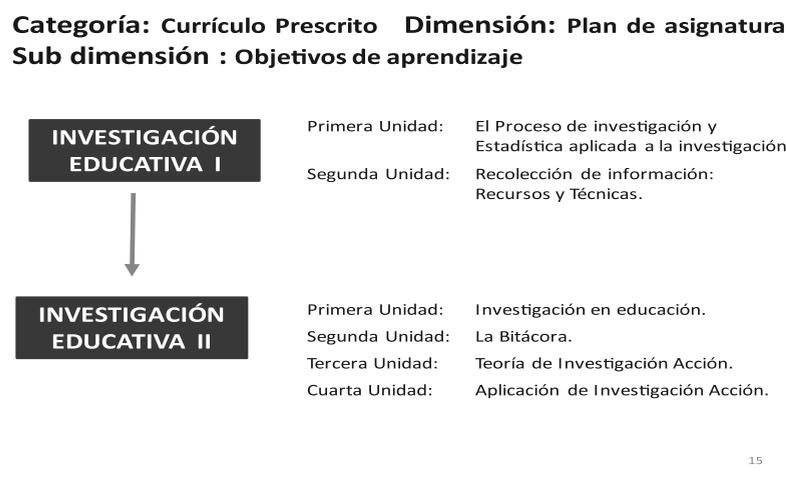
Figura 10: Objetivos de aprendizaje en investigación

Categoría : Currículo “Prescrito” **Dimensión :** Plan de asignatura
Sub –dimensión : Objetivos de aprendizaje



14

Figura 11: Objetivos de aprendizaje en investigación



b. Currículo “Real” o “Implementado”

El currículo “real” o “implementado” presenta grandes avances en lo referente al interés y empeño que los docentes muestran por aprender y enseñar investigación. Sin embargo, la perspectiva que prevalece es la de investigación científica en el campo social, sin percibir o distinguir lo particular de la investigación acción respecto a otras modalidades de investigación educativa. No parece que se comprenda, de parte de los docentes, la rele-

vancia de la investigación acción como espacio de reflexión y mejora continua de la práctica profesional docente. Además, los cursos de investigación no se desarrollan en el marco de un eje curricular, sino como cursos aislados y desvinculados de la práctica profesional docente. La gran fortaleza del currículo “real” es la buena actitud de los docentes hacia la investigación lo cual se ha transmitido también a los alumnos, permitiendo un gran espacio de mejoras.

Figura 12: Docentes e investigación

Categoría : Currículo “Real” Dimensión : Docentes

TITULACIÓN

- Licenciatura en área educativa.
- Algunos casos con Maestría en Investigación educativa.

NECESIDADES DE CAPACITACIÓN

- La mayoría son docentes de experiencia “media” o “alta” como educadores.
- Los docentes hacen el esfuerzo por desarrollar el contenido programático pero no muestran dominio del procesos de investigación Acción en educación, excepto a nivel teórico muy básico.

16

Figura 13: Docentes e investigación

Categoría : Currículo “Real”

Dimensión: Docentes

ACTITUD HACIA LA INVESTIGACIÓN

- Expresan interés por conocer sobre la investigación, pero más de la investigación tradicional que de la Investigación Acción.
- Son receptivos a la capacitación siempre y cuando ésta sea de calidad y les sirva para desarrollar las clases.

17

Figura 14: Procesos de aula

Categoría: Currículo “Real”

Dimensión : Procesos de aula

CONTENIDOS

- En el segundo año referidos al proceso de investigación social en general.
- En el tercer año se plantean contenidos de Investigación Acción, pero para ser desarrollados apenas en la mitad del período, incluyendo tanto la parte teórica como la aplicación del proceso en un espacio pedagógico de la Práctica Pedagógica que se está desarrollando simultáneamente.

18

Figura 15: Procesos de aula

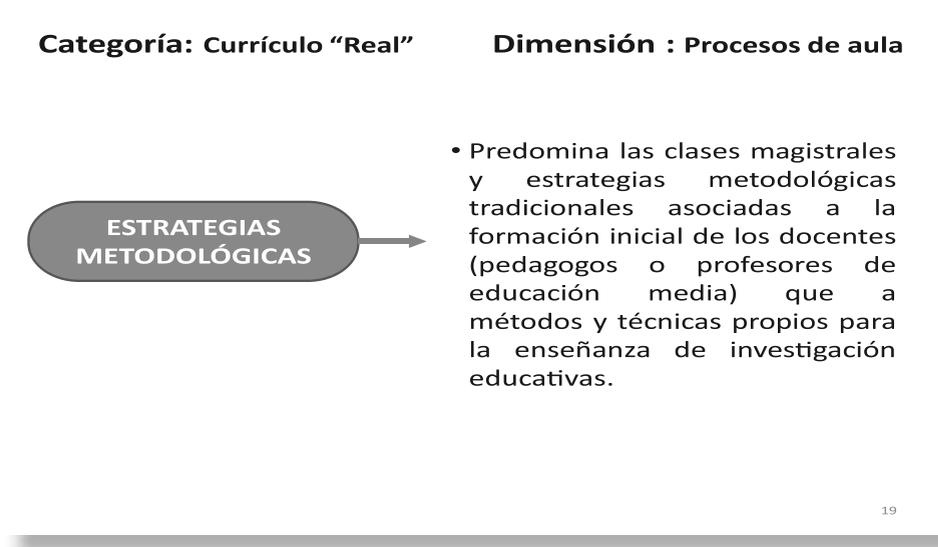


Figura 16: Procesos de aula

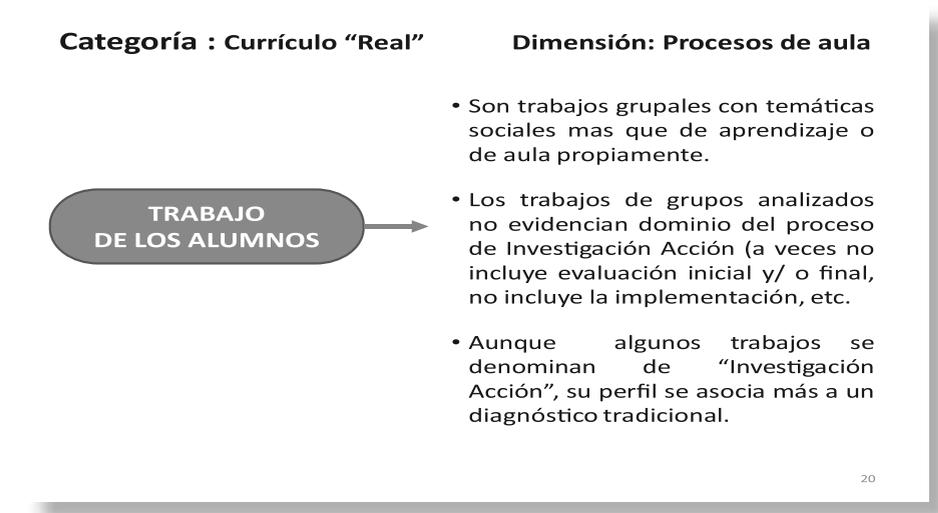
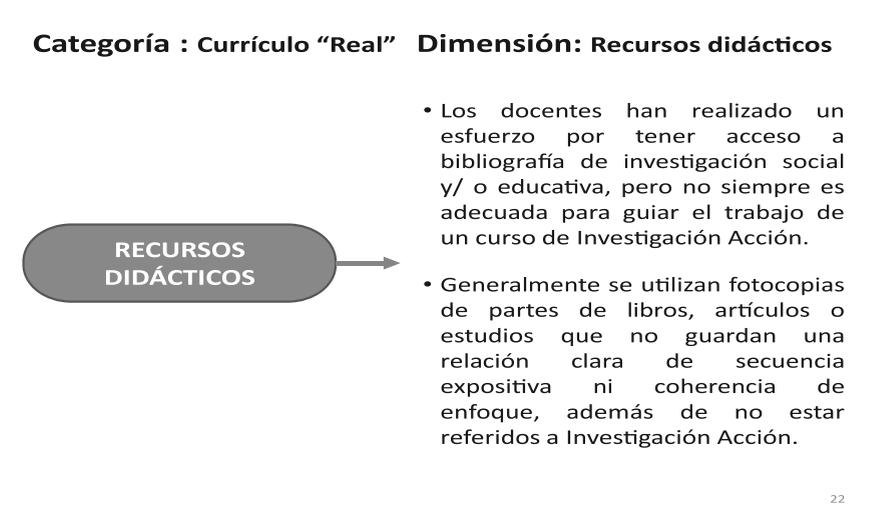


Figura 17: Recursos didácticos



c. Currículo “Real” o “Implementado”

El estudio también incluyó una exploración de los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos han alcanzado en relación con el tema de la investigación acción. Encontrando que se han desarrollado avances en la formación de los futuros docentes

en materia de investigación social en general, aunque en menor medida en relación con este método en particular. Con el problema de que, ni docentes ni alumnos, parecen percibir con claridad las particularidades de ella como un espacio de reflexión para la mejora continua de la práctica profesional docente.

Figura 18: Conocimientos sobre I-A



Figura 19: Conocimiento sobre I-A

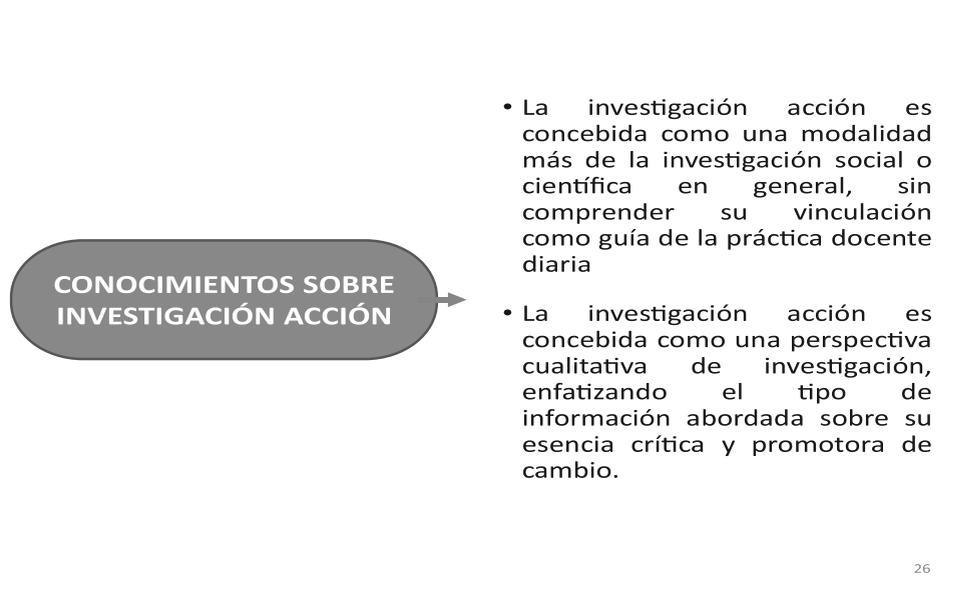


Figura 20: Habilidades en relación con I-A

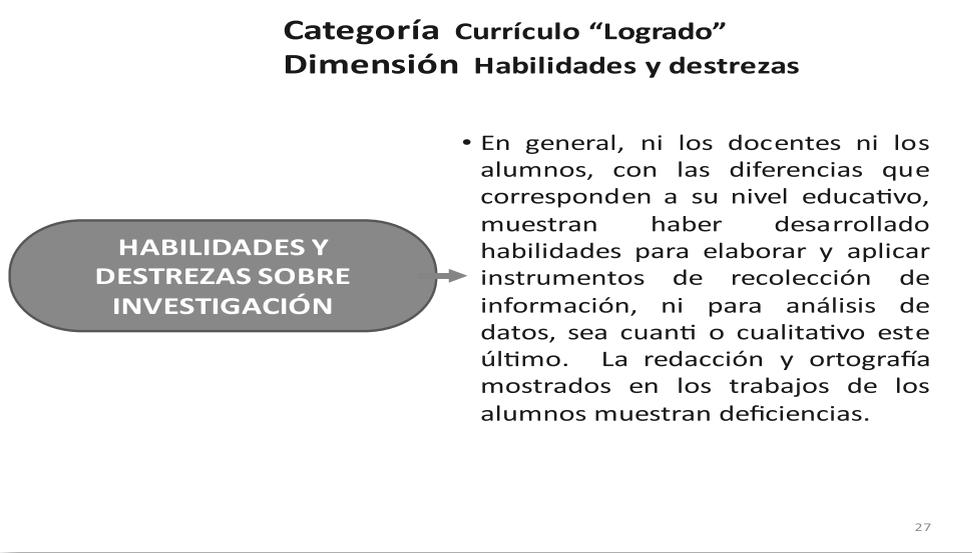
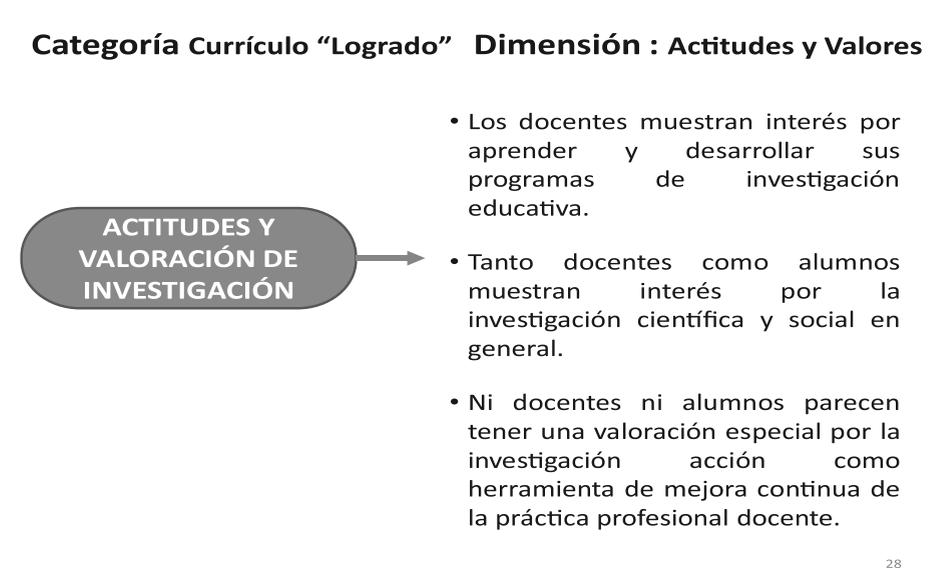


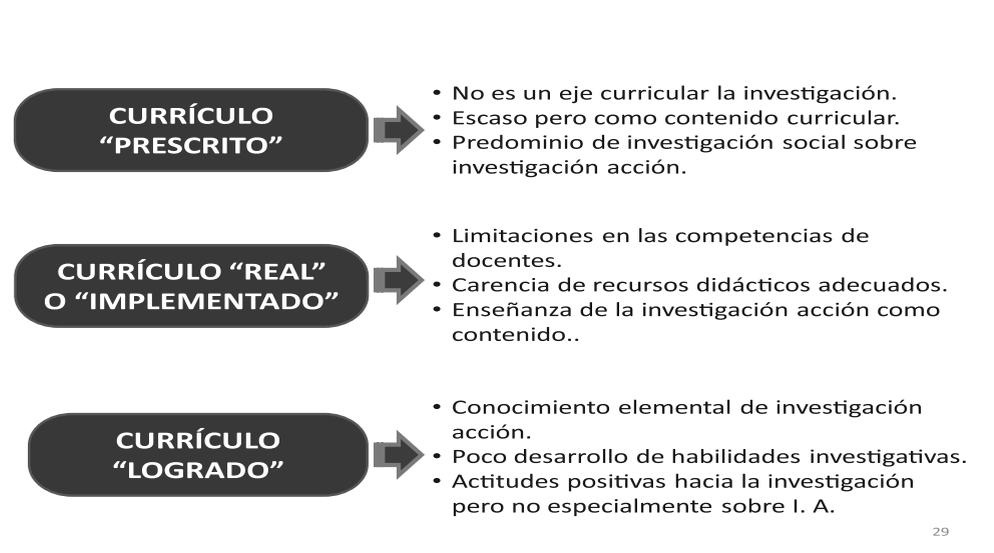
Figura 21: Actitudes en relación con I-A



El análisis de la amplia información recolectada respecto al desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de las nueve escuelas normales analizadas permitió obtener un panorama respecto al currículo “prescrito” como al que se “implementa” en las au-

las y currículo “logrado”. En los tres niveles se muestran avances importantes junto con una buena actitud para ir mejorando los procesos. El siguiente esquema resume los principales hallazgos del estudio.

Figura 22: Síntesis de resultados



Consenso de grupos colaborativos

I. Fase de identificación

Ruta de análisis por cada departamento

(Caso) CHOLUTECA	Qué competencias adquirió en el proceso de formación, en la temática de investigación acción
	<ul style="list-style-type: none"> • Formular propuestas en la solución de problemas. • Fortalecimiento de la capacidad de liderazgo. • Aplicación de herramientas pedagógicas innovadoras • Trabajo en equipo

Consenso de grupos colaborativos. Fase de identificación

(Caso) CHOLUTECA	¿Qué iniciativas estratégicas podrían incluirse en planes para ampliar las redes para lograr el funcionamiento de desarrollo?
	<ul style="list-style-type: none"> • Darle continuidad al proyecto en función de los problemas investigados • Extender las redes a otros centros educativos • Promover la motivación a todos los actores del proceso educativo • Promover el sentido de compromiso de las autoridades educativas • Mejorar y optimizar los canales de comunicación en doble vía de los que conforman las redes de investigación • El apoyo financiero es básico para la toma de decisiones y para la difusión de las investigaciones realizadas

Concepciones sobre el nivel de avance del desarrollo de las competencias investigativas en el proceso de formación a través de redes de investigación.

(Caso) CHOLUTECA	¿Qué iniciativas estratégicas podrían incluirse en planes para ampliar las redes para lograr el funcionamiento de desarrollo?
	<ul style="list-style-type: none"> • Darle continuidad al proyecto en función de los problemas investigados • Extender las redes a otros centros educativos • Promover la motivación a todos los actores del proceso educativo • Promover el sentido de compromiso de las autoridades educativas • Mejorar y optimizar los canales de comunicación en doble vía de los que conforman las redes de investigación • El apoyo financiero es básico para la toma de decisiones y para la difusión de las investigaciones realizadas

Tendencias generales de los nueve departamentos
¿Qué competencias adquirió en el proceso de formación en la temática de investigación acción?

CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión de la práctica pedagógica • Formular propuestas de intervención en la solución de problemas • Fortalecimiento de la capacidad de liderazgo • Aplicación de herramientas pedagógicas innovadoras • Trabajo en equipo • Las técnicas de investigación que con ella se generó habilidades de comunicación: expresión oral, narración de cuentos, expresión escrita y comprensión

Tendencias generales en los nueve departamentos

¿Qué competencias adquirió en el proceso de formación en la temática de investigación acción?

RASGOS
<ul style="list-style-type: none"> • Observación, Reflexión y crítica de prácticas pedagógicas • Aplicación de programas de intervención para solucionar problemas de aula • Capacidad de liderazgo • Trabajo en equipo: Colaboración • Habilidades de comunicación: expresión oral, narración hechos o fenómenos, redacción de escritos

Tendencias generales de los nueve departamentos

¿Qué competencias adquirió en el proceso de formación en la temática de investigación acción?

RELACIÓN CON LA TEORIA
<p>Donald Schon (1998). Es necesario fortalecer competencias para que los educadores construyan en sus prácticas pedagógicas cotidianas un ambiente investigativo, que se preocupen por la innovación educativa y por su propia autoformación como profesionales”</p>

Tendencias generales de los nueve departamentos

¿Qué competencias adquirió en el proceso de formación en la temática de investigación acción?

TENDENCIAS
<p><u>Tendencia alta</u> en la colectividad de los docentes investigadores en manifestar el empoderamiento de las competencias de observación, reflexión y crítica de las prácticas pedagógicas.</p> <p><u>Tendencia Alta</u> en fortalecer habilidades de liderazgo institucional, trabajo en equipo, comunicación en docentes y alumnos.</p>

De esas competencias adquiridas, ¿qué incidencia tuvo en la práctica educativa de aula?

CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none">• Superar los resultados negativos de los indicadores educativos (deserción, reprobación, rendimiento académico)• Implementación de estrategias innovadoras de aprendizaje e investigación en el proceso educativo• Integración del padre de familia al proceso educativo Implementación de técnica• Superación de debilidad existentes en los alumnos• Se elevó la motivación en los alumnos• Mayor aprendizaje• Mejora del desempeño docente y del alumno

Tendencias generales de los nueve departamentos

De esas competencias adquiridas, ¿qué incidencia tuvo en la práctica educativa de aula?

RASGOS
<ul style="list-style-type: none">• Mejoramiento de los índices educativos (deserción, reprobación y rendimiento académico)• Aplicación de diagnósticos de entrada y salida• Aplicación de estrategias innovadoras de aprendizaje• Involucramiento de padres de familia en las actividades educativas• Motivación y participación en los alumnos

Relación con la teoría /tendencias generales de los nueve departamentos

RELACIÓN CON LA TEORÍA

Francisco Imbernón (2007),...”La formación no tendría que realizar la tarea tradicional de transmitir el conocimiento objetivo, sino que debería conceder más importancia al conocimiento subjetivo (...) o actitudes, ya que actualmente más que saber mucha didáctica..., es necesario asumir que vaya más allá de lo meramente técnico y que abarque los ámbitos de lo personal, lo colaborativo, y lo social. Las actitudes, la deliberación, el trabajo en el desarrollo personal del profesorado son factores mucho más importantes que el simple establecimiento de una formación en aspectos pedagógicos, didácticos y técnicos. Menos nociones y más humanidad.”

Tendencias generales de los nueve departamentos

De esas competencias adquiridas, ¿qué incidencia tuvo en la práctica educativa de aula?

TENDENCIAS PARCIALES

Marcada tendencia alta mejoramiento en el manejo de estrategias innovadoras y consecuentemente se evidenció el rendimiento académico, la motivación y participación interactiva de los educandos.
Tendencia alta en el involucramiento de padres de familia en las actividades educativas.

Tendencias generales de los nueve departamentos

¿Qué iniciativas estratégicas podrían incluirse en planes para ampliar las redes para lograr el funcionamiento de desarrollo?

CARACTERÍSTICAS

Seguimiento en la continuidad del proyecto

- Extrapolar las Redes para incubar procesos innovadores
- Promover el compromiso y apoyo en el seguimiento
- Mejoramiento y optimización de los canales de información entre las Redes de Investigación
- Difusión y compartir estas experiencias en encuentros pedagógicos.
- Incentivos a los docentes y a las instituciones

Tendencias generales de los nueve departamentos
¿Qué iniciativas estratégicas podrían incluirse en planes para ampliar las redes para lograr el funcionamiento de desarrollo?

RASGOS
<ul style="list-style-type: none">• Darle continuidad al proyecto en función de los problemas investigados• Extender las redes a otros centros educativos• Promover la motivación a todos los actores del proceso educativo• Promover el sentido de compromiso de las autoridades educativas• Mejorar y/o optimizar los canales de comunicación en doble vía de los que conforman las redes educativas• El apoyo financiero es básico para la toma de decisiones y para la difusión de las investigaciones realizadas

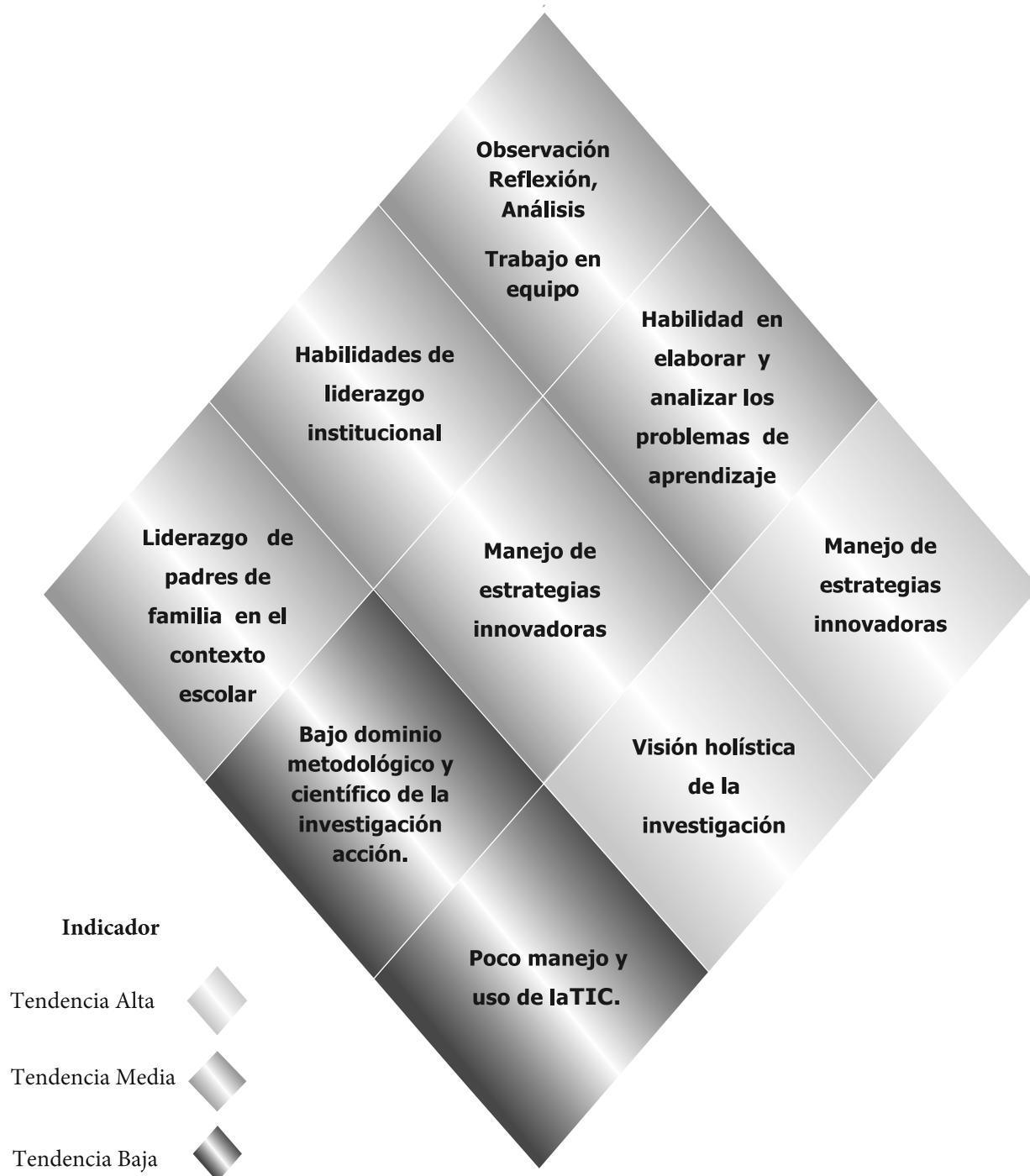
Tendencias generales de los nueve departamentos
¿Qué iniciativas estratégicas podrían incluirse en planes para ampliar las redes para lograr el funcionamiento de desarrollo?

TENDENCIAS
<p><u>Consideración alta</u> de continuar en procesos de investigación y extrapolar experiencias y formar redes para compartirlas en encuentros pedagógicos.</p> <p><u>Consideración alta</u> en procesos de formación para adquirir dominio científico y metodológico.</p>

**Tendencias generales de los nueve departamentos. Fase de categorización
¿Qué competencias adquirió en el proceso de formación en la temática de
investigación acción?**

CARACTERÍSTICAS
<p><u>AREA TÉCNICO CIENTÍFICA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias en el proceso de investigación • Fortalecimiento de conocimientos técnicos y científicos • Mejoras en la elaboración de la planificación didáctica con las herramientas necesarias • Conocimiento en la redacción y elaboración de pruebas <p><u>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión práctica pedagógica • Formulación propuesta de intervención • Capacidad de liderazgo • Aplicación técnicas innovadoras • Trabajo en equipo • La observación, el análisis, la reflexión, trabajo en equipo y diagnosticar

1. Diamante general de las competencias identificadas, priorizadas y categorizadas

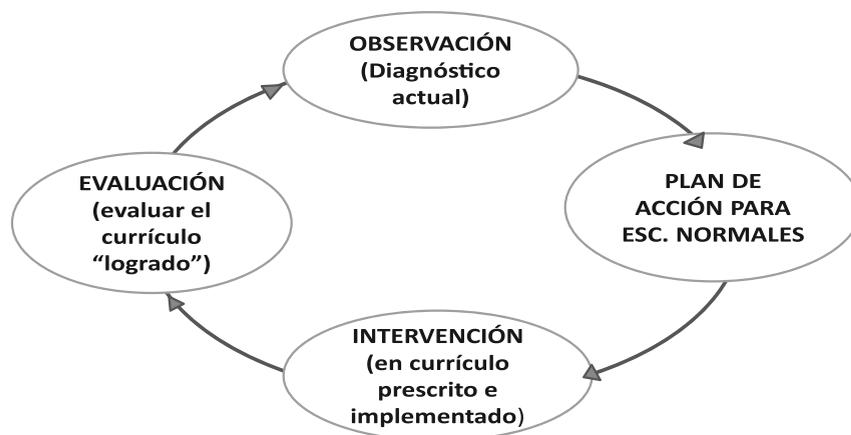


4. Discusión

- Las evidencias de habilidades en el periodo de formación y puesta en marcha de la investigación acción en el aula. Muestran percepciones de reflexión, crítica de las prácticas pedagógicas.
- Se considera que en la formación permanente de docentes no han existido fundamentos metodológicos para el desarrollo de las habilidades de investigación y una concepción sistémica de la misma, por lo que no se plantean acciones para la formación y el desarrollo de las competencias de investigación.
- No se observa que las competencias investigativas sean referentes para ver la práctica pedagógica de manera holística, en el sentido de tener relación interdisciplinar.
- La formación del docente ha sufrido cambios sustanciales en función de la

necesidad de elevar cada vez más la calidad de la práctica pedagógica. No obstante el componente de investigación sigue estando fragmentado y no se ve como parte inherente al acto educativo.

La amplitud de la información recopilada y analizada permite optar por una amplia gama de opciones para mejorar la situación de estudio. Sin embargo, utilizando como modelo el “ciclo” de la investigación acción, se propone utilizar los hallazgos principales como punto de partida de un diagnóstico o evaluación inicial, para que en base a este, un equipos de docentes de las Escuelas Normales, orientados por el equipo de investigación de INICE, elabore un Plan de Acción que abarque el currículum “prescrito” y el currículum “implementado” para mejorar la situación actual. El siguiente esquema representa la orientación de las acciones a desarrollar.



30

5. Referencias

Castillejo, J. L. Gargallo, B. Baeza, C. (1987). “Investigación educativa y practica escolar. Programas de acción en el aula”. Edit. Santillana Madrid.

CECC. (2007). “Experiencias Innovadoras en la Formación Inicial de Docentes (Colección Investigación y Desarrollo)”. San José, Costa Rica.

Imbermón, F. (2007), “La Formación Permanente del Profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio”. Colección ideas clave: Editorial GRAÓ, de IRIF, España

Messina, G. (1999). “Revista N° 19 Iberoamericana de educación, OIT, Formación Docente”. Suiza.

Muñoz, G., Federman, J y otros. (2001).”Competencias Investigativas para profesionales”.

Pérez, S. G. (1998). “Investigación cualitativa. Retos e Interrogante”. Editorial la Muralla, Madrid, España.

Secretaría de Educación/INICE. Manual de Funciones de las Unidades Departamentales de Investigación Educativa (2009), Honduras.

Secretaría de Educación/INICE. “Perspectiva Global. Revista de Investigación Educativa”. (1era Edición – 2007; 2da Edición-2008,), Honduras

Secretaría de Educación/INICE. (2009), “Sistema Nacional de Formación Docente” (Documento SINAFOD). Honduras

Venegas, R. M. E. (2009). “¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana?”. San José Costa Rica.