



- **Educando para educar**

- Año 25
 - Núm. 46
 - ISSN 2683-1953
 - Septiembre 2025-febrero 2026
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

TRAZANDO LAS FRONTERAS ENTRE LA PERSONA Y EL PERSONAJE: EXPERIENCIA DE AUTOTRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA CON EDUCADORES FÍSICOS

DRAWING THE BOUNDARIES BETWEEN THE PERSON AND THE CHARACTER:
EXPERIENCE OF SELF-TRANSFORMATION IN EDUCATIONAL PRACTICE WITH
PHYSICAL EDUCATORS

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2025.

Fecha de aceptación: 29 de agosto de 2025.

Regina Elizabeth Orozco Sánchez¹



Intervenciones
educativas

RESUMEN

La investigación que se expone en este artículo tuvo como motivación comprender las posibles dificultades en la implementación de una práctica educativa centrada en el estudiante. Se realizó en el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada con un grupo heterogéneo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física. Los objetivos fueron aprender la metodología de la investigación acción a partir de un ejercicio práctico, descubrir áreas de oportunidad de la acción educativa y transformar la propia práctica. A tal fin, se eligió la metodología de investigación acción por las posibilidades de reflexión y transformación que propicia durante las acciones educativas; se realizaron dos ciclos de planificación, implementación, observación y reflexión, y se utilizó el diario de campo como herramienta de recuperación de la práctica educativa. Los resultados más relevantes de la investigación son la toma de conciencia de la acción de la docente respecto a sus creencias acerca de la enseñanza, las expectativas del grupo, la objetivación de la situación didáctica y la evaluación formativa. La recomendación derivada de los resultados es continuar con nuevos ciclos de investigación acción que se reflexionen a la luz de otros modelos interpretativos de la práctica educativa.

Palabras clave: práctica educativa, investigación acción, autotransformación de la práctica, reflexión y transformación de la práctica educativa.

ABSTRACT

This study aimed to explore the potential challenges associated with implementing a student-centered educational practice. It was developed at Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada, a Normal School in Guanajuato, Mexico, with a diverse group of students enrolled in a bachelor's degree program in physical education. The main objectives were to learn the action research methodology through a practical exercise, identify opportunities for educational action improvement, and transform the practice itself. The action research methodology was selected due to its capacity to foster reflection and transformation during educational actions. The study involved two cycles of planning, implementation, observation, and reflection, with the field journal serving as a tool for documenting educational practices. Key findings from the research highlighted the teacher's actions regarding their beliefs about teaching, group expectations, the objectification of the teaching situation, and the role of formative assessment. Based on these findings, the study recommends further action research cycles considering other interpretive models of educational practice.

Keywords: educational practice analysis, action research, self-transformation of practice, reflection and transformation of educational practice.



¹ Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE). regina.orozco@cesee.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5157-7048>

INTRODUCCIÓN

En México, la importancia de la escuela normal en la formación del profesorado y los desafíos que afronta en la actualidad son objeto de interés del Estado de este país, de todos los actores educativos y de la ciudadanía. En breves líneas se recuerdan los desafíos enunciados en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019), que establece como objetivo:

[...] desarrollar una política nacional que fortalezca a las EN [escuelas normales], a partir de la formación de maestras y maestros con los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos, el mejoramiento de las escuelas normales con infraestructura idónea, el desarrollo de sus programas curriculares, el fortalecimiento de sus procesos de administración y la planeación de sus modelos de ingreso. (2019, p. 9)

Lo anterior implica una serie de principios rectores, de los que en este artículo se hace énfasis solo en los relacionados con la mejora de los procesos pedagógicos en los que el docente propicia la construcción de conocimientos y experiencias significativas.

Respecto a los ejes estratégicos de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (ENMEN), por su alineación al tema de investigación, recuperamos el tercero, que hace referencia “al desarrollo profesional de los formadores de docentes; en el que las acciones de actualización y profesionalización, investigación e innovación favorezcan la mejora de la práctica en el aula” (SEP, 2019, p. 9). Por último, no podría entenderse el contexto nacional sin una idea global que congregue las intenciones políticas y una visión clara de lo que se espera que sea la educación de un país y los efectos de esta en la vida de sus ciudadanos, como es declarado en el artículo 3° constitucional.

En el estado de Guanajuato, el compromiso de la formación del profesorado es compartido entre las escuelas normales públicas y privadas, las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Actualización del Magisterio. La prioridad del Sistema Estatal de Educación Normal es que los docentes en formación desarrollen capacidades para afrontar con éxito los desafíos implicados en el ejercicio docente, a través de la innovación y la transformación de las prácticas educativas (González, 2024).

Así, se concluye que el núcleo de la calidad educativa se encuentra en lo que se vive en las aulas; de tal manera que la recuperación del quehacer de la práctica educativa es una labor obligada, ya que los procesos de esta permiten reflexionarla y, con ello, transformarla en aras de una mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, el tema de la reflexión de la práctica educativa ha sido objeto de gran cantidad de investigaciones a lo largo de la historia de los sistemas de educación, así como la relación existente entre esta y las diversas metodologías para sistematizarla y los múltiples modelos para su interpretación. Los resultados de estas investigaciones han dado cuenta de un sinnúmero de factores y situaciones que influyen de modo significativo en los haceres de docentes, estudiantes y en los propios contenidos.

Las investigaciones que a continuación se sintetizan, que constituyen un mínimo representativo del vasto universo de trabajos en torno a la reflexión y la transformación de la práctica educativa, tienen como tema convergente la voluntad de autotransformación.

Montanares y Junod (2018), en el artículo “Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile”, después de haber aplicado una guía de preguntas a profesores respecto a su práctica educativa, encontraron que tales prácticas son rígidas y apegadas a la planificación. En consecuencia, sugieren un análisis de las creencias y los conocimientos de los docentes que les permita resignificar la forma en que conciben y hacen su quehacer pedagógico (2018, p. 93).

López *et al.* (2020), en el artículo “La investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México”, resaltan que el cambio significativo en el rol del docente y la incorporación del alumno como un elemento proactivo, y no como una figura abstracta en el proceso de enseñanza aprendizaje, y el uso de diversos espacios en el centro educativo son dos factores intrínsecos en la planeación de la intervención que, en esos casos de estudio, permitieron alcanzar el objetivo. La práctica docente se mejoró encontrando diferencias significativas y contrastando el estado inicial con el estado final de dicha práctica (2020, p. 17).

De igual forma, Núñez-Rojas et al. (2021), en “Formación de competencias docentes desde la investigación acción”, proponen que los estudiantes y los profesores trabajen en equipo y de manera colaborativa transfiriendo los aprendizajes basados en competencias a la solución de problemas del contexto, con actuaciones idóneas para crear conciencia en los actores implicados en los problemas, y transformar la realidad de manera progresiva (2021, p. 8).

Roz y Pascual (2021), en el artículo “Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente”, afirman que esta “contribuyó a que los docentes se apoderaran de los conocimientos teóricos y consolidaran cambios significativos en su práctica pedagógica. El aprendizaje reflexivo ha sido un elemento fundamental para avanzar en el conocimiento profesional y autonomía de los docentes [...]” (2021, p. 73).

En el artículo de Caselis (2022) “La investigación-acción como herramienta en el primer acercamiento a la práctica docente” se identificaron las fortalezas y las áreas de oportunidad en dos ámbitos: el personal y el de la docencia. Las fortalezas en el ámbito personal son la paciencia, la actitud y la creatividad; en el de la docencia, el diseño y la aplicación de material, la atención a estudiantes y la preparación del tema.

García (2022), en un estudio exploratorio de las prácticas reflexivas y los perfiles de formadores y docentes en formación, encontró que, de las siete dimensiones, destaca la “didáctica”. Esta se halla relacionada con la intervención docente, la cual, desde la perspectiva de los estudiantes normalistas, es la más documentada y/o analizada como parte de las jornadas de práctica profesional. En promedio, la que menos se documenta y/o analiza es la “interpersonal”; es decir, obtuvo menos frecuencia de ocurrencia en los diarios reflexivos “la función del maestro como profesional en relación con las relaciones con las personas que participan en el proceso educativo (alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia)” (2022, p. 827).

Las maestras Echavarría y Jasso (2023), en su artículo “Los saberes del normalista y su práctica docente”, indican que hay que tener presente que “el proceso de enseñanza produce transformación sistemática en los individuos, alumnos, maestros, practicantes, de manera gradual y ascendente, por lo tanto, es un proceso progresivo y dinámico, cuya esencia es la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes” (2023, p. 2100).

En el proceso de formación académica y profesional del normalista se está en busca de un aprendizaje auténtico, en el que el conjunto de fases de reconstrucción parte del sujeto activo que aprende desde la perspectiva de alumno y practicante, reconstruyendo conocimientos que, aunque ya sean parte de su acervo cognoscitivo, siguen nutriendo lo que ya sabe (2023, p. 2104).

Dado que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2022 reviste de una importancia mayúscula el trayecto formativo de práctica profesional y los saberes pedagógicos como espacio privilegiado de integración teórica y práctica que abona la consolidación del perfil de egreso, es aquí donde se hace pertinente la conciencia de que no solo los estudiantes en formación, sino también los formadores, estamos obligados a aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales, desarrollando habilidades como la planificación, la intervención didáctica y la evaluación, en escenarios educativos diversos.

Los saberes pedagógicos, como eje central del plan de estudios, guían el desarrollo de las competencias relacionadas con la enseñanza inclusiva, la atención a la diversidad y la creación de ambientes de aprendizaje activos y significativos. Y no solo es responsabilidad del estudiante en formación el desarrollo de estas competencias, sino también es obligación de los docentes contribuir, con la propia práctica educativa, a una experiencia formativa auténtica que conecte los saberes pedagógicos con las necesidades del aula y del entorno escolar (SEP, 2022).

Por lo antes mencionado, el propósito de la investigación que aquí nos ocupa fue explorar, reflexionar y promover de forma sistemática metodologías de enseñanza que propicien la implementación de una práctica centrada en el estudiante. El objetivo principal de tales metodologías es la autotransformación de la práctica educativa motivada por un auténtico interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de los estudiantes, orientada a la atención de sus necesidades, características e incremento de su autonomía. A la vez que mejora la motivación, el compromiso y el desarrollo de sus habilidades críticas en un entorno de colaboración entre estudiantes y docentes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo desde el paradigma epistemológico sociocrítico, apelando al auténtico interés por la mejora y la transformación de la práctica educativa, con un diseño basado en la investigación acción. Se empleó la reflexión-acción en una espiral de ciclos utilizando el modelo de Kemmis, que Latorre (2005) explica de la siguiente forma. El proceso se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; otro organizativo, compuesto por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a la resolución de los problemas y a la comprensión de las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Este proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de estos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva, que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción (2005, p. 35).

De acuerdo con Latorre (2005), el modelo de Kemmis representa una espiral de ciclos. Cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- I. El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- II. Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- III. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- IV. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etcétera, a través de ciclos sucesivos. (2005, p. 36)

La técnica empleada es la observación en aula. Los instrumentos de recolección utilizados son el registro de sesión y videgrabaciones. El marco interpretativo que guio el análisis es el constructivista. Los modelos de reflexión adoptados para examinar la práctica docente y definir los objetos de transformación son los de Sañudo (2009), Bazdresch (2009), García-Cabrero et al. (2008), los cuales se describen a continuación.

El enfoque de Sañudo (2009) respecto a la reflexión de la práctica educativa se centra en la construcción de saberes desde la experiencia docente, lo que significa que el docente desarrolle su capacidad de autoconocimiento y autorreflexión explorando sus creencias, valores y supuestos pedagógicos que intervienen en su práctica. Asimismo, emplea el análisis crítico de la práctica observando las acciones cotidianas en el aula a fin de identificar áreas de mejora y fortalezas, lo que revela las motivaciones o por qué se enseña de determinada manera. Por último, reconoce las características del contexto de los estudiantes y sus necesidades para realizar adaptaciones de las estrategias educativas a las realidades sociales de su intervención pedagógica.

El enfoque de Bazdresch (2009) para reflexionar la práctica docente tiene como clave la mirada crítica y transformadora, en el entendido de que la enseñanza es una actividad compleja determinada por factores que la influyen. Este autor reconoce que el carácter dinámico y multidimensional es característico de la práctica docente, la cual debe ser constantemente observada, analizada y evaluada.

A partir de todos estos postulados, se determinó que las acciones del docente serían el objeto de transformación de la práctica educativa. Para nombrar esas acciones, como referente se tomaron las dimensiones de la práctica educativa propuestas por García-Cabrero et al. (2008), que son “el pensamiento del profesor, su interacción en el aula y la reflexión de la práctica educativa; las cuales se desarrollan en tres momentos, antes, durante y después de las situaciones didácticas” (2008, p. 8).

El proceso en espiral de los ciclos de investigación acción, basado en el modelo de Kemmis (Latorre, 2005), inició con el ciclo uno, en el que se llevaron adelante las fases que se describen a continuación.

Fase de planificación: elaboración del plan de actividades para tres sesiones utilizando metodologías activas para el aprendizaje (aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales y discusión guiada).

Fase de acción: implementación de las acciones en las fechas establecidas: 9, 11 y 12 de septiembre de 2024.

Fase de observación. El instrumento empleado para la recuperación es el diario de campo. Las anotaciones se realizaron inmediatamente después de terminar las sesiones y, en algunas ocasiones, en tiempo real. Otro instrumento usado es la grabación de voz, previo consentimiento informado por parte de los estudiantes.

Fase de reflexión. Una parte del análisis se hizo con apoyo de matrices de los constitutivos de la práctica basadas en la propuesta de Sañudo (2009). Estas consisten en el reconocimiento de los momentos de la clase, el establecimiento de regularidades, la segmentación en acciones de momentos regulares, el reconocimiento del contenido de trabajo planeado de la clase en cada registro, la revisión en cada uno de los momentos del contenido real que se trabaja, la subjetividad en momentos regulares e irregulares, la intersubjetividad en momentos regulares e irregulares, el proceso cognoscitivo, contexto, matriz de acciones, la intervención de los sujetos en el uso del tiempo y el espacio y, finalmente, la matriz del habla.

Asimismo, con el propósito de complementar el ejercicio de análisis y reflexión, se aplicó la guía de afirmaciones e interrogantes propuesta por Bazdresch (2009). De este modo, se recuperó información de aspectos tocantes a la atención y la participación de los estudiantes, la interacción entre estudiantes y docente y la evaluación de aprendizajes.

El análisis de los registros favoreció la identificación de las actividades, producto a ser transformado, enfatizando la didáctica y la evaluación. Esto representó el punto de partida para un nuevo ciclo a partir de la fase de planeación.

La fase de planeación del segundo ciclo se correspondió con la elaboración del plan de actividades para tres sesiones utilizando metodologías activas para el aprendizaje, tales como aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, talleres prácticos, aprendizaje colaborativo y discusión guiada. Asimismo, el diseño de la rúbrica de evaluación se basó en la propuesta de niveles de desempeño de Tobón (2017).

Fase de reflexión. Se confrontaron los resultados con los del primer ciclo y se identificaron nuevas dimensiones de transformación. La recuperación, el análisis,

la reflexión y la transformación de la práctica fueron desafíos que se asumieron con mucho interés y, a la vez, con temor, ya que se desconocían las metodologías y técnicas para ello, y la experiencia de observación a través de acciones y resultados de aprendizaje expondría el grado de desarrollo de las competencias docentes.

Para efectos de la investigación, se decidió mejorar la dimensión A y transformar las dimensiones B y C. Respecto a la dimensión A, para la planeación didáctica se hizo una selección más pertinente en función de las características de los estudiantes y el contenido que se desarrollaría. Se concluyó que las metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, talleres prácticos, aprendizaje colaborativo y debate guiado serían las más adecuadas. Para su evaluación, se adoptó el enfoque socioformativo de Tobón (2017), utilizando los niveles de desempeño y la taxonomía como eje articulador, con lo que se mejoró la dimensión A y se transformó la dimensión C. En relación con la dimensión B, esta hace referencia a los objetivos que se esperan alcanzar con las actividades propuestas durante las intervenciones.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

A la luz de la propuesta de García-Cabrero et al. (2008), que señala tres dimensiones de la práctica educativa, se exponen a continuación los pensamientos, las acciones y las reflexiones relativas a una de ellas.

Dimensión A

1) Creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general
En el primer ciclo se tomó conciencia de los momentos en que la docente opera bajo un modelo tradicional de enseñanza priorizando el desahogo de temas por su parte, motivada por la preocupación de cumplir con la revisión de los contenidos del programa del curso.

Lo anterior se hizo manifiesto en el análisis en torno a la pregunta dos de la guía de reflexión propuesta por Bazdresch (2009): ¿cómo es mi rutina de trabajo en una clase típica? Respuesta: presentación/saludo, pase de lista, introducción a la actividad, recapitulación, desahogo del tema, participación activa del estudiante, asignación de actividades para el estudiante, despedida y asignación de tareas para casa. Asimismo, se visibilizó en la matriz de reconocimiento de los momentos de la sesión con base en la propuesta de Sañudo (2009); en los tres registros fueron coincidentes la parte inicial, la intervención docente, la parte medular y el cierre. Se observaron tres momentos no regulares: la retroalimentación, la problemática y la motivación.

Para el segundo ciclo, pese a que la preocupación por los tiempos era la misma, la docente optó por asumir el rol de facilitadora del proceso dando y generando las condiciones necesarias para que los estudiantes pudieran concretar el producto de aprendizaje.

2) La planeación que el profesor hace de su clase
En el ciclo 1 se utilizaron metodologías activas en el aula, tales como aprendizaje colaborativo, mapas conceptuales y discusión guiada del tema. Para el ciclo 2 se planeó una secuencia didáctica que también involucrase metodologías activas procurando que estas fueran pertinentes según las características de los estudiantes, el tema y el contexto de acceso a la información.

Las estrategias que se seleccionaron son el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso, el taller práctico, el aprendizaje colaborativo y el debate guiado.

3) Las expectativas que posee acerca del grupo-clase y de la propia eficacia docente

Se detectaron momentos en los que la docente experimentó malestar por no recordar los nombres de todos los estudiantes, lo que causó, desde su punto de vista, un obstáculo para la fluidez en el intercambio de ideas, en particular en el grupo cuyo comportamiento se mostraba más inquieto. La docente tomó conciencia de que, por momentos, sin importar el tema, el día, la hora, la situación personal o grupal y las circunstancias personales, tiene la expectativa de que los estudiantes participen de manera ágil durante todo el tiempo de la sesión, con lo que invisibiliza los intereses y las circunstancias de los participantes.

Respecto a la dimensión B, que incluye la realización, la objetivación de la situación didáctica, se concretaron las previsiones hechas con anterioridad, como se expone en seguida.

Del ciclo 1, la primera sesión transcurrió conforme a lo planeado. Se finalizó esta con un ejercicio de metacognición, de forma muy apresurada, ya que el tiempo de la sesión estaba por terminar. Esta situación incomodó a la docente porque esperaba que el flujo de la sesión fuese más ágil por parte de los estudiantes y, así, contar con más tiempo para la retroalimentación.

En la siguiente sesión, los estudiantes se mostraron muy inquietos: unos solicitaban frecuentemente permiso para salir del aula, otros se quejaban de dolor de cabeza, otros más dialogaban entre ellos. De tal manera, la revisión del contenido propuesto para la sesión se dificultaba a causa de las repetidas interrupciones de los estudiantes y de la docente, pues ella se vio en la necesidad de llamar al orden en más de una ocasión haciéndoles ver su incapacidad para autorregularse y centrarse en el desahogo del tema.

En esta segunda sesión, la docente tomó conciencia de que se había desconectado de las necesidades de sus estudiantes. No consideró que el motivo de sus interrupciones era el cansancio y fastidio de permanecer en un aula por seis horas ininterrumpidas, que estaba siendo afectada por una obra de remodelación arquitectónica a un costado. A la vez, hizo conciencia de que por momentos ignoró las voces de algunos estudiantes que el día anterior habían sido vacunados, lo que les causó efectos secundarios como dolor de cabeza y cuerpo cortado. La docente interpretó todo lo anterior como una actitud negativa de los estudiantes para impedir el progreso del desahogo de los temas.

Dadas estas circunstancias, la docente se decantó, una vez más, por una didáctica tradicional, en la que expuso el tema durante todo el tiempo de la sesión y daba solo breves espacios de tiempo para resolver inquietudes de los estudiantes.

En la matriz del habla, que se desagrega por cada uno de los momentos regulares de las sesiones y se da respuesta a las interrogantes quiénes hablan, para qué y cuántas veces lo hacen, y se establece la secuencia de diálogo, se propició la toma de conciencia de la actuación centrada en el docente, así como la importancia que se da al desahogo de los temas, motivada por una preocupación por el consumo del tiempo.

Para el ciclo 2, y con la toma de conciencia realizada y la efectiva implementación de metodologías activas, la docente se hizo el firme propósito de asumir un rol de facilitadora del proceso y dar el tiempo necesario y suficiente para que los estudiantes alcanzaran los objetivos de aprendizaje respetando los ritmos de trabajo de cada uno de ellos.

En el análisis del aspecto relativo a la intervención de los sujetos en el uso del tiempo y el espacio, que se desagrega en los diferentes momentos de la sesión e interroga qué genera, quién usa, quién controla, se observó una significativa mejora en el ciclo 2, a partir del cambio de aula y de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de elegir otros espacios de la institución como la biblioteca, el centro de cómputo, los jardines y otros sitios desocupados para la realización del proceso de aprendizaje. Fue así porque en el ciclo 1 es muy estrecho el espacio que los estudiantes ocupan, con poco lugar para sus cosas y para moverse, y en el exterior hay exceso de ruido por las actividades didácticas que otros grupos llevan a cabo en la cancha y por un proceso de construcción arquitectónico que genera la necesidad de control, orden, contención, cansancio, fatiga, tedio, estrés y malestar al no podernos escuchar adecuadamente. A lo que se le suma la presión para finiquitar el proceso de la sesión.

El cambio de aula y la posibilidad de libre elección del espacio para la realización de la tarea académica propiciaron en los estudiantes atención, orden, disposición, relajación, comodidad, involucramiento; en algunos casos, dispersión, claridad mental en el objetivo de aprendizaje, autoevaluación de avances y proyección de las actividades por desarrollar.

En cuanto a la dimensión C, referida al desempeño alcanzado por los estudiantes en virtud del proceso de enseñanza aprendizaje, se incluyó, en este segundo ciclo, un instrumento de evaluación, que estuvo ausente en el primer ciclo, y cuya utilización fue parte de la toma de conciencia alcanzada con la reflexión, y se propuso mejorar. Se partió del supuesto de que todos los estudiantes tenían el nivel receptivo, y se propuso movilizarlos a las fases superiores del proceso autónomo o estratégico, siendo este último el más elevado de las fases, y diseñar una rúbrica en la que los niveles de desempeño estuviesen alineados a las fases de significación del proceso cognoscitivo.

En el aspecto referente al proceso cognoscitivo se recuperan los momentos de la sesión, las acciones de los docentes y de alumnos y la fase de proceso de significación de la propuesta de Tobón.

Lo anterior se evidencia en los resultados de la rúbrica de evaluación arrojados durante el debate guiado en el que los equipos expusieron la comprensión y en las soluciones propuestas para los casos que estudiaron, en los que los alumnos alcanzaron el nivel de significancia autónomo, que representa el 62 por ciento de una población total de 29 estudiantes; seguido del 28 por ciento en el nivel

de significancia estratégico y el 10 por ciento en el nivel resolutivo. La efectiva implementación de estrategias activas en el aula mejoró el aprendizaje significativo de los estudiantes, incrementó la participación, promovió la autonomía y la autorregulación y fomentó un ambiente de colaboración.

AUTOTRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Este ejercicio permitió a la docente tener mayor claridad acerca de sus habilidades docentes, así como identificar y nombrar los objetos que requerían ser transformados. A la vez, se desarrolló la confianza en el proceso de autogestión de los estudiantes. Además, se favorecieron y mejoraron los métodos de trabajo para proporcionar mayor certeza en el logro de los objetivos de aprendizaje.

EFFECTOS EN EL APRENDIZAJE

Los estudiantes pasaron de ser pasivos a involucrarse activamente en su proceso, lo cual se considera un logro para la calidad educativa. Mejoraron sus procesos de autogestión y autorregulación, como lo evidencian las siguientes expresiones tomadas del ejercicio de retroalimentación de la tercera sesión del ciclo 2:

Aprendí mucho la resolución de problemas, que antes no tenía, y poner más en práctica lo aprendido. (estudiante A)

Me gustó investigar acerca de mi caso; me quedé con diferentes estrategias de trabajo por si a futuro me encuentro con una situación así. Se organizó mejor cuando eran trabajos independientes y al ser en equipo me quedaba un mayor aprendizaje; ayudaron a resolver dudas. (estudiante B)

A lo largo del tiempo que pasó con el curso fui aprendiendo a cómo ser mejor y tener mejor presentación de trabajos, terminando cada clase y analizando lo aprendido, y siempre teniéndolo presente. (estudiante C)

Me di cuenta que a lo largo del curso me desenvolví de una mejor manera. (estudiante D)

Mejoraron bien, ya que ahora pueden analizar la situación y llegar a una conclusión más fácil y rápido. Renovaron de manera notable, ya que antes me cerraba a todo, y ahora no. (estudiante E)

En cada uno de los temas, para poder entenderlos, siempre traté de hacer un análisis y, sobre todo, buscar la información correcta para completar la parte teórica. (estudiante F)

Creo que fue un proceso algo regular, ya que hubo ocasiones que no entendía bien las cosas, pero me ponía a investigar por mi parte y [con] lo que la maestra me explicó llegaba a una conclusión, y así podía entenderlo mucho mejor. (estudiante G)

Una de las actividades realizadas fue ver unos casos de los cuales teníamos que investigar y vincular con marcos teóricos [...]. Esto me ayudó en enriquecerme de conocimiento para poder comprender cada uno de los temas vistos en la clase, y no solo llevarlo de aprendizaje en clase, sino

incluirlo en tu vida diaria, poder ser más observador para comprender aún más las cosas que están pasando. (estudiante H)

Mejoraron en el aspecto de mi pensamiento más crítico, en la manera de darle solución al problema [al] que nos enfrentemos. (estudiante I)

DISCUSIÓN

Los resultados cumplieron con los objetivos planteados, que fueron aprender la metodología de la investigación acción a partir de un ejercicio práctico e identificar objetos de autotransformación. Así, se confirma que la investigación acción facilita los procesos de formación docente, en los que se propicia un empoderamiento con respecto de los conocimientos teóricos, profesionales, y una consolidación de la autonomía, de acuerdo, esto último, con Roz y Pascual (2021).

El significado de los resultados frente a la metodología y los conceptos utilizados en este artículo indican que el análisis de la práctica docente es complejo, y que, además de voluntad para llevarla a cabo, se requiere de cierta madurez emocional y mental para nombrar todas aquellas actuaciones que permanecían inconscientes, que resultan muy amargas de ser nombradas. Como afirman Montanares y Junod (2018), estas sugieren un análisis de las creencias y los conocimientos de los docentes que les permita resignificar la forma en que conciben y efectúan su quehacer pedagógico en el nivel universitario y, con ello, trascender la rigidez de sus actuaciones.

Las implicaciones de los resultados, en lo personal, han permitido el fortalecimiento de la identidad profesional de la docente como agente de cambio, enriqueciendo las habilidades para la evaluación, la implementación de estrategias y la resolución de problemas en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, lo que también repercute de modo positivo en los estudiantes. Echavarría y Jasso (2023) señalan que “el proceso de enseñanza produce transformaciones sistemáticas de manera gradual y ascendente”, como en los ciclos de investigación acción, “de forma progresiva y dinámica” (2023, p. 2100).

Se ve fortalecido también el compromiso de la docente con su labor, pues es más consciente de las necesidades de sus estudiantes; facilita un proceso inclusivo y equitativo, fortalece la paciencia, la actitud, la creatividad, el diseño y aplicación de material, la atención a estudiantes, como se concluye en la investigación de Caselis (2022).

En el ámbito institucional, los resultados de la investigación acción abonan la producción de conocimiento aplicado. Con ello, se abre la puerta a un trabajo colaborativo desde la agenda de las academias; asimismo se destaca, como apuntan Núñez-Rojas et al. (2021), la importancia del trabajo en equipo y la colaboración para hacer consciente y transformar progresivamente la realidad.

En el campo académico se han incrementado los estudios que ofrecen evidencias empíricas de la aplicación de los métodos y conceptos utilizados en esta investigación. Así se constata en López *et al.* (2020), quienes estudiaron tres casos exitosos de mejora significativa de la práctica docente.

La perspectiva futura con respecto de este primer ejercicio de autoobservación y autotransformación de la práctica es continuar con nuevos ciclos de observación que serán analizados a la luz de un enfoque interaccionista socioconstructivista basado en la importancia de las interacciones sociales, el contexto escolar y la construcción activa del conocimiento en el desarrollo del aprendizaje, ya que, como afirma García (2022), la dimensión interpersonal de la práctica educativa es la que menos se ha estudiado, lo que ha dado lugar a un descuido en la reflexión sobre las relaciones que el docente establece con todas las personas que participan en el proceso educativo.

CONCLUSIONES

Con fundamento en los resultados descritos, se concluye que la investigación acción es, sin duda, una metodología que contribuye a la calidad educativa y posibilita la mejora de la práctica docente. De ahí la relevancia de que forme parte de los procesos de formación y capacitación continua del magisterio. A su vez, establece la confianza en el proceso que movilizan las metodologías activas en los saberes de los estudiantes; requiere de la renuncia consciente y a voluntad del docente para transitar de un modelo de enseñanza pasivo y tradicional a un modelo activo en el que los estudiantes construyan efectivamente sus aprendizajes.

La evaluación formativa es un proceso que, aunado a la aplicación de metodologías activas, tiene un efecto notable en los estudiantes, tanto en su capacidad de autogestión como de autorregulación, favoreciendo un aprendizaje más profundo y sostenible en el tiempo.

De acuerdo con las retroalimentaciones de los estudiantes, las mejoras alcanzadas reflejan la efectividad de un modelo centrado en el aprendizaje significativo y en la formación de individuos críticos y reflexivos. Amén de que hacen énfasis en la importancia de continuar indagando en los procesos de reflexión y transformación de la práctica educativa desde otros enfoques de interpretación que contribuyan al descubrimiento de nuevos haceres de transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bazdresch, M. (2009). *Identificar la práctica docente. ¿Qué hago, cómo lo hago y qué produce?* Secretaría de Educación Jalisco, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <https://bit.ly/3R2d3AR>
- Caselis, H. (2022). La investigación-acción como herramienta en el primer acercamiento a la práctica docente. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (5), 811-823. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2025). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma: DOF 15-04-2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Echavarría, C., y Jasso, N. (2023). Los saberes del normalista y su práctica docente. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (6), 2092-2107. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023_01nov24.pdf
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (26). <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.5419>
- García, F. (2022). Las prácticas reflexivas y los perfiles de los formadores y docentes en formación: estudio exploratorio. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (5), 824-831. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf
- González, V. (2024). *Plan de trabajo para el periodo 2024-2028*. Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, R., Carmona, N., y Verchier, L. D. (2020). La investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México. *UTE. Revista de Ciencias de l'Educatió* (2), 38-60. <https://doi.org/10.17345/ute.2020.2.2846>
- Montanares, E. G., y Junod, P. A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Núñez-Rojas, N., Orrego-Zapo, J., Noriega-Sánchez, C., y Alejandría, Y. (2021). Formación de competencias docentes desde la investigación acción. *Formación Universitaria*, 14(4), 133-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400133>
- Sañudo, L. (2009). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En R. Perales (coord.), *La significación de la práctica educativa* (pp. 19-53). Paidós.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022). Anexo 9 del Acuerdo 16/08/22. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_9_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acurdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Gaceta Parlamentaria. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Roz, C., y Pascual, I. (2021). Beneficios de la investigación-acción en un programa de formación docente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/336349659_Evaluacion_socioformativa_Estrategias_e_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf