

Análisis didáctico-longitudinal de una asignatura desde la Investigación-Acción

Didactic-Longitudinal Analysis of a Subject from Action-Research

Rosario Caraballo Román*

Recibido: 3 de mayo de 2024 Aceptado: 12 de noviembre de 2024 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Caraballo, R. (2025). Análisis didáctico-longitudinal de una asignatura desde la Investigación-Acción. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 221-233. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19803>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19803>

RESUMEN

Se presenta un estudio longitudinal, realizado durante cinco cursos académicos con un total de 547 alumnos/as participantes. La asignatura objeto de estudio se denomina Investigación e Intervención Socioeducativa y es impartida en la titulación de Sociología, posibles futuros/as docentes de Formación Profesional. La metodología utilizada es la Investigación-Acción, y en algunas ediciones se convierte en Investigación-Acción Participativa. El trabajo de campo, de recogida de datos, se realiza en el aula, utilizando técnicas participativas de evaluación diseñadas o adaptadas para la sesión impartida además de encuestas, rúbricas y relatos; textos elaborados por el alumnado. Se ha ido realizando un análisis continuo y pormenorizado de los datos recibidos, e inmediatamente han sido devueltos al alumnado. Para el proceso de implementación de mejoras se ha tenido en cuenta también los informes de evaluación docente de los cuestionarios de calidad realizados por la propia institución. Finalmente se ha llegado a construir una nueva asignatura, más sólida, que incorpora diferentes metodologías y recursos, y que satisface al alumnado, quienes han sido los guías del proceso con su voz y participación, incluido en la toma de decisiones.

Palabras clave: dialógico; evaluación; interacción; investigación-acción en el aula; técnicas participativas

ABSTRACT

A longitudinal study is presented, carried out during five academic years with a total of 547 participating students. The subject under study is called Socio-educational Research and Intervention and is taught in the Sociology degree program, for possible future teachers of Vocational Training. The methodology used is Action Research, and in some editions, it becomes Participatory Action Research. The field work, data collection, is carried out in the classroom, using participatory evaluation techniques designed or adapted for the given session, as well as surveys, rubrics and stories; texts elaborated by the students. A continuous and detailed analysis of the data received has been carried out and immediately returned to the students. The process of implementing improvements has also taken into account the teaching evaluation reports of the quality questionnaires carried out by the institution itself. Finally, a new, more solid subject has been built, incorporating different methodologies and resources, and satisfying the students, who have been the guides of the process with their voice and participation, including them in the decision-making process.

Keywords: dialogic; evaluation; interaction; action-research in the classroom; participatory techniques



*Rosario Caraballo Román [0000-0002-2408-3723](https://orcid.org/0000-0002-2408-3723)

Universidad Pablo de Olavide (España)

mail@doctorado.unini.edu.mx



1. INTRODUCCIÓN

Existe un consenso entre los/as investigadores/as socioeducativos que remite a Kurt Lewin como el conceptualizador de la Investigación Acción (I-A, a partir de ahora), aparecida en sus trabajos sobre la transformación de hábitos alimenticios en Estados Unidos, en la década de los 40. Su artículo *Action Research and Minority Problems*, de 1946, es señalado como el inicio de la metodología. Sin embargo, sus ideas podrían ser cuestionadas actualmente, contextualizándolas en sistemas democráticos y de justicia social (Suarez Pazos, 2002).

Después de una época de condena al ostracismo, la I-A parece resurgir en los años 70 del pasado siglo, con la intervención de los hoy clásicos, y siempre mencionados en la literatura sobre ella. Ellos fueron Elliott (1978), Stenhouse (1987), Carr y Kemmis (1988), Goyette y Lessard-Hébert (1988), científicos críticos del fenómeno educativo y de la Pedagogía. Pero no menos importantes son en este resurgir los movimientos de Educación Popular y de Educación de Adultos, inspirados por Freire (1970), Fals Borda (1979) o Demo (1988), entre otros, y que desde esa misma época han generado un movimiento transformador tanto en la investigación como en la docencia.

Desde estos movimientos de renovación pedagógica se propuso la I-A y la I-A Participativa no solamente como metodología de investigación, sino también como metodología didáctica.

La I-A se configura alrededor de un extraordinario poder de provocar reflexión y acción que llevan al cambio y a la transformación. Además, combina corazón-mente, pone al mismo nivel sujeto-objeto de investigación y, en la Pedagogía, se llega a una relación docente-discente horizontal, confiriendo el poder del conocimiento a la otra persona, respetando y apreciando sus contribuciones (Fals Borda, 2009). Por tanto, la I-A representa una perspectiva humana, enriquecida con una perspectiva técnica, o a la inversa, situada en los giros cualitativos y cercana a la Epistemología del Sur que propone De Sousa Santos (2018).

En esta línea, es la participación la que reduce la distancia entre superior y subalterno, y la arrogancia académica se vuelve una limitación a superar, tal como dice Fals Borda (2009), un obstáculo que habría que archivar. Se pone en duda entonces el poder en las aulas, en cuanto se presenta la acción investigadora y educativa como un aprender juntos, rompiendo el distanciamiento, a menudo insuperable, entre los dos lados de la educación: alumnado-profesorado. (Giner de los Ríos, 1899; Rivas-Flores, 2020).

A nivel técnico la I-A se reconoce como herramienta idónea para la formación del profesorado, para la mejora de la práctica docente, que basándose en evidencias se concreta en un proceso reflexivo hacia la mejora del conocimiento práctico del docente. Se ha utilizado para la formación docente, para cambiar hábitos en la formación de maestros, para cambiar la práctica, mejorar el currículum, cambiar modos de hacer en las instituciones educativas, explicitar o evidenciar la praxis, acercar la teoría a la práctica, y aprender a investigar investigando, e incluso para mejorar la calidad de las instituciones (Campos-Bandrés, 2022; Gibbs et al. 2017; Morales, 2016; Van-Trung Tran et al. 2022). También es una metodología que constantemente es muy criticada y cuestionada, dudando a menudo de su valor científico (Suarez Pazos, 2002).

En un estudio interesante e inspirador de Romera (2014) se nombran las diferentes tradiciones de la I-A, que se presentan como cinco, pero se echa de menos la tradición latina, que es

considerada, desde la humilde opinión de quien escribe, una de las fundamentales, más éticas y valiosas. En este artículo muy revelador, se pone en evidencia que siempre se relacionan los mismos autores al escribir sobre I-A (Elliott, Carr y Kemmis, McTaggart o Stenhouse), pero no hace mención, aunque se supone incluida en la tradición americana, a los autores reconocidos en Latinoamérica, como Freire (1970), Fals Borda (1979) o Jara Holliday (1994), que desde la Educación Popular propusieron la metodología de la I-A y la I-A Participativa, como metodología de investigación y de creación de conocimiento, de cambio, transformación y emancipación (Alva y Pérez, 2022).

Todos estos procesos en el marco de la I-A, le conceden gran valor a la participación en la investigación, rompiendo la lejanía entre quien investiga y quien es investigado, entre objeto y sujeto de investigación (Elliott, 1978, Suárez Pazos, 2002). Se pone un especial énfasis en la interacción con el alumnado, escuchando sus preocupaciones, y dialogando, para comprender que no se trata de hacer cuestionarios, sino de profundizar en la interacción (Sandoval-Mena et al., 2020). Se pone de manifiesto también que la I-A es un método de investigación alejado de los amplios cuestionarios y las enormes muestras, así como de los números y tantos por cientos (Rivas-Flores, 2020), lo que dificulta su reconocimiento y utilización en la productividad científica.

A pesar de que las ratios de las universidades públicas españolas son altos, algún que otro docente se aventura a poner en marcha procesos de I-A, (Rivas-Flores, 2020). Entre otras causísticas se entiende que no es fácil acceder a la investigación y no está al alcance de todos/as, además hay razones para mejorar la docencia, entre docentes sensibles. En este sentido la I-A provoca mejoras en la interacción en el aula, potencia el diálogo, la empatía y, como es bien sabido, permite ir más allá de la clase magistral. En definitiva, se utiliza porque ser docente no es solamente dominar una materia sino va unido a la intención de mejora constante (Hernández y Álvarez-Álvarez, 2017).

El estudio presentado es una I-A longitudinal, centrada en una asignatura y en su proceso de mejora. Algunos autores consultados consideran que la I-A es un método longitudinal en sí mismo (Latorre, 2003), porque debe espaciarse en el tiempo, dejando que la espiral se desarrolle.

Este estudio se ha realizado durante cinco cursos académicos (9 cuatrimestres; circa tres meses de docencia), con un total de 547 alumnos/as participantes, principalmente mujeres. Se comienza en septiembre de 2019 y se cierra en diciembre de 2023, un cierre que concluye con la finalización de este texto. Un cierre acordado, arbitrario, ficticio, puesto que se podría continuar trabajando en la misma línea.

La asignatura se denomina Investigación e Intervención Socioeducativa, un título coherente con la metodología y con la propuesta de incluirla en un proceso de I-A. Cuenta con un total de seis créditos, repartidos en sesiones de enseñanzas básicas (12) y sesiones de enseñanzas prácticas (6), impartidas en el último curso del Grado de Sociología y en los dobles Grados de Sociología y Trabajo Social y Sociología y Ciencias Políticas.

En este estudio no solamente interesa poner en valor el método, sino también la cuestión filosófica y ética que subyace a la I-A, y que si se despoja de ella no tiene el sentido que se pretende evidenciar.

Es un momento idóneo por ser una asignatura de finalización de los estudios de Grado y Doble Grado. Se ponen en marcha las experiencias y conocimientos del alumnado y las experiencias y los conocimientos pedagógicos de la docente tras varios cursos de impartición de la misma materia.

Se ha ido escribiendo, tomando datos y notas, sobre cada edición, y algunas de ellas han sido presentadas en congresos o jornadas, y debatidas con colegas, puesto que ha existido colaboración de profesores, compañeras de la misma universidad, que han participado en la recogida y análisis de datos e incluso en la redacción de algunos documentos, al igual que el alumnado.

Y ha llegado el momento de cerrar la espiral, y plantear algunas cuestiones referentes al trabajo investigativo: ¿se puede contribuir al cambio y mejora de la materia, del aula, de la institución y de las personas? O ¿son simplemente acciones anecdóticas y metodologías de aula?, como muchas de las críticas recibidas por la I-A. Estas dos preguntas acompañan el análisis de las diferentes ediciones.

2. MÉTODO

El proceso investigativo parte de una clara y evidenciada problemática. Comienza la docencia en la asignatura el mismo día de la contratación de la profesora por parte de la institución, con escasa información sobre la materia a impartir, los horarios, los grupos e incluso los espacios a utilizar. Se pone en marcha la asignatura desde la soledad de la docencia, pero intentando aprender y comprender con el alumnado. Todo ello marcado por los antecedentes laborales de la docente, centrada en el diseño, implementación y evaluación de intervenciones socioeducativas en zonas de exclusión social, con población joven proveniente del fracaso y el abandono escolar.

Las primeras evaluaciones institucionales sobre la asignatura parecen ser poco alentadoras, así que hay que darle una vuelta. La docente no se siente segura, no sabe si volverá a impartir la asignatura, no tiene claro si los grupos con los que está trabajando están sensibilizados hacia la Educación, como fenómeno a investigar y como proceso a implementar. Se genera una búsqueda de la coherencia entre el discurso teórico; los temas que componen la asignatura, y el acto didáctico en el aula; la praxis educativa.

Por ello decide integrarse en un proceso investigativo, que se lleve a cabo por la propia docente que la imparte, con la ayuda y el apoyo del alumnado. La participación, siempre voluntaria, se concibe como uno de los elementos necesarios para la mejora, y por ello se demanda. Finalmente se diseña un proceso interpretativo-reflexivo que incluye al alumnado, quienes participaran de forma voluntaria, en la recogida y el análisis de los datos.

Los objetivos que se proponen para el estudio son:

- Describir el proceso de cambio continuo de forma pormenorizada, desde que se comienza a impartir la asignatura.
- Analizar cómo cambian los elementos curriculares (la metodología, los materiales y la evaluación) con las aportaciones del alumnado.
- Consolidar la I-A como metodología de una disciplina académica que se mejora y cambia de forma continua.

Pero también se plantean objetivos más humanos y formativos, teniendo en cuenta por un lado la doble perspectiva de la I-A presentada; la técnica y la humana, y por otro los objetivos didácticos de la propia asignatura; conocer y aplicar la investigación y la intervención socioeducativas. Estos objetivos son:

- Experimentar los valores inmersos en una educación basada en la relación horizontal entre docentes-discentes, personas vinculadas por sentimientos, normas y actitudes.
- Adoptar una actitud empática y comprometida, que genere confianza.
- Reflexionar constantemente sobre la participación y el acto didáctico.
- Asumir errores y abrirse hacia el cambio y la mejora.

La metodología de investigación utilizada es la Investigación-Acción en el aula, complementada con la sistematización de experiencias educativas (Jara Holliday, 1988). Con ello, no solamente se propone la descripción, se intenta llegar a la transformación desde la interpretación, a partir de la puesta en marcha de la experiencia, que cambia siempre al ir paulatinamente incorporando las propuestas que realiza el alumnado participante, a través de la participación.

Se sitúa esta I-A en el paradigma crítico como marco y se utilizan técnicas cualitativas con intención transformadora. Para ello se van recopilando los datos a través de técnicas participativas de evaluación creadas o adaptadas para la investigación, aplicadas en cada una de las sesiones de clase (semanales), y se devuelven de forma inmediata (en la siguiente sesión de clase y en sesiones programadas para ello), lo que permite ir realizando el análisis continuo y constante, socializando la información recopilada e implementando las mejoras propuestas.

El alumnado dispone, actúa, realiza actividades y critica la docencia, que diseña esas actividades, que propone el método, que asume los contenidos de las guías docentes, y la investigadora-docente recoge las críticas, las interpreta e implementa los cambios.

Se sigue el esquema consensuado por la mayoría de los autores/as revisados: planificación, acción, análisis-reflexión e implementación (Suárez Pazos, 2002; Latorre, 2003; Sandín Esteban, 2010; Roz Faranco y Pascual Gómez, 2021). Cada edición de la asignatura, es única e irrepetible, y las definimos como cada uno de los momentos de la I-A en el aula. “Como orientación Elliott (1986) recomienda un trimestre para cada ciclo y un año para una espiral de investigación” (Suárez Pazos, 2002; p. 44).

Se describe, a continuación, el proceso metodológico, de forma breve pero pormenorizada.

El problema surge en los cursos previos a la implementación de la IA (2016/2017/2018) en los que comienza la reflexión sobre la poca idoneidad de unos contenidos que parecen no tener sentido para un grupo de estudiantes poco sensibilizados con la docencia y la Educación. A partir de ahí se propone dar un giro, sensibilizar y educar, y no solo impartir y calificar. Por ello comienza la espiral:

Edición 1. El aula proactiva en Educación Superior. El proyecto se interesa, principalmente, en generar una experiencia educativa que potencie la acción propositiva y creativa del alumnado en clase. Esta idea se concretará en las aportaciones del alumnado, en forma de resultados

de sus propias maneras de hacer Investigación e Intervención Socioeducativa, introduciendo los fundamentos básicos que conforman las epistemologías y las metodologías hasta el momento creadas y conocidas.

Se seleccionan y profundiza sobre los autores que guían el proceso (Stenhouse, 1983; Carr y Kemmis, 1986; Goyette & Lessard-Hébert, 1988; Freire, 1990; López-Górriz y González-Ramírez, 1993 y Giroux, 2013) y sus ideas harán fluir el resto de acciones y actividades, en cuanto las dejamos en las manos del alumnado y se les permite hacer, desde la autonomía personal y grupal.

A esta experiencia se le llama el Aula Proactiva; puesto que el alumnado puede tomar decisiones, realizar, concretar y desarrollar sus propias iniciativas e incluso adelantarse, anticiparse, superando las propuestas docentes. Es destacable el desconcierto que generó la comunicación de la propuesta, muy motivador para seguir adelante.

En esta primera edición, que se identifica como Acción, se utilizan para la recolección de datos las técnicas de evaluación continua (8) y la elaboración de textos testimoniales por parte del alumnado.

Edición 2. Regulando en la pandemia. En este 2º momento surge la idea de los talleres en línea. El 2º cuatrimestre del curso 2019/2020 se presenta con nuevos retos y cambios, propuestas recogidas durante la edición anterior, pero muy marcados por la situación de emergencia.

Se debe reestructurar la asignatura y conferirle un formato idóneo para el nuevo entorno generado por la pandemia. Se tiene que cambiar de formato por lo que se propone que en vez de hacer las acciones educativas en el aula se puedan diseñar acciones educativas en formato en línea; nacen ahí los talleres interactivos. Las evaluaciones continúan realizándose, durante esta edición y se vuelve más cómoda la recogida de datos, porque no se entregan por escrito en la misma aula, sino que se van a entregar por correo electrónico, lo que facilita el análisis de los textos, y las devoluciones.

Dado el nuevo entorno se implementan breves encuestas de satisfacción facilitadas por el aula virtual utilizada, lo que permite un momento más caracterizado por la Reflexión.

Edición 3. I-A en el aula virtual. En estos meses de pandemia, el entorno en línea se vuelve cotidiano, y los procesos educativos diseñados son menos ajenos al contexto. Se continúan las clases y se implementa la asignatura con un desarrollo completamente en línea.

Para esta nueva andadura se consolida el Taller como dispositivo ideal, surgido de las propuestas de la edición anterior, para dar respuestas a las necesidades formativas del grupo-clase. Además, la asignatura se sumerge en un proceso de Investigación-Acción en el Aula Virtual, que, por medio de las evaluaciones, el alumnado participante construye relatos evaluativos para el análisis de la evolución de su proceso educativo en línea. Es una edición caracterizada por la Acción.

La cantidad de datos generados y la calidad de los mismos, llevó a realizar un análisis artesanal, organizando por primera vez, un grupo formal de apoyo al análisis, con algunos/as participantes voluntarios/as. En esta edición comienzan a surgir los primeros resultados claros, que proponían nuevas perspectivas, además de la retroalimentación que se establece y la potenciación

de la comunicación constante entre profesorado y alumnado, tan necesaria para entenderse en este entorno alejado. Se consigue así que la participación sea más amplia y profunda en el proceso investigativo.

Edición 4. I-A en el aula. Comienzan las clases presenciales, y se vuelve a un momento de Reflexión, realizando comparativas entre los grupos, en cuanto a asistencia y participación (un grupo en línea y otro presencial). Se retoma la pregunta, el diálogo cara a cara, proponiendo y reflexionando. Este estudio comparativo de dos procesos de enseñanza-aprendizaje, con dos grupos clase, en diferentes momentos, uno en el primer cuatrimestre y el otro en el segundo, responde a la perspectiva anterior sobre la necesidad de reflexionar acerca de la idoneidad de la metodología.

Como propuesta para seguir avanzando en la espiral se toma la decisión de realizar un estudio longitudinal, puesto que se han ido desarrollando pequeñas I-A que recomponen la asignatura completa, la describen y la construyen en su original e irrepetible proceso de interacción en el aula.

El alumnado propone, que ante tanta información y materiales elaborados se pueda construir un manual didáctico de la asignatura, que facilite el trabajo autónomo y la autoformación, por ejemplo, en tiempos de confinamiento.

Edición 5. Elaboración del manual didáctico. Se pone en marcha un Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Se negocia al inicio de las clases y la propuesta es muy bien acogida, entre otras cosas porque proviene del grupo anterior.

En este 5º momento las clases las diseña, las imparte y las evalúa el alumnado. Se trata de introducir al alumnado en el ámbito educativo, por lo que la docencia y la elaboración de materiales didácticos se consideran contenidos fundamentales. Para ello se pone en marcha una experiencia de ABP en la que se elabora un manual colectivo y provisional, que potencie el trabajo autónomo, y que sea utilizado y ampliado en cursos posteriores.

El objetivo se centra en lograr un aprendizaje activo, eficaz y satisfactorio a través del diseño, implementación y evaluación de materiales didácticos utilizando la investigación educativa. Cada sesión se evalúa utilizando diferentes técnicas, y se incorpora una encuesta final de satisfacción al cerrar la asignatura.

El resultado del proceso fue un manual compuesto por los ocho temas, y dividido en las dos partes que dan nombre a la asignatura. El alumnado consideró que transformar las clases basadas en el discurso del profesorado y la memorización por una metodología didáctica activa, tuvo resultados positivos en aspectos como la asistencia, la concentración, la comprensión y el buen clima creado en clase.

Este momento fue uno de los más emocionantes en cuanto a las acciones implementadas durante los procesos de I-A descritos, el alumnado toma las clases, y se convierten en un derroche de creatividad y autonomía. Se constituye un grupo de alumnas/os investigadoras que incluso

llegan a presentar la experiencia en unas jornadas de innovación educativa en la institución donde se realiza. Es un momento caracterizado por la Acción.

A partir de este hecho se abre un espacio en estas jornadas de Innovación para que el alumnado y el profesorado de la facultad interactúen.

Edición 6. Revisión del manual y nuevas propuestas. Se pone en uso el manual didáctico producto del ABP del cuatrimestre anterior. Se realizan diferentes revisiones del manual, y se mantienen las evaluaciones de las sesiones. Se continua con el trabajo práctico del diseño de talleres, y se vuelven a recoger datos con la encuesta final en la que se proponen nuevas ideas, en la línea de la edición anterior (5). El alumnado quiere asumir protagonismo, y después de una introducción sobre diferentes metodologías y estrategias metodológicas, se inclinan por los Paisajes de Aprendizaje.

En esta edición, más reflexiva, se comienza a tener en cuenta los datos de las evaluaciones realizadas por la propia institución.

Edición 7 y 8. Paisajes de Aprendizaje (PA, a partir de ahora) en Educación Superior. Del ABP a los PA. Se ha tratado de introducir al alumnado, futuros docentes de Formación Profesional, en el diseño de programaciones de aula fundamentados en PA. Se realiza una revisión del concepto, del proceso y de diferentes experiencias que han utilizado esta metodología, para conseguir diseñar algunos de los temas de la asignatura. Se han diseñado dos programaciones diferentes sobre los contenidos. El tratamiento se caracteriza por su singularidad y originalidad.

Se implementaron en el aula con una gran acogida, y han sido objeto de un seguimiento por menorizado, con plantillas de Observación Participante y No Participante, y una rúbrica diseñada para la experiencia. Al finalizar la implementación se pasaron dos encuestas, abiertas, una para las personas asistentes y otra para las diseñadoras de los paisajes. Finalmente se realizó una evaluación en diferido, al mes y medio de cerrar la asignatura, dirigida al grupo-clase completo. Se midió la satisfacción del estudiantado y su sensibilización hacia esta nueva estrategia metodológica, teniendo unos resultados muy positivos y con prospectiva de continuidad.

Edición 9. Vuelta a los talleres. La fuerza de la institución y la necesidad de simplificar la complejidad. En este nuevo momento de la investigación se va a compartir la asignatura con otros/as docentes, y se llega al consenso, que por utilidad y claridad es mejor que se proponga una acción unitaria en cuanto a los trabajos a elaborar por el alumnado participante. Se presenta como un nuevo momento de Reflexión y de sistematización de las experiencias y dinámicas provocadas. Fruto de esta nueva edición es el documento que se presenta.

Hasta aquí la descripción-reflexión sobre un proceso, interesante, arduo a veces, pero bello y ético, que ha generado muchas contradicciones, profundas reflexiones y nuevos replanteamientos y una gran cantidad de alianzas con el alumnado participante. Es destacable la cantidad de técnicas de recogida de datos y por ende la cantidad de datos recogidos y analizados.

Actualmente, la asignatura se encuentra inmersa en la edición 10, que, de forma pausada, se plantea como un momento reflexivo y de redacción para comunicar, de forma fiel, todo el proceso acaecido.

Tabla 1. Relación de evaluaciones realizadas en las sesiones de clase

Sesión	Temática	Técnica de Evaluación
1 ^a	Presentación	-
2 ^a	Educación	Concepto de Educación, antes y después de la a sesión
3 ^a	Educación	Selección y valoración numérica de elementos curriculares
4 ^a	Investigación	Aplaudo-criticó-sugiero de Celestín Freinet
5 ^a	Investigación	Símil, comparación de la sesión con ... y justificarlo
6 ^a	1 ^a devolución	-
7 ^a	Intervención	Elegir el elemento curricular más interesante y evaluarlo
8 ^a	Intervención	Evaluación grupal. Colaboración con el proceso de la asignatura
9 ^a	Intervención	Valoración numérica del nivel de satisfacción
10 ^a	Intervención	Elaboración de un caso práctico; un diseño de investigación y/o un proyecto de intervención
11 ^a	2 ^a devolución	-
12 ^a	Evaluación	Resolución casos prácticos

Por su complejidad y a modo de resumen, queda representado en la siguiente tabla todo el proceso, con intención de cierre, pero considerándolo un proceso inacabado.

Tabla 2. Ediciones, cambios y valoración institucional de la docencia

Edición	Curso	Experiencia	Valoración
1	2019/20 (1ºc)	El aula proactiva	4.59
2	2019/20 (2ºc)	Regulando en la pandemia. Talleres	4.10
3	2020/21 (1ºc)	I-A en el aula virtual	4.49
4	2020/21 (2ºc)	I-A en el aula	4.80
5	2021/22 (1ºc)	ABP. Manual didáctico	4.95
6	2021/22 (2ºc)	Revisión manual y propuestas	4.48
7	2022/23 (1ºc)	Paisajes de Aprendizajes	4.78
8	2022/23 (2ºc)		4.74
9	2023/24 (1º c)	Vuelta a los Talleres. Cierre de la espiral. Análisis didáctico-longitudinal	-

Se parte de una valoración de la docencia de 2.91, sobre 5, el primer curso que se imparte la asignatura (2016/2017), aunque es poco relevante porque solamente un alumno participó en la encuesta de la universidad (2 %). Durante el curso 2018/2019 se vuelve a impartir la materia, y la puntuación es algo más alta, un 3.95 sobre 5, y hay un aumento significativo de la participación, en este caso realiza la encuesta un 13 % del alumnado, un total de 6 personas. En los cursos siguientes aumenta considerablemente la participación, también porque se anima a ello, y es generalmente un 20 %, unas diez o quince personas, según el grupo. Algo escaso y alejado del total de alumnado, pero algo más significativo.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El principal resultado de esta investigación es una nueva concepción de la asignatura, una nueva asignatura, como excusa para incidir en la relación de poder que se establecen en las aulas. El proceso de I-A tiene un gran valor en sí mismo, puesto que ha transformado a la docente, ha transformado el aula y ha transformado al alumnado.

Existe un aprendizaje sobre el cambio y la humildad. La percepción de que esto es así y nada se puede cambiar se desmonta con la implicación del alumnado, escuchando y preguntando sobre sus preferencias, sus intereses, sus demandas, y dándole valor. Al final es una acción de compartir el poder en las aulas, de dejarse llevar y permitir que fluya la acción-reflexión.

Con el uso de las técnicas de evaluación continuas y por medio de la participación el alumnado se vuelve más crítico y reflexivo, y dice lo que siente porque se permite y se ha creado el clima de confianza para ello. Cuando el alumnado colabora con el profesorado, como investigadores ambos, se rompe la distancia, mejora el aprendizaje, la motivación y la empatía entre ambos (Morales, 2016; Roz Faranco y Pascual Gómez, 2021). Lo cual se constata en el aumento de la asistencia, sin obligar, se percibe como necesaria, por la implicación que se asume.

Se han consolidado las técnicas de evaluación, que, potenciando un aprendizaje reflexivo, permiten al alumnado proponer y cambiar elementos de la asignatura: se han cambiado cuestiones de contenidos, formato de presentaciones y hasta la metodología... Mediante las evaluaciones se ha cambiado en base a la propuesta que se incorporan sin dilación ni complicaciones, así se cambiaron los diseños de las presentaciones (PPT), los colores, para luego volver a cambiarlos, se incluyeron materiales audiovisuales en las clases, principalmente vídeos, pero música también, y se aumentó considerablemente el uso de casos prácticos, de un par de ellos en toda la asignatura a unos 10 que se presentan actualmente. Se percibe también cierta mejora hacia la vocación docente, y el proceso de I-A empuja a demandar un cambio en las prácticas docentes universitarias.

Los diferentes grupos vienen con nuevas y diferentes necesidades e intereses, que se reflejan en las temáticas de los taller y trabajos que diseñan, siempre de libre elección, y que permitirían realizar una nueva investigación.

En cuanto a los objetivos se ha priorizado en todo momento la descripción del proceso de cambio continuo de una forma pormenorizada, desde que se comienza a impartir la asignatura.

Se ha analizado cómo van variándose los elementos curriculares (las metodologías, los materiales y la evaluación) principalmente siguiendo la voz del alumnado. Se consolida la I-A como metodología de impartición de una disciplina académica que se mejora y cambia de forma continua, que no se ha presentado de forma estática, ni fija, y que se enriquece en cada edición, o se transforma para la reflexión.

Además, se han transmitido valores inmersos, subyacentes, fomentando una educación basada en una relación horizontal, entre docente-discentes, en el momento que se ha dejado y permitido cambiar y se han tenido en cuenta sus propuestas. Hay que destacar que siempre ha habido desconcierto, e incluso algunas resistencias y contradicciones.

Para ello ha sido necesario adoptar una actitud empática y comprometida, generando confianza con el alumnado, con todos los impedimentos, la propia institución, lo corto de los tiempos y las amplias ratios de las universidades.

Y en esta línea seguirán estando presentes los objetivos propuestos, porque no es fácil potenciar una participación auténtica y horizontal, si no se ha vivido, no es fácil asumir los errores que a diario comentemos los/as docentes, no es fácil dejar el ego del profesor/a universitario a un lado y permitir que sea el alumnado quien ayude a dar respuestas a las dudas permanentes. En definitiva, no es fácil compartir y dejar de competir.

Las dinámicas que se crean en las clases con la devolución de las interpretaciones de los datos permiten crear el clima de confianza necesario, puesto que el alumnado experimenta cómo su voz se tiene en cuenta, animándose a seguir inmerso en el proceso, sintiéndose necesario en el acto educativo, al igual que se siente necesario el/la docente.

La investigación presentada tiene muchas debilidades y permite otras tantas mejoras, entre ellas se considera que no todo el alumnado es consciente del proceso investigativo, aunque se le explique. Hay alumnado que se implica mucho y otro que no se implica, asumiendo las diversidades del aula. Se pueden mejorar los procesos de I-A si se trabaja con más docentes, que permita un aumento en la calidad de la dedicación, en la línea que proponen Gibbs et al. (2017) considerando que los procesos investigativos de I-A necesitan mucho tiempo de dedicación, y no se valoran.

En este sentido se coincide con lo que plantea Rivas-Flores (2020); es más fácil asumir un rol forense, descriptor de datos empíricos, que un rol transformador, lento, largo, y que no permean en el capitalismo académico, ni si quiera en el hermetismo de nuestras propias instituciones.

Como propuesta se considera necesario añadir la tradición latina a las cinco que presenta Romera (2014); incorporar las aportaciones del Movimiento de Educación de Adultos, las propuestas de la Educación Popular y la Educación Liberadora, que como señala Rivas-Flores (2020) se continúan enfrentando a la investigación bancaria que viene impuesta.

REFERENCIAS

- Alva, M. y Pérez, E. (2022). *Investigación-acción y educación popular*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://bit.ly/43iLCs3>
- Campos Bandrés, I. O. (2022). Los futuros maestros ante la escritura. Resultados de un proyecto de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 247-258. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74064>
- Demo, P. (1988). *Ciencias Sociales y calidad*. Narcea.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul. Para um pensamento alternativo de alternativas*. CLACSO. <https://bit.ly/3To2etE>
- Fals Borda, O. (2009). La Investigación Acción en convergencia disciplinarias. *Revista PACA*, nº 1. 7-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8686837>

Fals Borda, O. (1979). *Introducción al libro: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla.* Tercer Mundo. pp.11-57. <https://bit.ly/4ag7wyb>

Freire, P. (1970). *La Educación como práctica de la Libertad.* Tierra Nueva. <https://bit.ly/4cmNh3J>

Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., James-Reynolds, C., Zoubir, T., Brown, V. Barter, P., Sumner, P., MacDonald, A., Dayananda, A. & Pitt, A. (2017). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*, 25:1, 3-22. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1124046>

Giner de los Ríos, F. (2011). Por una Senda clara (Antología). Selección y prólogo de García Velasco y Otero Urtaza. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura y Fundación Francisco Giner de los Ríos [Institución Libre de Enseñanza]. <https://bit.ly/49MmFrj>

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*. 17/1, 2, 13-26. <https://bit.ly/3vifM1Z>

Goyette, G. & Lessard-Hébert, M. (1988). *La Investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación.* Laertes.

Hernández, G. y Álvarez-Álvarez, C. (2018) Mejorando la intervención en el aula a través de la Investigación-Acción Colaborativa. *Bordón*, 70(4), 73-87. <https://bit.ly/3IG3FyL>

Jara Hollidays, O. (1998). *Para sistematizar experiencias.* Alforja.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

López Górriz, I. y González Ramírez, T. (1993). La Docencia como Investigación: una experiencia de Innovación en las Aulas Universitarias. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº 6. <https://idus.us.es/handle/11441/51964>

Morales, M. P.E. (2016). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1). 156-165. <https://bit.ly/3wVYrwn>

Rivas-Flores, I. (2020) La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>

Romera, M. J. (2014) La investigación-acción en didáctica de las ciencias: perspectiva desde las revistas españolas de educación. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 221- 239. https://doi.org/10.5565/REV_ENSCIENCIAS.529

Roz Faraco, C.C. y Pascual Gómez, 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>

Sandín Esteban, M.^a P. (2010). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* Mc Graw Hill.

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13 (1), 12-27. <https://bit.ly/4abGAQa>

Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza.* Morata.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N.º 1, 40-56. <https://bit.ly/4af6yT4>

Thiollent, M. (2011). Action Research and Participatory Research: An Overview. *International Journal of Action Research*, 7(2), 160-174. <https://bit.ly/4cinmKE>

Van-Trung Tran, Anh-Chuong Huynh-Lam, Ngoc-Bich Vu-Thi (2022). High school administrators' and teachers' perceptions of their educational action research skills. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 13(1). 110-117. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.01.013>