

# La investigación en la práctica educativa de los docentes<sup>1</sup> **T1**

## Research in the educational practice of teachers

## Pesquisa na prática educativa de professores

Viviana Palencia Salas<sup>2</sup>

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

### Resumen **T2**

El artículo presenta una reflexión que describe la importancia de la investigación en el ejercicio docente. Para hacerlo, se plantean diferentes tipos de investigación que pueden ser empleados en el aula y que favorecen al alumnado y al profesorado. Además, se mencionan algunos colectivos y redes de maestros que investigan en la escuela.

**Palabras clave:** Investigación educativa, profesión docente, práctica educativa, maestros investigadores.

### Abstract

This article presents a reflection resulting from a research that explains the importance of research in the teaching profession. Therefore, this research it is aimed to describes different types of research that can be used in the classroom and that support students and teachers. In addition, we identify some teaching groups and some networks of teachers who develop research in the school.

**Keywords:** Educational research, teaching profession, educational practice, research teachers.

---

<sup>1</sup> Artículo derivado de la tesis doctoral titulada: *Las maestras y maestros investigadores en el aula. Un estudio multicaso en la formación del profesorado en España y Colombia*, para el Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid.

<sup>2</sup> Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación; Magister en Investigación aplicada a la Educación, Universidad de Valladolid; Licenciada en Biología y Química, Universidad del Atlántico; Docente, Universidad del Atlántico; correo electrónico: [vdpalencia@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:vdpalencia@mail.uniatlantico.edu.co)

## **Resumo**

Este artigo apresenta uma reflexão derivada de uma investigação que descreve a importância da pesquisa no exercício de ensino. Propõem-se diferentes tipos de pesquisa que podem ser utilizados em sala de aula e que favorecem aos alunos e professores. Além disso, são mencionados alguns grupos e redes de professores que pesquisam na escola.

**Palabras-chave:** Pesquisa educacitiva, profissão docente, prática educacional, professores pesquisadores.

## **Introducción T2**

La literatura evidencia un aumento de colectivos de maestros que desarrollan procesos de investigación en el ejercicio de su docencia (Suárez, 2016; Pérez, Soto y Serván, 2015; Holmqvist, 2015). Las líneas de interés del profesorado incluyen investigaciones que giran alrededor de sí mismo y de la propia práctica, implementando soluciones a problemas en el aula (Corey, 1953; Stringer, 2013); también se presentan investigaciones con el alumnado sobre fenómenos, problemas o temas de interés que se relacionan con los contenidos a desarrollar en las diferentes asignaturas del currículo.

Con el propósito de mejorar la calidad de la praxis educativa, el profesorado desarrolla investigaciones sobre los estudiantes; buscando mejorar su rendimiento académico, realiza procesos de observación, reflexión, relatos narrativos y/o autobiográficos, y propuestas de innovación e intervención. Dichos procesos investigativos son llevados a cabo de forma individual o colaborativa, involucrando otros docentes, profesores universitarios y/o investigadores. En este escenario, la investigación-acción participativa es la modalidad más empleada para transformar la práctica educativa (Pérez, 2019), aunque también se cuentan procesos de investigación etnográfica, estudios de caso, investigación narrativa, etc.

No obstante, en Colombia muchos docentes manifiestan dificultades para incluir la investigación en el aula, debido a la poca formación recibida en pregrado (Suárez, M., 2016). Aunque las normativas del país han promovido una cultura investigativa (Restrepo, 2003), existe una carencia en la promoción de la investigación desde los planes de estudios dedicados a la formación del profesorado (Zeichner, 2010; McDougall, Saunders y Goldenberg, 2007; Healey, 2005) y, en el caso de incluir asignaturas de investigación, el enfoque no es pertinente para promover un perfil de docente investigador (Lüdke 2005; Martínez y Garay, 2015).

En muchas ocasiones existe una gran separación entre teoría y práctica, lo cual se evidencia en que los docentes en formación solo se capacitan en fundamentos teóricos (Montero y Gewerc, 2018). Así, prevalece la ausencia de prácticas que promuevan el desarrollo de procesos de investigación en contextos reales que faciliten el dominio de competencias investigadoras (Pupiales, 2005); por ello, uno de los retos de la formación inicial docente es fortalecer los procesos de formación en investigación, para consolidar un perfil de maestros competentes en habilidades investigadoras capaces de transformar su realidad.

En este sentido, a pesar de las dificultades presentes en la formación docente en el ámbito de la investigación, el objetivo aquí es destacar la importancia de la investigación educativa en la labor docente; por esta razón, se describirán los tipos de investigación empleados por el profesorado en la escuela y el impacto que tiene en su práctica.

Entonces, el fin último del presente artículo es destacar la necesidad de consolidar una buena formación inicial docente en investigación, que permita continuar incrementando el colectivo de docentes investigadores, capaces de transformar y mejorar su práctica en el aula. Así mismo, se presentarán algunos colectivos y redes de maestros que se han destacado por investigar en la escuela; especialmente se hará alusión a redes de docentes del contexto latinoamericano (Argentina, Brasil y Colombia) y europeo (España, Reino Unido y Finlandia), debido a que su labor fomenta el ejercicio de profesores investigadores.

## **La investigación y la docencia en el aula. Los tipos de investigación desarrollados por maestros y maestras T2**

La corriente del maestro investigador se remonta a lo propuesto en Estados Unidos por Lewin (1947), con la investigación-acción, tesis que se expandió hasta Australia y América Latina y fue conocida como Investigación-Acción Participativa (Kemmis y McTaggart, 1998; Fals Borda, 1991). En Norteamérica también se ha hecho énfasis en la investigación del profesor y en la investigación de autoestudio (“*self-study*”) (Zeichner, 2005), mientras en Asia Oriental se ha destacado la investigación del profesorado como medio de desarrollo del currículo, a través de las “*Lesson y Learning Studies*” (Lo, Pong y Pakey, 2005), y en el Reino Unido, Stenhouse (1975) y Elliot (1990) resaltaron el valor del profesor investigador y de la investigación como base de la enseñanza.

La investigación docente, entendida como procesos de indagación consciente y estructurada llevada a cabo por el profesorado (Cochran y Lytle, 2002, p. 22), ha tenido suficiente trascendencia a nivel internacional, lo cual ha permitido desarrollar y fomentar prácticas educativas para mejorar el desempeño, transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflexionar sobre el quehacer educativo y contribuir al desarrollo profesional docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la siguiente sección se abordarán tres apartados en los cuales, partiendo de lo propuesto por Restrepo (2009), se describirá: 1) La investigación realizada por los docentes con los estudiantes; 2) La investigación que se interesa por el sí mismo del profesor y su propia práctica docente; y 3) La investigación enfocada en los estudiantes. Junto a ello, se expondrán algunos ejemplos de redes de maestros que investigan en la escuela.

## **La investigación con los estudiantes. Enseñar a través de la investigación T2**

En Colombia, para 2001 el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) creó el Programa *Ondas*, como una clara representación que buscó promover la investigación en el quehacer docente; el objetivo fue fomentar una

cultura ciudadana democrática en ciencia y tecnología para la población infantil y juvenil, a través de la utilización de la investigación como estrategia pedagógica.

Ondas surgió como respuesta a una política nacional cuyo objetivo fue promover investigaciones científicas y tecnológicas que resolvieran las problemáticas de la comunidad; por ello, ha fomentado el desarrollo de actitudes y habilidades investigadoras en el alumnado y profesorado a partir de la investigación sobre problemas cotidianos, construyendo conocimiento que posibilita solucionarlos. Para lograrlo, el docente formula preguntas de sentido común que despierten el interés del alumnado y, seguidamente, se plantea un problema de investigación.

Profesorado y alumnado diseñan la trayectoria de la indagación, discuten y negocian los saberes propios del alumnado frente al problema abordado y, posteriormente, reflexionan y sintetizan lo expuesto para producir el saber sobre el problema planteado. Al finalizar esta trayectoria, los estudiantes deben difundir los resultados de la actividad de investigación realizada, compartiendo lo aprendido con familiares y amigos. De acuerdo con Colciencias, en la actualidad se ha logrado vincular al programa a más de 100 mil maestros y han participado más de 4 millones de estudiantes organizados en grupos de investigación.

La característica principal de Ondas es integrar los saberes propios y los saberes científicos para promover un aprendizaje problematizador, colaborativo y por indagación, en el cual el docente sistematiza y produce saber de forma colaborativa (Mejía y Manjarrés, 2009; Mejía, 2008). Se fortalece así la cultura investigadora en el quehacer del docente y en los espacios de aprendizaje, pues se promueve la iniciación en ella desde la dinámica pedagógica; las preguntas de los estudiantes se convierten en problemas que, de forma colaborativa, son resueltos por docentes y estudiantes, quienes aprenden a través de la investigación (Manjarrés, 2007).

Cuando el docente emplea la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes tienen un rol activo y se incentiva la curiosidad, el ánimo por el aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender (García, 2004). Al respecto, vale la pena destacar que, de

acuerdo con Bolaños (2016), esta propuesta ha tenido una muy buena acogida y aceptación en el país, debido a que el programa Ondas no es ejecutado por investigadores expertos, sino por los mismos actores de la comunidad educativa. A través de reflexiones e indagaciones se abordan problemáticas sociales de aula, en las cuales docentes y estudiantes, con apoyo de profesionales de Colciencias, realizan un trabajo sistematizado de las experiencias de la labor investigadora (Mejía, 2008).

Desde otra perspectiva, similar a la investigación como estrategia de enseñanza, sobresale la investigación escolar, que también busca promover el empleo de la investigación en el aula. En ella el docente orienta las experiencias cotidianas hacia la reflexión y exploración conjunta, alrededor de preguntas formuladas por los estudiantes en torno a fenómenos de los sistemas sionaturales, reconociendo la capacidad innata de investigar de todas las personas, especialmente en la temprana edad (Cañal, 2007).

A través de la investigación escolar se promueve un aprendizaje activo y directo, al tiempo que se potencian las habilidades de trabajo en equipo, formulación de preguntas y solución de problemas. Con ello en mente, y buscando fortalecer la investigación del docente en el aula, Cañal, Pozuelos y Travé diseñaron el *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo* (2005) (España), que busca servir de soporte para los docentes que llevan a cabo procesos de investigación escolar.

Del mismo modo, el programa Manos a la obra (*“La main à la pâte”*) fomenta la investigación en el aula, a través de la enseñanza basada en la metodología de la investigación científica. Aunque el proyecto fue creado en Francia, se ha extendió hasta Asia, América Latina y distintos países de la Unión Europea, ofreciendo capacitación a los docentes sobre metodología de investigación, para que el profesorado estimule el espíritu científico de los estudiantes desde la exploración de los objetos y fenómenos del entorno.

Junto a lo expuesto, también vale la pena destacar al Programa Mundial de Aprendizaje y Observaciones Globales para el beneficio del Medio Ambiente (*“Globe”*), el cual busca que el alumnado emplee habilidades de investigación en el aula. El proyecto promueve el

aprendizaje científico en los estudiantes de primaria y secundaria, a través de procesos de medición y observación constante de factores medioambientales del entorno. Globe busca la colaboración entre docentes, estudiantes y científicos para realizar investigaciones que permitan comprender los fenómenos del medio ambiente. Los estudiantes toman datos y mediciones de distintos parámetros, mientras el docente orienta esta toma de mediciones en la escuela o en lugares cercanos; posteriormente, se envían los datos al servidor de Globe para su análisis, que luego será compartido y utilizado en las investigaciones.

Finalmente, es importante reconocer la investigación progresiva (*Progressive Inquiry*), como mecanismo de trabajo con los estudiantes; el modelo fue desarrollado por el profesor Kai Hakkarainen de la Universidad de Helsinki y pretende fomentar una cultura investigativa con el apoyo del computador. Hakkarainen (2003) señala la importancia de promover un enfoque interdisciplinario, por ello, el docente crea un contexto para la investigación, relacionándola con un fenómeno hipotético o de la vida cotidiana; posteriormente, los estudiantes formulan preguntas que deben ser consultadas por computador en distintas fuentes de información autorizadas, generando procesos de colaboración y evaluación, desarrollando conocimiento desde la investigación.

La participación del docente con los estudiantes en el proceso investigativo promueve una proximidad a la propia investigación; a través de la observación, búsqueda de información, experimentación, formulación de preguntas y descripción de problemas cotidianos, se construye conocimiento y se fomenta un aprendizaje activo y colaborativo. En este sentido, el rol del docente es el de un investigador que guía los procesos académicos, los cuales deben ser diseñados con anterioridad y luego evaluados; ello también implica una formación previa del docente en procesos de investigación en el aula.

### **La investigación docente sobre sí mismo y su práctica. Investigar para mejorar y transformar la práctica T2**

La investigación realizada por los maestros sobre su propia práctica se ha empleado como término “paraguas” para referirse a múltiples actividades que derivan de la noción

“investigación-acción” descrita por diversos investigadores, entre ellos: Elliot (1990); Stenhouse (1975); Cochran y Lytle (2009); y Carr y Kemmis (1988); así, en medio de esta diversidad de miradas, vale la pena recordar la definición de Kemmis y McTaggart sobre la investigación-acción:

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva-colectiva, emprendida por particulares en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (1998, p. 9).

Este tipo de investigación busca comprender, aprender y mejorar la práctica educativa, permitiendo que los docentes adopten una postura reflexiva e investigadora hacia su labor (McKernan, 1999). Tal como destaca Elliot (1990), a través de la investigación-acción los docentes pueden resolver problemáticas en su contexto educativo y generar conocimientos que resultan útiles para actuar de un modo más acertado, mejorando la calidad de la acción. Además, es contextual, a pequeña escala y participativa, dado que puede involucrar otros profesionales de la educación (Burns, 1999).

Para llevar a cabo la investigación-acción se realiza una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados contribuyen a producir conocimiento capaz de resolver los problemas del aula, mientras permite el aprendizaje del docente investigador (Anderson y Herr, 2007). Además de los procesos de observación, requiere describir el problema detectado, formular hipótesis, concretar un plan de acción, diseñar instrumentos, evaluar lo realizado, mejorar el plan y repetir el ciclo. Este proceso se puede desarrollar de forma colaborativa para contribuir a la búsqueda de una educación de calidad (Latorre, 2003).

Por la misma ruta, Rodríguez, Gil y García (1996) destacan la investigación-acción participativa como proceso que permite la participación e intervención del profesorado en los procesos de investigación. En ella el objeto de estudio es decidido por los docentes interesados en la problemática y debe ser de interés común, buscando transformar y mejorar la situación educativa que afecta a todos los implicados. De esta forma, el origen

es conocer para actuar y transformar, mientras, al tiempo, se trata de un mecanismo de desarrollo del curriculum centrado en el docente.

Rodríguez, Gil y García (1996) también destacan la importancia de la investigación-acción cooperativa o colaborativa, proceso en que participan los profesores y miembros de dos o más instituciones. Por lo general, el interés de una de las partes es la producción de investigación científica, mientras la otra puede ser una institución formadora de maestros o una escuela. El objetivo es resolver problemas de forma conjunta, vinculando la investigación, formación, innovación y desarrollo profesional, mientras se producen conocimientos conjuntos sobre una realidad específica, relacionando la teoría y la práctica.

Un ejemplo claro de investigación-acción colaborativa es el movimiento denominado “*Lesson study*”, el cual se configura como investigación centrada en la enseñanza del docente. Esta metodología, dirigida por docentes, busca mejorar la práctica educativa a través del trabajo colaborativo; el objetivo principal es optimizar el aprendizaje de los estudiantes y perfeccionar las competencias docentes a través de la construcción del conocimiento pedagógico (Cheng y Lo, 2013).

La investigación colaborativa desarrolla el trabajo entre 4 o 5 docentes, quienes se agrupan frecuentemente durante el año escolar para diseñar lecciones o propuestas didácticas (Stigler y Hiebert, 1999). Las herramientas diseñadas son aplicadas en el aula y evaluadas para verificar su efecto en el aprendizaje; de acuerdo a lo observado y analizado, se reformulan los contenidos o metodologías buscando mejorar el aprendizaje estudiantil y el conocimiento pedagógico del docente (Pérez y Soto, 2011). Así, el docente es investigador de su práctica y de los procesos de enseñanza y, al diseñar, observar y analizar de forma crítica las lecciones y propuestas didácticas, cambia los modelos tradicionales y reconstruye sus saberes (Soto y Pérez, 2015).

Junto a ello, resulta valioso destacar, como ejemplo de la representación, trascendencia e importancia de la investigación-acción, a la “Red colaborativa de investigación acción” (CARN), la cual, consolidada en el Reino Unido, parte de la intención de continuar el

trabajo desarrollado en el “*Ford Teaching Project*” (Proyecto de enseñanza Ford). Entre 1973 y 1975 Lawrence Stenhouse y John Elliot llevaron a cabo el proyecto, buscando emplear la investigación-acción en distintas escuelas con la participación de sus docentes. Una vez finalizado, en 1976 la empresa pasó a constituirse como red, en la denominada CARN (Collaborative Action Research Network).

En la actualidad, la CARN está conformada por profesionales de la investigación-acción, quienes comparten sus registros en la página web de la red<sup>3</sup> y en su revista internacional. El propósito fundamental es desarrollar trabajos que tengan impacto en la comunidad y en sus participantes, así como promover contribuciones que permitan la comprensión teórica y metodológica de la investigación-acción. Para ello, comparten y publican los resultados de sus investigaciones del campo educativo en la revista *Educational Action Research*, así como en eventos especializados, donde los docentes pueden tener acceso a todos los estudios e investigaciones desarrolladas en torno a la práctica reflexiva, el desarrollo curricular y profesional y la investigación-acción.

Compartiendo el cauce, desde la orilla de enfrente, es posible destacar otro mecanismo para investigar y reflexionar sobre la propia práctica, el cual se da a través de los relatos autobiográficos, la investigación narrativa o la investigación biográfico-narrativa. Aunque representan distintas denominaciones en la literatura, se refieren a los estudios biográficos, los cuales facilitan la autocomprensión del docente sobre su quehacer, al describir sus experiencias y construir su identidad profesional mediante el análisis de los procesos y prácticas educativas (Arlés, Vallejo y Rodríguez, 2014). Cuando los docentes emplean las narrativas sobre su quehacer diario se involucran en un proceso de autodescubrimiento, el cual les permite cambiar percepciones y formas de actuar, mejorando así su desempeño profesional (Mendoza y Roux, 2016).

En tal sentido, Dávila y Argñani (2015) afirman que la investigación narrativa comprende la indagación de las prácticas y experiencias propias de los docentes en el campo educativo,

---

<sup>3</sup> Es posible consultar: <https://www.carn.org.uk/?from=carnnew/>

a través de la narración y sistematización, lo cual les permite participar de un proceso de formación entre colegas por medio de la lectura, escritura, diálogos, publicación y difusión de las experiencias narradas. De este modo, se re-significa la práctica y se pueden reorientar los procesos académicos de forma sistemática, crítica y reflexiva. Las narrativas creadas por docentes para reflexionar y mejorar su práctica educativa han tenido gran auge a nivel internacional, lo cual ha llevado a la constitución de distintas redes que promueven su uso en la formación y práctica docente; a continuación se presentan algunos ejemplos.

- **Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica.** La red se constituyó en Argentina durante 2010, con el propósito de fomentar la formación e investigación pedagógica orientada a implicar a los maestros en actividades de producción de sus saberes pedagógicos. La iniciativa surgió por parte un grupo de docentes que desarrollaba procesos de documentación narrativa relatando sus experiencias, el cual estaba interesado en agruparse para expandir la práctica (Dávila y Argnani, 2015).
- **Rede Formad (“Rede de Formação Docente-Narrativas e Experiências”). Red de Formación Docente-Narrativas y Experiencias (Red Formad).** La red nació en la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Brasil) durante 2010, con el propósito de articular colectivos docentes<sup>4</sup> que crearan investigaciones en la escuela y emplearan las narrativas en su quehacer educativo. Entre sus objetivos se destaca la búsqueda por desarrollar el intercambio de experiencias entre docentes de educación primaria sobre las prácticas de investigación que resultan de los procesos académicos.

Como se ha visto, es posible afirmar que la sistematización de experiencias diarias permite al docente realizar procesos de auto-reflexión que le ayudan a conocer y analizar su práctica con profundidad, facilitándole cambiarla y mejorarla. Así mismo, se puede concluir que una adecuada formación en investigación facilita que cuente con la posibilidad de emplear la investigación-acción en el aula para mejorar la metodología de enseñanza, rediseñar los

---

<sup>4</sup> Algunas redes y colectivos que se integran la Red Formad son: “Rede de investigação na escola” (Red RIE/Brasil); el “Grupo memoria docente y documentación pedagógica” (Argentina); la “Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje” (REDLENGUAJE); la “Red de formación docente y narrativas” (Argentina); y la red “Rodas de investigação desde a escola” (Brasil).

contenidos, lecciones y propuestas didácticas, y resolver las diversas problemáticas propias del aula y la escuela.

### **Investigación sobre los estudiantes. Investigar para mejorar los procesos académicos y el rendimiento escolar del alumnado T2**

Buscando mejorar los resultados académicos del alumnado, los docentes se han visto avocados a emplear procesos de investigación para identificar los problemas en los procesos de aprendizaje, y así modificar la metodología utilizada. En este sentido, la estrategia “*learning study*”, les permite registrar las necesidades de aprendizaje del estudiante para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La principal característica de las “*learning study*” es la utilización de una teoría del aprendizaje denominada “teoría de la variación”, que representa el medio para orientar los procesos de aprendizaje en el aula (Holmqvist, 2015).

La teoría “*learning study*” se basa en un enfoque de investigación fenomenográfico que describe sistemáticamente lo que los estudiantes aprenden durante una lección. Aquí los docentes deben identificar las “dificultades” de los estudiantes para aprender, lo que también se ha llamado “claves de aprendizaje”; una vez se han reconocido dichas claves, el docente puede cambiar las estrategias y mejorar el rendimiento académico del alumnado. Así, el desarrollo de investigación en el aula beneficia al alumnado y al profesorado, pues dota de distintas herramientas al docente, las cuales le permiten, por un lado, mejorar y aprender sobre su práctica educativa y, por otro, realizar acciones para contribuir a la mejora del rendimiento académico, elevando la calidad educativa.

Junto a ello, es importante referirse a colectivos de maestros que investigan sobre los estudiantes; en tal sentido, se destaca la “Red del profesorado investigador”, la cual, creada en la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, durante 1994, tomó como punto de inicio uno de los objetivos planteados por el Departamento de Formación del Profesorado, específicamente la formación de docentes investigadores. La red se consolidó como un foro de aprendizaje y de formación inicial y permanente de docentes; los maestros de

distintas escuelas del mundo se reúnen allí para desarrollar procesos de investigación sobre las escuelas rurales, la enseñanza y la educación preprimaria. También llevan a cabo procesos de investigación narrativa y evaluativa (Jakku y Niemi, 2011).

Al tiempo, en el contexto colombiano hay múltiples redes de maestros investigadores; entre ellas se destaca la red “Maestros en colectivo” y la “Red Tulpaz”. “Maestros en colectivo” se planteó en el marco del Seminario de Formación Permanente, centrándose en concretar procesos de investigación y reflexión sobre los ambientes de aprendizaje en el aula. Se trata de un espacio de encuentro pedagógico que posibilita la cualificación docente y la visibilización de las formas de ejercer la profesión; allí los maestros discuten sobre asuntos epistemológicos y metodológicos relacionados con la investigación y la innovación en la escuela, promoviendo alternativas de cambio y soluciones a las problemáticas del aula, pues se comparten prácticas, experiencias y discursos que permiten producir y validar saberes pedagógicos (Cárdenas, Benítez y Uribe, 2019).

Por su parte, la “Red TULPAZ” se consolidó buscando emplear la investigación y la innovación para transformar la escuela; está conformada por docentes de colegios del sector oficial y privado que analizan, entre otras, problemáticas relacionadas con la injusticia social, la exclusión o la discriminación. Además, sus estudios giran alrededor de la investigación educativa, la innovación o la economía solidaria, entre otras materias, siempre teniendo en cuenta la perspectiva de género, humanista, propositiva, crítica y emancipadora. Quienes pertenecen a la red comparten las investigaciones que realizan en sus escuelas o en la formación posgradual, buscando contribuir a la construcción de una propuesta emancipadora que promueva los Derechos Humanos y la defensa de la vida.

## **A modo de conclusión T2**

La formación y el ejercicio de un docente investigador ha cobrado cada vez más importancia, pues se ha hecho necesario que el profesorado aborde de forma acertada las problemáticas que acontecen en el aula, que reflexione, mejore y aprenda sobre su práctica y contribuya al aumento de la calidad educativa. La investigación del docente en el aula

permite la producción de conocimiento pedagógico sobre su realidad, crea espacios de trabajo colaborativo con otros docentes y facilita el desarrollo profesional.

No obstante, es fundamental consolidar políticas que promuevan con mayor precisión y pertinencia la investigación en la formación y el ejercicio docente. Resulta necesario que desde la formación inicial existan condiciones para el crecimiento de habilidades y competencias investigadoras, que aseguren maestros investigadores; al tiempo, el ejercicio de la docencia requiere de estímulos y reconocimientos para quienes investigan en el aula.

Por último, no se puede olvidar la importancia de brindar espacios y tiempo suficiente para que los profesionales de la educación puedan llevar a cabo proyectos de investigación de forma individual y colaborativa. Así mismo, desde la formación permanente se debe potenciar el desarrollo de cursos y actividades formativas que incluyan procesos de investigación, de tal manera que maestros y maestras cuenten con la capacitación y las herramientas necesarias para investigar, transformar y mejorar la práctica educativa.

## Referencias **T2**

Anderson, G., y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Arlés, J., Vallejo, A., y Rodríguez, S. (2014). Avances en formación de propuesta del profesorado para la Educación Superior, desde el método de la narrativa. *Revista de Educación*, No. 7, pp. 205-228. Obtenido desde [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/989](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/989)

Bolaños, J. I. (2016). El docente ante el oficio de investigar en el aula. *Praxis & Saber*, 7(15), pp. 63-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.5218>

Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: University Press.

Cañal, P. (2007). La investigación escolar hoy. *Alambique*, No. 52, pp. 9-19.

Cañal, P., Pozuelos, F., y Travé, G. (2005). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada, pp. 6-12.

Cárdenas, O. L., Benítez, M. L., y Uribe, S. M. (2019). La constitución de los maestros en el marco de las redes y colectivos: el caso de la red “Maestros en Colectivo”. *Revista Educación y Ciudad*, No. 2, pp. 37-46. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2146>

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cheng, E. C., y Lo, M. (2013). Learning study: Its origins, operationalization, and implications. *OECD Education Working Papers*, No. 94. Obtenido desde <http://dx.doi.org/10.1787/5k3wjp0s959p-en>

Cochran, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Cochran, M., y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Nueva York: Teachers College Press.

Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Oxford: Oxford Press.

Dávila, P. V., y Argnani, A. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas*, 16(32), pp. 72-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816322015072>

Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (2015). Lesson y learning study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), pp. 29-46. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871003.pdf>

Fals Borda, O. (1991). Algunos ingredientes básicos. *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: CINEP, pp. 7-19.

García, J.E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Sevilla: Díada.

Hakkarainen, K. (2003). Emergence of progressive inquiry culture in computer supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, No. 6, pp. 199- 220. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1024995120180>

Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. En Barnett, R. (Ed.), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67- 78). Maidenhead: McGraw Hill.

Holmqvist, O. (2015). Learning Study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. El movimiento de Learning Study en Suecia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), pp. 47-59. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871004.pdf>

Jakku, R., y Niemi, H. (2011). *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1998). *The nature of action research. The action research planner*. Melbourne: Deakin University.

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

Lewin, K. (1947). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, No. 2, pp. 34-36.

Lo, M. L., Pong, W. Y., y Pakey, C. P. (2005). *For each and every one: Catering form individual differences through Learning Studies*. Hong Kong: University Press.

Lüdke, M. (2005). O professor e sua formação para a pesquisa. *EccoS Revista Científica*, 7(2), pp. 333-349. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.420>

Manjarrés, M, E. (2007). *La investigación como estrategia pedagógica del Programa Ondas de Colciencias*. Trabajo presentado en la X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP-UNESCO) y en el IV Taller “Ciencia, comunicación y sociedad”. San José de Costa Rica.

Martínez, M., y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), pp. 389-399. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>

McDougall, D., Saunders, W. M., y Goldenberg, C. N. (2007). Inside the black box of school reform: explaining the how and why of change at getting results schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), pp. 51-89. DOI: <https://doi.org/10.1080/10349120601149755>

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

Mejía, M. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Mejía, M. R., y Manjarrés, M. E. (2009). La investigación como estrategia pedagógica. Construyendo las pedagogías críticas del siglo XXI. *Revista de Investigación Pedagógica*, 2(4), pp. 127-177. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>

Mendoza, J. L., y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa (México)*, 16(70), pp. 43-59. Obtenido desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00043.pdf>

Montero, L., y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, No. 56, pp. 18-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>

Pérez, A., y Soto, E. (2011). Lesson Study: la mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de pedagogía*, No. 417, pp. 64-67.

Pérez, Á. I., Soto, E., y Serván, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), pp. 81-10. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27443871006/html/index.html>

Pérez, M. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), pp. 177-192. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>

Pupiales, B. E. (2005). *La formación del profesorado para el mejoramiento de la calidad de la educación básica: Una investigación etnográfica con docentes OPS y universitarios de la ciudad de San Juan de Pasto -Colombia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, No. 18, pp. 195-206. Obtenido desde [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_18/18\\_18R\\_Investigacionformativa.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf)

Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 103-112.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Soto, E., y Pérez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, No. 84, pp. 15-28. Obtenido desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871002>

Suárez, D. H. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 1(3), pp. 480-497. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p480-497>

Suárez, M. E. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 47, pp. 20-37. Obtenido desde <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/740/1266>

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum development and research*. Londres: Heinemann.

Stigler, J., y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.

Stringer, E. T. (2013). *Action research*. Nueva York: Sage Publications.

Travé, G., y Pozuelos, F. (2008). Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales*, No. 7, pp. 109-120.

Zeichner, K. M. (2005). A research agenda for teacher education. *Studying Teacher Education*. Londres: Routledge, pp. 749-778.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.