

Sección Monográfica

Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado

Research competence, action-research and ongoing teacher training

Cristina Pascual-Arias

Universidad de Valladolid (España), España

cristina.pascual@uva.es

Víctor M. López-Pastor

Universidad de Valladolid (España), España

victor.lopez.pastor@uva.es

Alteridad. Revista de Educación vol. 19
núm. 2 173 183 2024

Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Recepción: 10 Mayo 2024
Revisado: 25 Mayo 2024
Aprobación: 12 Junio 2024
Publicación: 01 Julio 2024

Resumen: Este artículo examina el impacto de un seminario de formación permanente en Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la competencia investigadora del profesorado, mediante la implementación de ciclos de Investigación-Acción (I-A) para promover la innovación educativa. Este estudio se basa en una metodología cualitativa que analiza actas de reuniones y los informes realizados por el profesorado. Los resultados muestran que el seminario facilitó la transformación de las prácticas educativas de los participantes, promoviendo cambios significativos en sus actitudes y enfoques hacia la evaluación. Además, ayudó a desarrollar aspectos de su competencia investigadora y a generar percepciones positivas sobre la importancia de investigar su propia práctica educativa y el valor del debate y la reflexión. Los ciclos de I-A, la reflexión y el debate ayudaron a superar desafíos como el desconocimiento de las prácticas de EFyC y las resistencias al cambio. El seminario demostró ser un espacio efectivo para generar prácticas transformadoras, fomentando la competencia investigadora de los docentes y abordando los obstáculos emergentes. Parece relevante desarrollar iniciativas que fomenten la competencia investigadora del profesorado ligada a procesos de formación permanente e innovación educativa, que contribuyan a una educación de calidad.

Palabras clave: competencia investigadora, formación permanente, investigación educativa, formación metodológica, profesionales de la educación, práctica reflexiva.

Abstract: This article examines the impact of a continuing education seminar on Formative and Shared Evaluation (F&SA) on the research competence through the implementation of Action Research (A-R) cycles to promote educational innovation. This study is based on qualitative methodology that analyses of meetings and reports made by teachers. The results show that the seminar facilitated the transformation of the participants' educational practices, promoting significant changes in their attitudes and approaches to evaluation. In addition, it helped to develop aspects of their research competence and to generate positive perceptions about the importance of researching their own educational practice and the value of discussion and reflection. The A-R cycles, reflection and discussion helped to overcome challenges such as a lack of knowledge of F&SA practices and resistance to change. The seminar proved to be an effective space for generating transformative practices, fostering teachers' research competence and addressing emerging obstacles. It seems relevant to develop initiatives that promote the

research competence of teachers linked to processes of lifelong learning and educational innovation, which contribute to quality education.

Keywords: research competence, lifelong learning, educational research, methodological training, educational professional, reflective practice.

Forma sugerida de citar (APA):

Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *Alteridad*, 19(2), 173-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02>

1. Introducción

La educación actual se encuentra en constante revisión para adaptarse a las cambiantes necesidades sociales (Paniagua et al., 2017). Este proceso de renovación precisa re-direccionar la enseñanza hacia prácticas más transparentes y de mayor calidad.

Dentro de este contexto, la competencia investigadora emerge como un pilar esencial para abordar los retos de la educación actual. La competencia investigadora supone la activación de habilidades para la indagación y el análisis crítico, la capacidad de aplicar rigurosamente el método científico en el ámbito educativo para lograr mejorar la calidad educativa (Ain et al., 2019; Bates y Sangra, 2021; Cobos et al., 2016; Sánchez-Santamaría, 2013).

En este sentido, fortalecer la competencia investigadora no sólo promueve la excelencia educativa, sino que también impulsa el cambio y la mejora continua en el ámbito escolar. Como señalan Andreu y Labrador (2011) la investigación en educación no sólo impulsa el progreso del aprendizaje de los estudiantes, sino que también constituye un pilar fundamental del desarrollo profesional docente (Latorre, 2003). La investigación educativa debe fundamentarse en evidencias científicas, tal y como subraya Imbernón (2019), para asegurar su fiabilidad y su impacto positivo en la innovación educativa.

1.1 Importancia de la formación permanente del profesorado

La mejora educativa se puede impulsar a través del desarrollo de la Formación Permanente del Profesorado (FPP), una condición indispensable para las labores docentes (Domínguez y Vázquez, 2015; Imbernón, 2017; Pérez-Granados, 2018; Souto-Seijo et al., 2020). Así lo considera Stenhouse (1984), al proponer el concepto de profesor investigador, entendiendo que dicho concepto implica una disposición crítica y sistemática hacia la propia práctica educativa, lo cual se materializa a través de la FPP. Este compromiso con la enseñanza y la constante indagación se refleja en procesos formativos que fomentan la reflexión, el planteamiento de preguntas y la búsqueda de soluciones para los desafíos reales en las aulas (Marcelo y Vaillant, 2009; Margalef, 2005). Dado que el conocimiento pedagógico evoluciona constantemente, la FPP se vuelve esencial para

mantener actualizados a los docentes y garantizar la calidad de su práctica (Souto-Seijo et al., 2020).

La FPP se puede considerar como el proceso de aprendizaje continuo que ayuda a los docentes a acceder y utilizar de manera efectiva nuevos conocimientos pedagógicos que puedan aplicar en su práctica diaria, debido a que propicia el desarrollo profesional, la mejora continua en los docentes y, en consecuencia, un efecto positivo en los resultados del alumnado (Kennedy, 2004). Kennedy (2014) considera que la FPP genera aprendizaje profesional transformador, pues es un proceso que produce cambio en los docentes a través de enseñar a pensar, razonar y reflexionar.

Los docentes pueden llegar a modificar sus perspectivas a través de sus propios procesos de investigación sobre su práctica, para tomar decisiones basadas en nuevos conocimientos (epistemológicos, sociolingüísticos y psicológicos). De esta manera, el impacto de la FPP no será reproductivo, sino que será transformador y afectará a las comunidades educativas (Kennedy, 2014); partiendo del propio aprendizaje reflexivo, en el que los docentes mejorarán su práctica a raíz de la resolución de un problema o inquietud (Nieto, 2000). En consecuencia, el enfoque transformador de la FPP puede tener un efecto dominó, afectando en positivo a las comunidades educativas, desde pequeños cambios que se realicen en cada aula. De esta manera, a través de estos pequeños cambios, se llegaría a transformar las comunidades educativas mediante el esfuerzo colaborativo que apoya la práctica transformadora (Kennedy, 2004).

1.2 La investigación-acción como propuesta de Formación Permanente del Profesorado

Como se ha señalado hasta ahora, la FPP se destaca como un proceso crucial para la mejora continua en el ámbito educativo, donde la investigación y la indagación se convierten en los pilares fundamentales para llevar a cabo este compromiso. La investigación en educación no solo genera cambios y nuevos conocimientos, sino que también impulsa avances en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo profesional del profesorado. Según Whitehead (1989), la investigación se presenta como una forma de teoría educativa viva, al cuestionar constantemente qué aspectos de la práctica docente pueden mejorarse.

Latorre (2003) resalta la investigación como un elemento esencial en el desarrollo profesional docente, ya que la profesión docente requiere una constante adaptación a los cambios sociales y educativos. A través de la investigación, los docentes adquieren nuevos conocimientos que les permiten mejorar su práctica docente, contribuyendo así al autodesarrollo profesional, a la mejora práctica, a la institución educativa y a las condiciones sociales en general. Este proceso de investigación también impulsa la reflexión sobre la

identidad profesional, lo que fomenta la autocrítica y el análisis reflexivo de la propia práctica.

La Investigación-Acción (I-A) se destaca como un modelo efectivo para desarrollar la investigación educativa y promover el desarrollo profesional del profesorado. En este enfoque, el profesor asume el rol de investigador y utiliza el aula como su espacio de estudio, fomentando la reflexión y el análisis crítico de los eventos educativos para mejorar la propia práctica docente, las habilidades profesionales y la aplicación del currículo. Imbernon (2019) señala que a través de la FPP y la I-A, el profesorado puede desarrollar conocimientos pedagógicos a partir de su experiencia en las instituciones educativas. La I-A se integra dentro de los modelos de FPP que priorizan la investigación e indagación, ofreciendo una metodología efectiva tanto para la investigación como para la formación docente.

1.3 Relevancia de la Evaluación Formativa y Compartida en la mejora de la práctica docente

Es importante señalar que a partir del trabajo con elementos curriculares se pueden generar actividades de FPP (Moore, 2020). En este estudio se trabaja a través de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC). La EFyC es definida por López-Pastor (2009) como un sistema de evaluación educativa que fomenta tres tipos de mejoras: del aprendizaje del alumnado, de la calidad docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo; procesos evaluativos en los que el alumno participa activamente.

Algunos autores (Domínguez y Vázquez, 2015; Imbernon, 2017; Pérez-Granados, 2018; Souto-Seijo et al., 2020), indican que la FPP es un componente esencial para integrar de manera efectiva nuevas metodologías en el aula; en este caso, se trataría de los sistemas de EFyC en todos los niveles educativos. Investigaciones realizadas por Barrientos et al. (2019), Hortigüela-Alcalá et al. (2015), Molina y López-Pastor (2019) y Pascual-Arias et al. (2022) revelan que los docentes adquieren habilidades relacionadas con la EFyC tanto durante su formación inicial como través de la FPP. Este enfoque formativo, especialmente en el contexto de la FPP, proporciona a los educadores las herramientas necesarias para involucrar a los estudiantes en procesos de evaluación significativos y formativos.

Adoptar la I-A como metodología habitual de trabajo y de FPP ayuda mucho a los docentes que están tratando de desarrollar sistemas de EFyC en sus aulas, especialmente a la hora de encontrar estrategias para abordar los desafíos específicos que surgen en estos procesos de innovación educativa (Herrero et al., 2021; López-Pastor et al., 2011, 2016; Pascual-Arias et al., 2022; Pascual-Arias et al., 2023; Pedraza y López-Pastor, 2015). A través de estas dinámicas de I-A los docentes tienen la oportunidad de desarrollar competencias investigadoras.

Los estudios sugieren que la FPP puede ser un espacio propicio para desarrollar una comprensión profunda de los principios y prácticas de la EFyC, así como para adquirir habilidades que permitan a los docentes aplicar estos conceptos de manera efectiva en su contexto educativo específico (Barrientos et al., 2019; Herrero et al., 2021; Molina y López-Pastor, 2019).

En este sentido, la FPP puede desempeñar un papel fundamental en la formación de docentes comprometidos y reflexivos, capaces de adaptarse y responder de manera efectiva a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y de la sociedad en general.

Por tanto, tras lo señalado hasta ahora, parece existir poca investigación que relacione las dinámicas de FPP basadas en espirales y ciclos de I-A con el desarrollo de competencias investigadoras en el profesorado, específicamente en el tema de la EFyC. Este estudio puede ayudar a profundizar en esta temática.

Así pues, se va a investigar en qué medida un seminario internivelar de I-A, que trabaja en la aplicación de sistemas de EFyC en la práctica educativa, ayuda al profesorado participante a desarrollar competencias investigadoras, así como comprobar qué beneficios puede generar en el desarrollo profesional de dicho profesorado.

Para ello, se presentan las siguientes Preguntas de Investigación (PI):

PI.1. ¿Cómo ha influido el seminario de FPP y los ciclos de I-A centrados en la EFyC en el desarrollo de la competencia investigadora de los docentes participantes?

PI.2. ¿Cuáles son los principales desafíos identificados por los participantes del seminario en relación con el desarrollo de sus competencias investigadoras y cómo se abordan estos desafíos?

2. Metodología

A través de una metodología cualitativa basada en el análisis documental (Bowen, 2009) mediante actas e informes, este estudio se centra en el impacto del seminario de formación permanente del profesorado sobre EFyC y la competencia investigadora que se desarrolla a través del mismo. El análisis documental es una técnica que permite examinar y entender los documentos para contextualizar y profundizar en la investigación (Bowen, 2009). Aunque no se trate de un estudio de caso en el sentido más riguroso, la profundidad y el detalle del análisis permiten obtener una comprensión exhaustiva de la situación estudiada, explorando un contexto real y específico (Álvarez y San Fabián, 2012). Este enfoque metodológico permite describir, documentar e interpretar el entorno investigado, generando observaciones concretas que facilitan conclusiones más generales y significativas (Yin, 2018; Simons, 2011; Stake, 2010).

2.1 Participantes

Los participantes del estudio de caso son 25 docentes de todas las etapas educativas (desde Educación Infantil hasta Educación Universitaria), pertenecientes a un seminario internivelar de FPP sobre EFyC que se desarrolla en una Facultad de Educación Española. Estos docentes realizan ciclos de I-A para poner en práctica sus investigaciones e innovaciones educativas sobre EFyC; lo que les permite avanzar en su conocimiento y práctica a partir del nivel de experiencia previa que tiene cada uno.

2.2 Técnicas de obtención de datos

Para la obtención de datos se han utilizado diferentes instrumentos:

- **Actas de reunión del seminario de I-A:** son documentos en los que se recopila toda la información discutida durante las sesiones de seminario, incluyendo: (a) el listado de participantes presentes en cada reunión; (b) las preguntas surgidas en torno a la implementación de la EFyC y los ciclos de I-A en las aulas; (c) los debates y preocupaciones acerca de la EFyC y procesos de I-A realizados, tanto basados en lecturas previas como en comentarios de los asistentes. Se han analizado los registros correspondientes desde el curso académico 2017-2018 hasta el curso 2022-2023. Un total de 50 actas de reunión de seminario.
- **Informes de buenas prácticas:** son documentos elaborados por los participantes del seminario de EFyC; reflejan su experiencia en la implementación de este enfoque en el aula a través de ciclos de I-A, así como los resultados obtenidos en cada curso escolar. Estos informes constan de dos partes: (a) la planificación del sistema de EFyC a implementar; (b) registro de las acciones realizadas, observaciones, resultados obtenidos y propuestas de mejora. Se han recogido un total de 62 informes de buenas prácticas.

2.2 Técnicas de análisis de datos

Para analizar los datos obtenidos de las técnicas de obtención de datos se ha empleado un enfoque de análisis de contenido, que permite examinar detalladamente el contenido de los informes y actas para identificar patrones, temas recurrentes y aspectos relevantes relacionados con la temática estudiada. Este proceso de análisis temático ha servido para categorizar y organizar la información

recopilada en un sistema de categorías y subcategorías, teniendo también en cuenta las preguntas de investigación (tabla 1).

Preguntas de investigación	Categorías	Sub-categorías de análisis
PL1. ¿Cómo ha influido el seminario de FPP y los ciclos de I-A centrados en la EFyC en el desarrollo de la competencia investigadora de los docentes participantes?	1. Influencia del seminario y la I-A en el desarrollo de su competencia investigadora y en su propia práctica	1.1. Influencia de los ciclos de I-A en la práctica docente y en la competencia investigadora. 1.2. Factores del seminario que promueven el desarrollo de la competencia investigadora.
PL2. ¿Cuáles son los principales desafíos identificados por los participantes del seminario en relación con el desarrollo de sus competencias investigadoras y cómo se abordan estos desafíos?	2. Desafíos de los participantes en relación con el desarrollo de la competencia investigadora y estrategias para abordarlos.	2.1. Desafíos identificados que afectan a la competencia investigadora de los participantes. 2.2. Estrategias para abordar los desafíos identificados.

Tabla 1.

Sistema de categorías y subcategorías y su relación con las preguntas de investigación

2.3 Cuestiones ético-metodológicas

Respecto a las cuestiones ético-metodológicas de la investigación, se adoptaron medidas para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes del estudio y se han respetado los principios éticos de integridad, evitando cualquier forma de manipulación o daño a los participantes. Además, se ha mantenido una postura reflexiva y crítica en todo el proceso de investigación, reconociendo posibles sesgos y prejuicios que pudieran influir en la percepción de los datos (Bisquerra, 2004). Estas consideraciones éticas y metodológicas fueron fundamentales para garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos, así como para proteger los derechos y el bienestar de los participantes involucrados en la investigación.

3. Resultados

El apartado de resultados se ha organizado en torno al sistema de categorías creado. Por tanto, en primer lugar, se presentan los resultados sobre la categoría denominada: “influencia del seminario y la I-A en el desarrollo de su competencia investigadora y en su propia práctica”. A continuación, los resultados de la categoría: “desafíos de los participantes en relación con el desarrollo de la competencia investigadora y estrategias para abordarlos”.

3.1 Fomento de la participación del profesorado en la investigación de su propia práctica educativa

Los resultados de esta primera categoría se subdividen en dos aspectos fundamentales, según las subcategorías propuestas: (1.1.) Influencia de los ciclos de I-A en la práctica docente y en la competencia investigadora; (1.2.) Factores del seminario que promueven el desarrollo de la competencia investigadora.

El seminario de formación permanente centrado en la EFyC parece ser un espacio propicio para fomentar la participación activa de los

docentes en la investigación de su propia práctica educativa, especialmente en lo relativo a la aplicación de sistemas de EFyC. A lo largo de las sesiones del seminario, los participantes se involucraron de manera proactiva en debates y reflexiones sobre las prácticas de EFyC en sus aulas.

Este compromiso y actitud positiva en los participantes del seminario hacia la investigación educativa se ve reflejado también en las actas del seminario, puesto que en las reuniones se evidencia su participación activa hacia la investigación.

En cuanto a la influencia de los ciclos de I-A en la práctica docente en su competencia investigadora, los docentes señalaron que les ha permitido mejorar su competencia investigadora y adquirir una comprensión más profunda de los desafíos y oportunidades que les iban surgiendo a través de su propia investigación. Además, se observó un cambio progresivo en positivo en las actitudes hacia la EFyC y la investigación, pasando de un desconocimiento sobre ambos procesos en algunos participantes, hasta tener una mayor conciencia sobre la importancia de investigar su propia práctica educativa para mejorarla a través de ciclos de I-A. Los ciclos de I-A implementados en el seminario sobre EFyC desempeñaron un papel crucial en el desarrollo de la competencia investigadora de los docentes participantes. A lo largo de estos ciclos los profesores se vieron inmersos en un proceso continuo de reflexión y acción, que les permitió investigar de manera sistemática y rigurosa su propia práctica educativa.

La diferencia que señala entre el primer trimestre y el segundo es la progresión que han mostrado los alumnos tanto en su implicación en la EFyC como en sus aprendizajes. Considera que esta progresión es fundamentalmente gracias a los ciclos de Investigación-Acción que ha desarrollado como docente. (Acta 8, 2017/2018)

Una de las principales contribuciones de los ciclos de I-A fue la promoción de una cultura de reflexión crítica entre los docentes. Al tener que cuestionar y analizar de manera profunda sus métodos y enfoques pedagógicos, los participantes pudieron identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias efectivas para abordar los desafíos que enfrentaban en el aula, especialmente en el campo de la EFyC. No obstante, muchos de ellos reflejan que al haber cuestionado sus prácticas de evaluación hacia la implementación de la EFyC han tenido que cuestionarse el resto de aspectos metodológicos de su práctica educativa. Esta capacidad de autoevaluación y autorreflexión constituye un aspecto fundamental de la competencia investigadora, ya que permite a los docentes evaluar de manera crítica su propio desempeño y buscar continuamente maneras de mejorar.

Destaca que en su caso si que ha utilizado instrumentos para realizar el seguimiento del sistema de Investigación-Acción, para mejorar tanto en el

presente curso, como para realizar cambios de cara al próximo curso. (Acta 8, 2021/2022)

Además, los ciclos de I-A proporcionaron a los docentes la oportunidad de aplicar de manera práctica los conceptos y herramientas aprendidos durante el seminario. Esta conexión directa entre la teoría y la práctica fortaleció la comprensión de los principios de la EFyC y permitió a los docentes desarrollar habilidades prácticas para llevar a cabo investigaciones educativas en sus propios contextos.

Señala que el hecho de poder compartir experiencias en diferentes etapas educativas aporta aprendizajes y aspectos importantes que puede adaptar a su etapa educativa. En cuanto a la revisión teórica, le ha aportado mucha información el hecho de tener una base teórica y poder profundizar en la práctica sobre ello; y lo considera un aspecto muy positivo. (Acta 8, 2020/2021)

Otro aspecto importante fue la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los docentes durante los ciclos de I-A. Al trabajar en equipos colaborativos, los participantes pudieron beneficiarse de las diversas experiencias y perspectivas presentes en el grupo, lo que enriqueció el proceso de investigación y facilitó el descubrimiento de soluciones innovadoras a los problemas educativos. Esta colaboración no solo fortaleció la competencia investigadora individual de los docentes, sino que también fomentó un sentimiento de grupo y apoyo mutuo dentro del seminario.

Docente1 señala que si reflexionamos en solitario sobre cualquier aspecto de nuestra práctica educativa no tiene sentido acudir al seminario, puesto que es necesario que lleguemos a un análisis colectivo dentro del proceso de I-A centrándonos en los tres puntos que pretende mejorar la EFyC. Docente2 comenta que podemos compartir lo que nos pase a cada uno en el aula en cuanto a EFyC y fomentar el aprendizaje colaborativo de la I-A. Docente3 señala que esa es la idea. (Acta 2, 2020/2021)

En cuanto a la subcategoría 1.2, los datos analizados muestran que la implicación en el seminario promovió el desarrollo de la competencia investigadora de los docentes y su compromiso activo con el proceso de investigación educativa, por diferentes motivos:

- Los participantes adquirieron herramientas conceptuales y metodológicas a través de la revisión de literatura y la discusión de experiencias prácticas, para abordar de manera más efectiva los retos a los que se enfrentan en sus aulas.
- Los debates que se produjeron en torno a la importancia de investigar la propia práctica educativa promovieron una cultura de investigación dentro del grupo, desde un enfoque reflexivo y crítico.

- La exposición de experiencias prácticas y la retroalimentación entre los participantes enriqueció el proceso de aprendizaje colectivo. De esta manera pudieron obtener diferentes perspectivas sobre los desafíos comunes que enfrentan en sus respectivos contextos educativos. Esta colaboración horizontal facilitó el intercambio de buenas prácticas y la identificación de estrategias efectivas para mejorar la enseñanza y los procesos de EFyC a través de la investigación.
- La atmósfera de confianza y respeto mutuo del seminario permitió a los participantes expresar abiertamente sus inquietudes y recibir orientación y retroalimentación constructiva de los demás docentes.
- La estructura del seminario, que incluía actividades prácticas y ejercicios de reflexión guiada, motivó a los docentes a aplicar en sus propias aulas los conceptos y herramientas aprendidos. La conexión directa entre la teoría y la práctica facilitó la transferencia de conocimientos y habilidades, permitiendo a los participantes experimentar de primera mano el impacto de la investigación educativa en su trabajo diario.

A continuación, mostramos algunas de las citas que evidencian los resultados encontrados:

Docente1 señala que es muy enriquecedor tener un grupo de trabajo con todos los niveles académicos y el aprendizaje ha sido muy bueno (...)
Docente3 afirma que la parte positiva del seminario es el enriquecimiento de la participación de todos. (Acta 8, 2019/2020)

Docente1 señala que es interesante que cada persona cuente su práctica (...)
Docente2 defiende que el seminario funciona muy bien y enriquece mucho a todos los que participamos en él. (Acta 8, 2021/2022)

Recalca la importancia que ha tenido para ella trabajar el instrumento de investigación-acción para seguir mejorando sobre este proceso y sus competencias docentes. (Acta 8, 2021/2022)

Aporta que el seminario le ha servido muchísimo este año, especialmente el implemento de instrumento de recogida de datos de investigación-acción. (Acta 8, 2021/2022)

3.2 Desafíos de los participantes del seminario en relación con el desarrollo de la competencia investigadora y estrategias para abordarlos

Los resultados de esta segunda categoría se subdividen en dos subcategorías: (2.1) Desafíos identificados que afectan a la

competencia investigadora de los participantes; (2.2) Estrategias para abordar los desafíos identificados.

Para poder dar una explicación más completa de todo esto, se ha decidido relacionar ambas categorías a través de la tabla 2, para explicar cada desafío encontrado junto a su estrategia para afrontarlo. Los participantes del seminario identificaron una serie de desafíos en relación con el desarrollo de su competencia investigadora. Para superar estos obstáculos y desafíos, los docentes implementaron una serie de estrategias que se exponen en la tabla 2 y se detallan a continuación.

Desafíos encontrados para el desarrollo de la competencia investigadora	Estrategias implementadas para solventarlos
Inexperiencia en procesos de investigación educativa y desconocimiento de la I-A como proceso de investigación.	• Sesiones introductorias acerca de los fundamentos teórico-prácticos sobre la I-A. • Prácticas guiadas paso a paso por los coordinadores del seminario. • Seguimiento de los ciclos de I-A a través de hojas de registro para su posterior análisis.
Aumento en la carga de trabajo	• Apoyo grupal de los docentes del seminario. • Planificación lógica de los tiempos destinados a la I-A. • Flexibilización en su planificación de tiempos.

Tabla 2.

Desafíos encontrados para el desarrollo de la competencia investigadora y estrategias implementadas para solventarlos

Uno de los desafíos más significativos identificados por los participantes del seminario fue la inexperiencia en la investigación educativa, particularmente en lo que respecta al desconocimiento de sistemas de I-A. Muchos docentes expresaron sentirse inexpertos en este sentido, especialmente al no contar con experiencia previa en este tipo de metodología de investigación. La falta de familiaridad con los principios y procedimientos de la I-A fue percibida como una barrera importante.

Comenta que no tiene muy claro el concepto de investigación-acción y no es consciente de si lo realiza o no, pero considera que a pesar de llevar poco tiempo realizando procesos de EFyC sí que se ha dado cuenta que es capaz de adecuar el proceso a sus propios progresos. (Acta 8, 2020/2021)

Para abordar este desafío, se implementaron diversas estrategias destinadas a proporcionar a los participantes las herramientas y el apoyo necesarios para involucrarse en procesos de I-A. Se llevaron a cabo sesiones introductorias sobre los fundamentos teóricos de la investigación-acción, donde se explicaron los conceptos clave y se presentaron ejemplos concretos de cómo aplicar esta metodología en el contexto educativo. Además, se desarrollaron prácticas guiadas, donde los docentes pudieron desarrollar la I-A bajo la supervisión de los coordinadores del seminario.

Una de las propuestas de mejora que se señalaron al final del curso anterior fue la de empezar este curso con una formación básica sobre Investigación-Acción, ya que hay cierto grado de desconocimiento entre los participantes del seminario. Muchos de ellos lo implementan, pero no lo tienen

sistematizado por desconocimiento del proceso. Por tanto, se acuerda que para la siguiente reunión se impartirá esta formación a todos los participantes. (Acta 1, 2021/2022)

El último obstáculo que destacan los participantes del seminario es el aumento en la carga de trabajo debido a la implementación de ciclos de I-A. La integración de ambos procesos requiere de tiempo adicional para planificar y desarrollar.

Para solventarlo se propusieron diferentes soluciones: (a) apoyo grupal por parte de los docentes del seminario para llevar a cabo los procesos de I-A; (b) planificación de manera lógica los tiempos destinados específicamente para el desarrollo de ciclos de I-A de mes en mes; (c) se aconsejó a los docentes que fueran flexibles en su planificación de tiempos. No obstante, los docentes más experimentados en I-A señalaron que esta carga de trabajo disminuye a medida que aumenta la experiencia docente en estas prácticas.

Docente1 señala que también le parece importante centrar los temas sobre los que se debe reflexionar en grupo, para tener más apoyo grupal y generar más conocimiento colectivo (...) señala que cree que lo importante es el análisis que se haga en el seminario, y que ese análisis sea sobre datos comunes, aunque sea en contextos diferentes. (Acta 2, 2020/2021)

4. Discusión y conclusiones

Respecto a la primera pregunta de investigación: ¿Cómo ha influido el seminario de FPP y los ciclos de I-A centrados en la EFyC en el desarrollo de la competencia investigadora de los docentes participantes?, los resultados muestran que el profesorado del seminario participa activamente en la investigación y mejora de su propia práctica. A lo largo del funcionamiento del seminario, los participantes se involucraron de manera proactiva en debates y reflexiones sobre las prácticas de EFyC en sus aulas. Este hallazgo está en línea con la idea de que la FPP es esencial para el desarrollo profesional docente (Domínguez y Vázquez, 2015; Imbernón, 2017). Según Kennedy (2004, 2014), esta formación continua fomenta la disposición crítica y sistemática hacia la propia práctica educativa, lo cual se materializa a través de la participación activa en procesos formativos que promueven la reflexión y la autocrítica.

Los resultados parecen mostrar que la realización sistemática de ciclos de I-A sobre su propia práctica ayuda a ir desarrollando su competencia investigadora y a mejorar su práctica educativa. Este hecho se relaciona con la importancia de la I-A como propuesta de FPP (Kennedy, 2004, 2014; Whitehead, 1989). A través de la I-A el docente asume el rol de investigador y utiliza el aula como su espacio de estudio, fomentando la reflexión y el análisis crítico de lo que sucede en el aula para mejorar el aprendizaje del alumnado y la propia práctica docente (Imbernon, 2019; Latorre, 2003). Ligado a todo ello,

se observó un cambio positivo en las actitudes hacia la investigación, pasando de un desconocimiento sobre ambos procesos en algunos participantes, hasta tener una mayor conciencia sobre la importancia de investigar su propia práctica educativa para mejorarla a través de ciclos de I-A.

Los ciclos de I-A implementados en el seminario desempeñaron un papel crucial en el desarrollo de la competencia investigadora de los docentes participantes. Una de las principales contribuciones de los ciclos de I-A fue la promoción de una cultura de reflexión crítica entre los docentes, lo cual se alinea con la idea de que la investigación en educación impulsa el desarrollo profesional del profesorado y contribuye a la mejora práctica e institucional (Latorre, 2003). Además, los ciclos de I-A proporcionaron a los docentes la oportunidad de aplicar de manera práctica los conceptos y herramientas aprendidos durante el seminario. Esta conexión directa entre la teoría y la práctica fortaleció la comprensión de los principios de la EFyC y permitió a los docentes desarrollar habilidades prácticas para llevar a cabo investigaciones educativas en sus propios contextos. Al adoptar la I-A como metodología habitual de trabajo y de FPP, los docentes tienen la oportunidad de desarrollar competencias investigadoras que les permiten abordar desafíos específicos y encontrar estrategias para innovar en la educación, como en este caso a través de la EFyC (López-Pastor et al., 2011; Herrero et al., 2021; Pascual-Arias et al., 2023).

Otro aspecto importante fue la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los docentes durante los ciclos de I-A. Esta colaboración no solo fortaleció la competencia investigadora individual de los docentes, sino que también fomentó un sentimiento de grupo y apoyo mutuo dentro del seminario, como ha ocurrido también en experiencias similares (Marcelo y Vaillant, 2009; Pascual-Arias et al., 2022).

Respecto a la segunda pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales desafíos identificados por los participantes del seminario en relación con el desarrollo de sus competencias investigadoras y cómo se abordan estos desafíos?, los resultados muestran que uno de los desafíos más significativos fue la inexperiencia en la investigación educativa, especialmente en lo relativo a los principios y procedimientos de la I-A. Este hallazgo está en línea con la importancia de fortalecer la competencia investigadora del profesorado para abordar los retos educativos actuales (Bates y Sagra, 2021; Cobos et al., 2016). Para abordar este desafío, se implementaron diversas estrategias, como sesiones introductorias sobre los fundamentos y procedimientos, y prácticas guiadas, lo que coincide con la idea de que la FPP es esencial para acceder y utilizar eficazmente nuevos conocimientos pedagógicos (Kennedy, 2004, 2014).

El último obstáculo que destacan los participantes del seminario es el aumento en la carga de trabajo debido a la implementación de ciclos de I-A. Este desafío refleja la necesidad de enfocar la FPP como una garantía de mejora y no como una carga de trabajo adicional (Domínguez y Vázquez, 2015; Imbernón, 2017; Souto-Seijo et al., 2020). Para solventarlo se propusieron diferentes soluciones: apoyo grupal para llevar a cabo los procesos de I-A; planificación secuenciada y guiada de los ciclos de I-A de mes en mes y flexibilidad en la planificación de tiempos.

Como conclusiones destacan las siguientes: (a) el seminario de FPP y los ciclos de I-A centrados en EFyC parecen haber influido positivamente en el desarrollo de la competencia investigadora de los docentes participantes, a través de su participación activa y de la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas para abordar los desafíos de sus respectivas aulas; (b) se han identificado una serie de desafíos en relación con el desarrollo de la competencia investigadora; no obstante, se implementaron estrategias efectivas para abordarlos en las reuniones realizadas y a través del apoyo grupal del resto de compañeros.

Este artículo puede aportar una comprensión más profunda sobre cómo la FPP y los ciclos de I-A centrados en problemas de la práctica educativa o aspectos metodológicos pueden fortalecer la competencia investigadora del profesorado, además de potenciar el desarrollo profesional de los docentes.

En cuanto a las limitaciones del estudio podría ser el bajo número de participantes, así como la limitación del contexto estudiado, puesto que sólo se ha estudiado un único seminario de FPP. No obstante, consideramos que los resultados encontrados son válidos por que evidencian la realidad de dicho contexto.

Como prospectiva de futuro se podrían estudiar si estos mismos resultados son extrapolables a otros seminarios de FPP, así como seguir investigando a largo plazo estos enfoques en la práctica educativa, centrándose en temas concretos que puedan resolver las necesidades de las distintas realidades educativas de los docentes participantes. También se podría estudiar cómo la competencia investigadora incide favorablemente en el aprendizaje del alumnado en las distintas etapas educativas, todo ello podría realizarse en futuras investigaciones que abarquen un mayor número de contextos en los que se lleven a cabo estas prácticas.

Referencias bibliográficas

- Ain, C. T., Sabir, F. y Willison, J. 2019. Research skills that men and women developed at university and then used in workplaces. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2346-2358. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1496412>
- Andreu, M. A. y Labrador, M. J. 2011. Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de investigación en Educación*, 9(2), 236-245. <https://bit.ly/3Qg8W2t>
- Barrientos, E. J., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. 2019. ¿Por qué hago Evaluación Formativa y Compartida y/o Evaluación para el Aprendizaje en Educación Física? La influencia de la Formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, (36), 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bates, R. J. y Sangra, A. 2021. Competency-Based Education and Research in University Settings. En J. E. J. E. Miller y K. L. Stomberg (eds.), *Handbook of Research on Competency-Based Education in University Settings* (pp. 1-13). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6873-2.ch001>
- Bisquerra, R. 2004. Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Bowen, G. A. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Cobos, F., Peñaherrera, M. y Ortiz, A. M. 2016. Design and validation of a questionnaire to measure research skills: Experience with engineering students. *Journal of Technology and Science Education*, 6(3), 219-233. <https://doi.org/10.3926/jotse.227>
- Domínguez, J. y Vázquez, E. 2015. Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 139-145. <https://bit.ly/4chuLZT>
- Herrero, D., Manrique, J. C. y López-Pastor, V. M. 2021. Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física. *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Hortiguëla-Alcalá, D. Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V. M. 2015. Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Imbernón, F 2007. 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Graó.

- Imbernón, F. 2019. La formación del profesorado de Educación Secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Kennedy, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Kennedy, A. 2014. Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Latorre, A. 2003. La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- López-Pastor, V. M. (coord.) 2009. La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea.
- López-Pastor, V. M., Castejón, F. J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V. y Webb, G. 2011. The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>
- López-Pastor, V. M. 2016. Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42494>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. 2009. Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea.
- Margalef, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402. <https://bit.ly/3RqKgqf>
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. 2019. ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.005>
- Moore, R. L. 2020. Developing lifelong learning with heutagogy: context, critiques, and challenges. *Distance Education*, 41(3), 381-401. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766949>

- Nieto, S. 2000. El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324. <https://bit.ly/3KHKMfU>
- Paniagua, A., Luengo, R., Torres, J. L. y Casas, L. M. 2017. Blended learning en la formación permanente del profesorado. Aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *RED Revista de Educación a Distancia*, 52, 1-15. <https://dx.doi.org/10.6018/red/52/3>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hortigüela-Alcalá, D. 2022. La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31) 1-10. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i31.7889>
- Pascual-Arias, C., Sonlleve, M. y López-Pastor, V. M. 2023. Evaluación formativa y compartida. Transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Pedraza-González, M. A. y López-Pastor, V. M. 2015. Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (57). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pérez-Granados, L. 2018. El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de encuentro*, 20(1), 4-25. <https://bit.ly/3Xgw3A4>
- Sánchez-Santamaría, J. 2023. La competencia investigadora en Educación Social. UCLM.
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V. y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educación*, 56(1). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Stenhouse, L. 1984. Investigación y desarrollo del currículum. Morata.
- Whitehead, J. 1989. How do we improve research based professionalism in Education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17. <https://bit.ly/3VtICWm>
- <https://bit.ly/3VtICWm>

Enlace alternativo

<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/8670>
(html)



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467778478005>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Cristina Pascual-Arias, Víctor M. López-Pastor
**Competencia investigadora, investigación-acción y
formación permanente del profesorado**
*Research competence, action-research and ongoing teacher
training*

Alteridad. Revista de Educación
vol. 19, núm. 2, p. 173 - 183, 2024
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
alteridad@ups.edu.ec

ISSN: 1390-325X / **ISSN-E:** 1390-8642

DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02>

2024. Universidad Politécnica Salesiana



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**