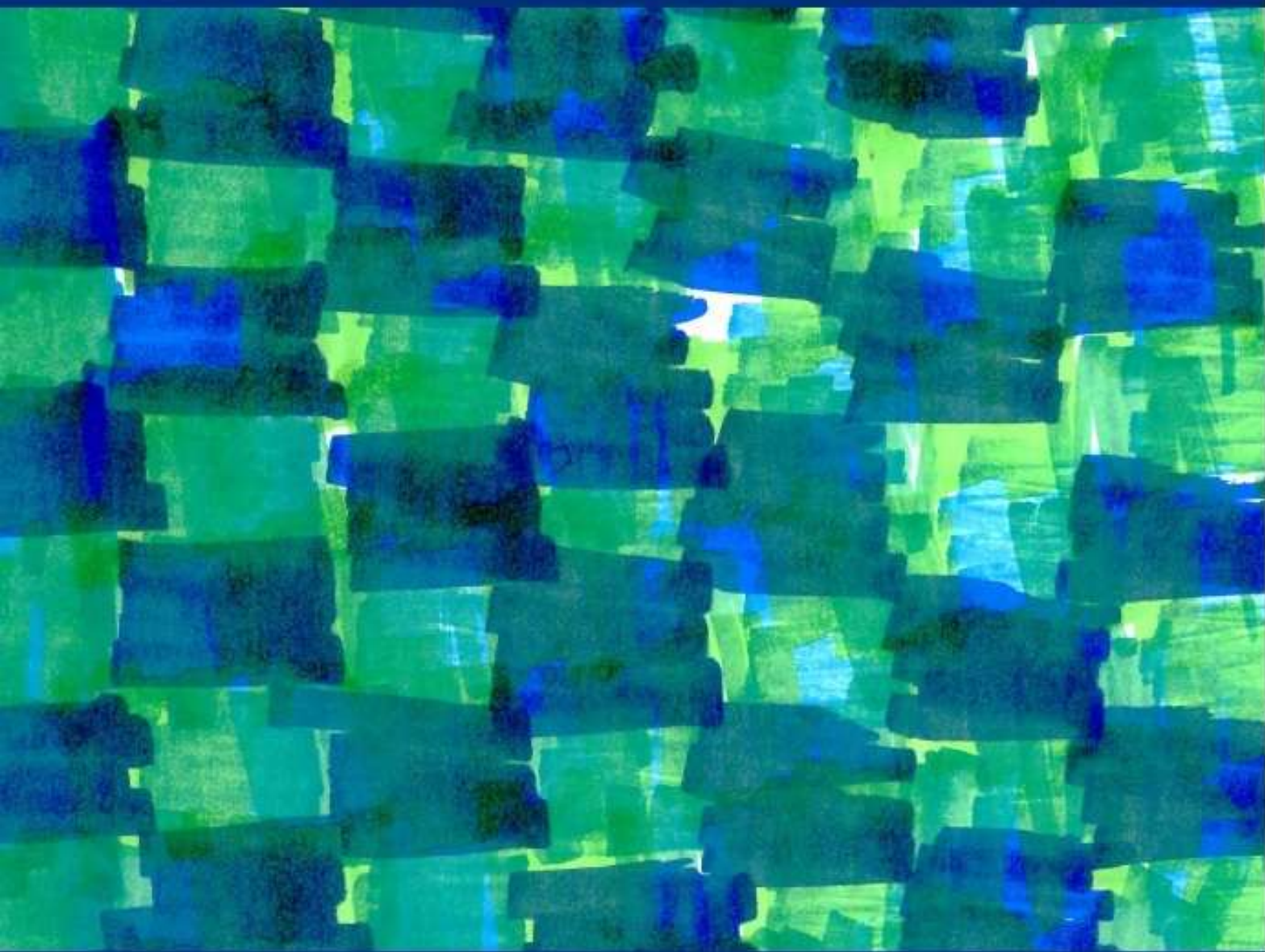




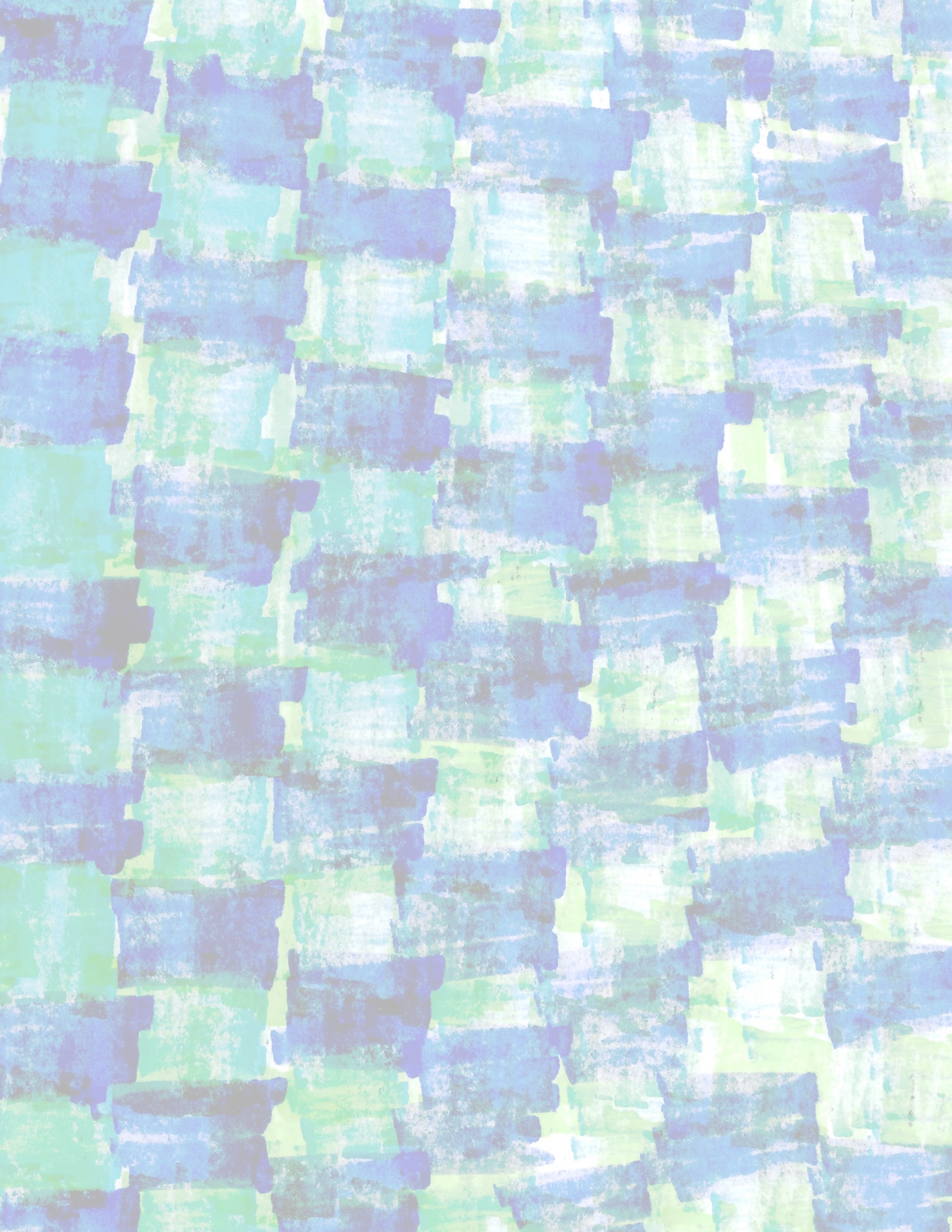
UADY

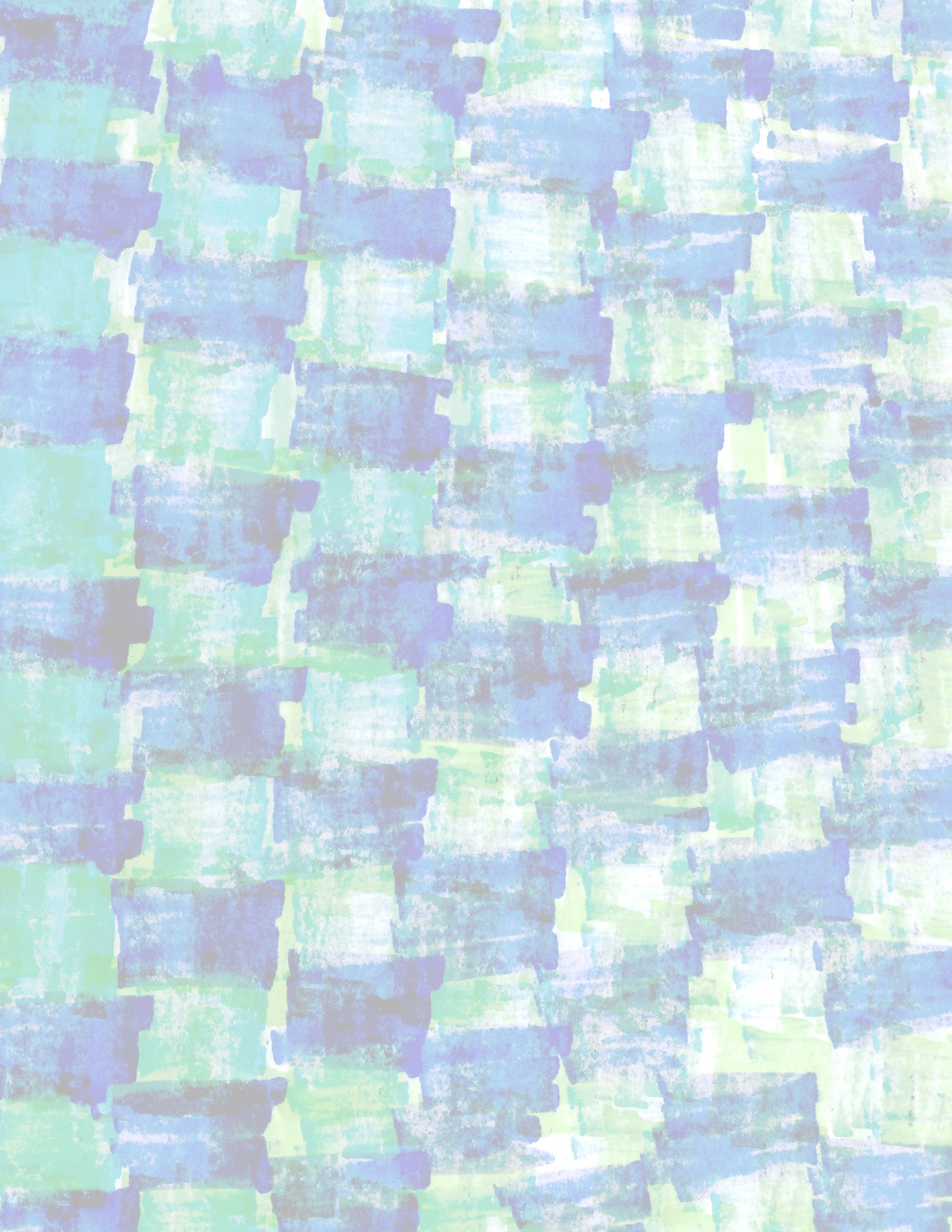
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

*Educación global para la formación docente:
Un estudio fenomenológico-hermenéutico de las
metodologías activas en Iberoamérica*

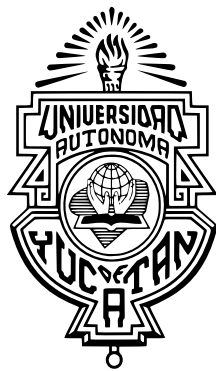


Rodolfo Jiménez León
Edith J. Cisneros Chacón





Carlos Estrada Pinto
Rector



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

Pedro Canto Herrera
Director



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

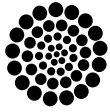
*Educación global para la formación docente:
Un estudio fenomenológico-hermenéutico de las
metodologías activas en Iberoamérica*



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
Y TECNOLOGÍAS



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Gestión ágil para
Proyectos Educativos
con Métodos Cualitativos



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

Primera edición, 2024

D. R. © Universidad Autónoma de Yucatán
C. 60 491A, Parque Santa Lucía, Centro.
CP. 97000.
Mérida, Yucatán.

D. R. © Marcadores
@Boozrolf

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular, en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor.

Coordinador editorial: Edith J. Cisneros Chacón

Diagramación y diseño de portada: Rodolfo Jiménez León

ISBN: En trámite

Hecho en Mérida, Yucatán, México.

Educación Global para la Formación Docente: Un Estudio Fenomenológico-
Hermenéutico de las Metodologías Activas en Iberoamérica

Índice

Educación Global para la Formación Docente: Un Estudio Fenomenológico-Hermenéutico de las Metodologías Activas en Iberoamérica.....	8
Introducción	11
Prólogo	12
Epígrafe	13
Capítulo 1: Exploración Fenomenológica-Hermenéutica.....	14
Comprensión hermenéutica	15
Niveles epistemológicos de una fenomenología	15
Saché fenomenológico	15
La operatividad epojé fenomenológico	15
La fenomenología desde la perspectiva de Heidegger	16
Interrogantes	16
Identidad de investigación gnoseológica.....	16
Más que un sistema, una práctica: Un modo de hacer filosofía	16
Método fenomenológico	17
Referencias.....	18
Capítulo 2: La investigación-acción como metodología heurística	19
Dimensiones que definen el tipo de investigación acción.....	20
Rasgos que definen la investigación-acción	20
Características en base a Kemmis y MacTaggart (1988).....	20
Posibilidades formativas de la investigación-acción participativa	20
Fuerzas culturales de acuerdo a Caballero-San José et al. (2021).....	21
Referencias.....	22
Capítulo 3: Investigación-Acción-Participativa.....	23
Investigación Acción Participativa (IAP).....	24
Kurt Lewin.....	24
Paulo Freire.....	24
Gloria Anzaldúa	24
Tipologías de IAP	25
¿Por qué es importante conocer las bases teóricas de la IAP?.....	25
¿Qué se entiende por “participación” en una IAP?	25
Referencias.....	26

Capítulo 4: Investigación-Acción en Indagación Apreciativa para el Enfoque Académico de la Enseñanza y el Aprendizaje (<i>Scholarship of Teaching and Learning</i>)	27
Componentes de <i>Scholarship of Teaching and Learning</i> (SoTL)	28
Ciclo 4D de Investigación Apreciativa	28
Ciclo de Aprendizaje Activo	29
Espiral de la Investigación-Acción	29
Teorías de Bernard Weiner, Howard Gardner y David McClelland	30
Feedback	30
Conclusión	30
Referencias	32
Capítulo 5: Material didáctico: Presentaciones para la exposición de los métodos	33
Claridad y Organización	34
Visualización de Conceptos Abstractos	34
Refuerzo de Ideas Clave	34
Facilitación de la Comprensión	34
Interactividad y Participación	35
Adaptabilidad y Flexibilidad	35
Estímulo Visual y Motivación	35
Epílogo	37
Conclusión	39
Glosario	40
Referencias	48
Anexos	50

Introducción

En el mundo actual, la educación global y la formación docente son esenciales para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas. Las metodologías activas y la investigación-acción se presentan como herramientas fundamentales para la innovación educativa y el empoderamiento de los docentes y estudiantes. Este documento se propone explorar desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, para la aplicación de estas metodologías en la formación docente iberoamericana. A través de un enfoque detallado, se analizarán los elementos descriptivos, conceptuales y procedimentales, así como los desafíos inherentes a la implementación de estas estrategias en contextos educativos diversos.

Prólogo

El presente ensayo se enmarca en un momento crucial para la educación global. Las metodologías activas y ágiles emergen como respuestas innovadoras frente a las demandas de un mundo interconectado y en constante cambio. La fenomenología y la hermenéutica ofrecen un marco teórico robusto para comprender y analizar las experiencias educativas desde una perspectiva profunda y contextualizada. Este estudio no solo busca aportar conocimiento teórico, sino también ofrecer herramientas prácticas para la mejora continua de la formación docente en Iberoamérica.

Este trabajo se estructura en cuatro capítulos principales. El primer capítulo se centra en los fundamentos teóricos de la comprensión hermenéutica y fenomenológica. El segundo capítulo aborda la investigación-acción como metodología heurística, explorando sus dimensiones y características. En el tercer capítulo, se profundiza en la investigación-acción participativa y su relevancia para la transformación educativa. Finalmente, el cuarto capítulo analiza la indagación apreciativa y el enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje.

A través de este recorrido, esperamos contribuir al diálogo sobre la formación docente y la implementación de metodologías activas, ofreciendo una perspectiva que integra teoría y práctica, y que es sensible a las realidades culturales y sociales de la región iberoamericana.

Epígrafe

"El acto de enseñar implica una relación dialógica donde todos los participantes son aprendices y educadores a la vez. En este espacio de interacción, las metodologías activas se erigen como puentes hacia una educación más participativa y transformadora." – Adaptación de Paulo Freire

Capítulo 1: Exploración Fenomenológica-Hermenéutica

Comprensión hermenéutica

La comprensión hermenéutica se refiere al proceso de interpretar y entender los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados. Este enfoque es fundamental para captar las experiencias y prácticas de los docentes en Iberoamérica, especialmente en el contexto de las metodologías activas. La hermenéutica permite a los investigadores acceder a los significados subyacentes y a las narrativas que los docentes construyen alrededor de sus prácticas pedagógicas.

Niveles epistemológicos de una fenomenología

La fenomenología se estructura en diversos niveles epistemológicos que facilitan la comprensión de las experiencias educativas. Estos niveles incluyen la descripción detallada de los fenómenos tal como se presentan a la conciencia de los individuos, la reducción fenomenológica para eliminar los prejuicios y la interpretación profunda de las vivencias educativas. Esta estructura epistemológica es esencial para analizar cómo los docentes y estudiantes experimentan y perciben las metodologías activas en su contexto educativo.

Saché fenomenológico

El concepto de Saché fenomenológico se refiere a la esencia de los fenómenos educativos tal como son percibidos y experimentados por los docentes y estudiantes. Este enfoque permite captar la realidad educativa en su forma más pura, sin distorsiones ni interpretaciones externas. En el contexto de la formación docente en Iberoamérica, el Saché fenomenológico ayuda a identificar las verdaderas percepciones y experiencias de los docentes respecto a las metodologías activas.

La operatividad epojé fenomenológico

La epojé fenomenológica es un método que implica la suspensión de juicios previos y la adopción de una actitud de apertura para observar los fenómenos educativos. Este enfoque facilita una comprensión más objetiva y directa de las experiencias pedagógicas, permitiendo una apreciación auténtica de las metodologías activas. Al aplicar la epojé, los investigadores

pueden captar las experiencias educativas sin prejuicios, lo que es crucial para entender cómo se implementan y perciben las metodologías activas en la formación docente.

La fenomenología desde la perspectiva de Heidegger

Desde la perspectiva de Heidegger, la fenomenología se centra en el ser y la existencia. En el ámbito educativo, esto implica una exploración profunda del ser docente y del ser estudiante, así como de la relación entre ambos en el proceso educativo. Heidegger destaca la importancia de la temporalidad y la historicidad en la comprensión de las prácticas educativas. Esta perspectiva es vital para entender cómo los docentes en Iberoamérica experimentan y reflexionan sobre las metodologías activas en su contexto histórico y cultural específico.

Interrogantes

La exploración fenomenológica-hermenéutica plantea diversas interrogantes esenciales para la investigación educativa: ¿Cómo se viven y se interpretan las metodologías activas en el contexto iberoamericano? ¿Qué significados emergen de las prácticas pedagógicas innovadoras? ¿De qué manera la formación docente se ve influenciada por las perspectivas fenomenológicas? Estas preguntas guían la investigación y la comprensión de las experiencias docentes, proporcionando una base sólida para el análisis.

Identidad de investigación gnoseológica

La identidad gnoseológica de esta investigación radica en su enfoque en el conocimiento vivido y en la experiencia directa de los docentes y estudiantes. Este enfoque busca comprender la realidad educativa desde adentro, capturando las subjetividades y las interacciones cotidianas en el aula. La gnoseología fenomenológica permite a los investigadores acceder a una comprensión profunda y matizada de las prácticas educativas, más allá de las simples observaciones superficiales.

Más que un sistema, una práctica: Un modo de hacer filosofía

La fenomenología no es solo un sistema teórico, sino una práctica filosófica que se aplica directamente en la investigación educativa. Este enfoque permite a los investigadores

sumergirse en el mundo de los participantes, comprendiendo sus experiencias desde una perspectiva interna y subjetiva. La práctica fenomenológica facilita una comprensión rica y profunda de las metodologías activas en la formación docente, destacando su impacto real en las prácticas educativas.

Método fenomenológico

El método fenomenológico implica una serie de pasos, desde la descripción detallada de las experiencias educativas hasta la interpretación y análisis de estas experiencias. Este proceso requiere una actitud de apertura y una disposición para captar la esencia de las prácticas educativas tal como son vividas por los docentes y estudiantes. Al aplicar el método fenomenológico, los investigadores pueden obtener una visión integral y auténtica de las metodologías activas en la formación docente en Iberoamérica.

Referencias

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Centro de Estudios Filosóficos [@centro_estudios_fil]. (2023, 30 de junio). *La historia de la fenomenología es la historia de las herejías husserlianas” -Paul Ricœur* [Infografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CuHvZUhg7BZ/>
- Mendieta-Izquierdo, G., Ramírez-Rodríguez, J., C, & Fuerte, J. A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*; 33(3):435-43. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/21271>
- Racamonde, M. (2012). Fenomenología autopoiética desde una taxonomía en el hacer-ser investigación educativa. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(10), 181-204.

Capítulo 2: La investigación-acción como metodología heurística

Dimensiones que definen el tipo de investigación acción

La investigación-acción se define por varias dimensiones clave: la participación activa de los investigadores y los sujetos de estudio, la orientación hacia la resolución de problemas prácticos, y la integración de la reflexión y la acción en un ciclo continuo. Estas dimensiones son esenciales para comprender cómo la investigación-acción puede ser aplicada eficazmente en el contexto de la formación docente en Iberoamérica.

Rasgos que definen la investigación–acción

Entre los rasgos distintivos de la investigación-acción se encuentran la colaboración, la reflexión crítica, la contextualización de los problemas y la búsqueda de transformaciones concretas en las prácticas educativas. Estos rasgos la diferencian de otros enfoques de investigación educativa y destacan su potencial para mejorar las prácticas pedagógicas y la formación docente.

Características en base a Kemmis y MacTaggart (1988)

Kemmis y MacTaggart (1988) describen la investigación-acción como un proceso cíclico que incluye planificación, acción, observación y reflexión. Este ciclo se repite iterativamente, permitiendo ajustes y mejoras continuas en la práctica educativa. La implementación de este ciclo en la formación docente en Iberoamérica puede facilitar una mejora constante y sostenible de las metodologías activas.

Posibilidades formativas de la investigación–acción participativa

La investigación-acción participativa ofrece numerosas posibilidades formativas, incluyendo el empoderamiento de los docentes, la mejora continua de las prácticas pedagógicas y el desarrollo de una cultura de colaboración y reflexión crítica en las instituciones educativas. Este enfoque fomenta una participación activa y comprometida de los docentes, lo que resulta en una formación más rica y significativa.

Fuerzas culturales de acuerdo a Caballero-San José et al. (2021)

Según Caballero-San José et al. (2021), las fuerzas culturales que influyen en la investigación-acción incluyen los valores compartidos, las normas sociales y las tradiciones educativas. Estas fuerzas moldean tanto la implementación de la investigación-acción como sus resultados. Entender estas fuerzas es crucial para adaptar la investigación-acción a los contextos específicos de la formación docente en Iberoamérica.

Referencias

- Caballero-San José, C., Pinedo, R. y Ruiz, I. (2021). La toma de decisiones de los docentes a través del aprendizaje cooperativo y el enfoque del pensamiento. Un estudio de caso. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú, *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 3720-3750). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/innovaciones-metodologicas-con-tic-en-educacion/9788413773193/>
- Decibe, S., B. (1997). *La investigación acción en educación: Antecedentes y tendencias actuales*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000829.pdf>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Capítulo 3: Investigación-Acción-Participativa

Investigación Acción Participativa (IAP)

La Investigación Acción Participativa (IAP) es un enfoque metodológico que combina la investigación científica con la acción social y la participación activa de la comunidad. Este enfoque busca empoderar a los participantes y transformar las realidades sociales y educativas. En el contexto de la formación docente en Iberoamérica, la IAP permite a los docentes y estudiantes colaborar en la mejora de las prácticas pedagógicas.

Kurt Lewin

Kurt Lewin, pionero de la investigación-acción, propuso un enfoque cíclico de planificación, acción y evaluación. Su trabajo sentó las bases para la integración de la teoría y la práctica en la investigación social y educativa. Las contribuciones de Lewin son fundamentales para entender cómo se puede aplicar la IAP en la formación docente, facilitando una reflexión y mejora continuas de las metodologías activas.

Paulo Freire

Paulo Freire, a través de su pedagogía del oprimido, promovió una educación liberadora y participativa. Su enfoque enfatiza la conciencia crítica y la participación activa de los educandos en su proceso de aprendizaje y transformación social. Freire destaca la importancia de la dialogicidad y la acción reflexiva, elementos cruciales para la implementación de la IAP en la formación docente en Iberoamérica.

Gloria Anzaldúa

Gloria Anzaldúa aportó una perspectiva interseccional y de frontera a la investigación-acción participativa. Su enfoque destaca la importancia de las identidades múltiples y las luchas culturales en la transformación educativa y social. La perspectiva de Anzaldúa es especialmente relevante para entender las dinámicas de poder y resistencia en la formación docente y cómo estas influyen en la implementación de las metodologías activas.

Tipologías de IAP

Las tipologías de IAP varían según el grado de participación, el contexto y los objetivos. Estas incluyen la IAP comunitaria, la IAP escolar y la IAP feminista, cada una con sus propias características y enfoques metodológicos. En la formación docente en Iberoamérica, estas tipologías pueden adaptarse para abordar las necesidades y contextos específicos de las comunidades educativas.

¿Por qué es importante conocer las bases teóricas de la IAP?

Conocer las bases teóricas de la IAP es crucial para entender sus fundamentos, metodologías y potencial transformador. Esto permite a los investigadores y participantes aplicar la IAP de manera efectiva y consciente. Una comprensión profunda de las bases teóricas facilita la adaptación de la IAP a los contextos específicos de la formación docente, maximizando su impacto.

¿Qué se entiende por “participación” en una IAP?

La participación en una IAP implica la colaboración activa y equitativa de todos los actores involucrados. Esto abarca desde la definición del problema hasta la implementación de soluciones, asegurando que las voces de todos los participantes sean escuchadas y valoradas. En el contexto de la formación docente en Iberoamérica, la participación activa de los docentes y estudiantes es esencial para el éxito de las metodologías activas.

Referencias

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.

Cherry, F. & Borshuk, C. (1998). Social action research and the Commission on Community Interrelations. *Journal of Social Issues*, 54(1), 119-142.

Fals Borda, O. (1977). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. En O. Fals-Borda (Ed.), *Crítica y Política en Ciencias Sociales. Siglo XXI*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Capítulo 4: Investigación-Acción en Indagación Apreciativa para el Enfoque Académico de la Enseñanza y el Aprendizaje (*Scholarship of Teaching and Learning*)

La educación contemporánea enfrenta el desafío de adaptarse a las demandas de un mundo en constante cambio. En este contexto, el *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* se presenta como una herramienta poderosa para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. Este capítulo examina cómo la investigación-acción y la indagación apreciativa pueden integrarse en el SoTL para fomentar prácticas educativas más efectivas y significativas.

Componentes de *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)*

El SoTL se centra en el estudio sistemático de la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas y compartir el conocimiento adquirido con la comunidad académica. Los componentes clave del SoTL incluyen:

1. Investigación Sistemática: La investigación rigurosa sobre las prácticas educativas.
2. Reflexión Crítica: La reflexión sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas.
3. Innovación Educativa: La implementación de nuevas metodologías y enfoques para mejorar el aprendizaje.
4. Difusión del Conocimiento: La comunicación de los hallazgos y las mejores prácticas a través de publicaciones, presentaciones y otros medios académicos (Hutchings, 2000).

Ciclo 4D de Investigación Apreciativa

La indagación apreciativa es un enfoque positivo y constructivo para el cambio organizacional y educativo. El ciclo 4D de la indagación apreciativa incluye cuatro fases:

1. Descubrir (Discover): Identificar y valorar lo mejor de las prácticas educativas actuales.
2. Soñar (Dream): Imaginar y conceptualizar cómo podrían ser mejoradas estas prácticas en el futuro.
3. Diseñar (Design): Planificar y estructurar los cambios necesarios para alcanzar la visión soñada.

4. Destino (Destiny): Implementar los cambios y asegurar su sostenibilidad a largo plazo (Cooperrider & Whitney, 2005).

Este ciclo promueve una visión optimista y colaborativa del cambio educativo, enfocándose en las fortalezas y logros existentes para construir un futuro mejor.

Ciclo de Aprendizaje Activo

El ciclo de aprendizaje activo enfatiza la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Este ciclo se compone de las siguientes etapas:

1. Experiencia: Los estudiantes participan en actividades prácticas y relevantes.
2. Reflexión: Los estudiantes reflexionan sobre sus experiencias y aprendizajes.
3. Conceptualización: Los estudiantes integran nuevas ideas y conceptos basados en sus reflexiones.
4. Aplicación: Los estudiantes aplican lo aprendido a nuevas situaciones y contextos (Kolb, 1984).

Este enfoque garantiza que los estudiantes se involucren de manera significativa con el contenido, desarrollando habilidades críticas y creativas.

Espiral de la Investigación-Acción

La espiral de la investigación-acción describe un proceso continuo y cíclico de mejora educativa. Este proceso incluye:

1. Planificación: Identificar un problema o área de mejora y planificar acciones para abordarlo.
2. Acción: Implementar las acciones planificadas.
3. Observación: Recoger datos y observar los efectos de las acciones.
4. Reflexión: Analizar los resultados y reflexionar sobre el proceso para planificar nuevas acciones (Kemmis & McTaggart, 1988).

Esta espiral fomenta una cultura de mejora continua y adaptación en el entorno educativo.

Teorías de Bernard Weiner, Howard Gardner y David McClelland

Las teorías de Bernard Weiner, Howard Gardner y David McClelland aportan valiosas perspectivas al SoTL.

Bernard Weiner: Su teoría de la atribución se centra en cómo los estudiantes explican sus éxitos y fracasos, y cómo estas explicaciones afectan su motivación y comportamiento. Comprender estas atribuciones puede ayudar a los educadores a diseñar intervenciones que fomenten una mentalidad de crecimiento y resiliencia en los estudiantes (Thomas, 2020).

Howard Gardner: Su teoría de las inteligencias múltiples sugiere que los estudiantes poseen diferentes tipos de inteligencia, como la lingüística, lógica-matemática, espacial, musical, entre otras. Reconocer y valorar estas diversas inteligencias permite a los educadores diseñar experiencias de aprendizaje más inclusivas y efectivas (Corcho, 2013).

David McClelland: Su teoría de las necesidades se centra en la motivación humana, identificando tres necesidades principales: logro, afiliación y poder. Aplicar esta teoría en el contexto educativo puede ayudar a crear entornos de aprendizaje que satisfagan estas necesidades, motivando a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial (McClelland, 1987).

Feedback

El feedback es un componente esencial del SoTL y de la investigación-acción. Proporciona a los estudiantes información sobre su rendimiento y orientación para mejorar. Un feedback efectivo debe ser específico, constructivo y oportuno, y debe fomentar la autorreflexión y el aprendizaje continuo (Hattie & Timperley, 2007).

Conclusión

La integración de la indagación apreciativa y la investigación-acción en el SoTL ofrece un enfoque holístico para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque no solo se basa en la reflexión crítica y la investigación sistemática, sino que también valora las fortalezas y logros existentes, promoviendo un cambio positivo y sostenible. Al aplicar teorías de motivación y aprendizaje, como las propuestas por Weiner, Gardner y McClelland,

los educadores pueden diseñar experiencias educativas que sean inclusivas, motivadoras y efectivas.

Referencias

- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berrett-Koehler.
- Corcho, R. (2013). *Howard Gardner*. Metode. <https://metode.es/revistas-metode/entrevistas/howard-gardner-2.html>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hutchings, P. (2000). Approaching the Scholarship of Teaching and Learning. *Introduction to Opening Lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge University Press.
- Thomas, H. (2020, 17 de julio). *Teoría de atribución*. Mybrainfisopen. <https://mybrainfisopen.net/timeline/attribution-theory>

Capítulo 5: Material didáctico: Presentaciones para la exposición de los métodos

El diseño de materiales didácticos a través de diapositivas en PowerPoint es crucial para la socialización teórica efectiva de los contenidos educativos expuestos anteriormente. Aquí los autores detallan la importancia de este enfoque:

Claridad y Organización

Las diapositivas en PowerPoint permiten organizar de manera clara y estructurada la información teórica. Cada diapositiva aborda los capítulos antes mencionados, incluyendo los conceptos específicos, utilizando títulos, subtítulos y viñetas para desglosar la información en partes manejables y comprensibles.

Visualización de Conceptos Abstractos

Muchos conceptos educativos pueden ser abstractos o difíciles de comprender solo con texto. Las diapositivas en PowerPoint ofrecen la posibilidad de incluir gráficos, diagramas, imágenes y videos que ayudan a visualizar conceptos complejos de una manera más accesible y memorable. Por ejemplo, Utilizan diagramas para explicar ciclos de aprendizaje o la espiral de la investigación-acción.

Refuerzo de Ideas Clave

El diseño cuidadoso de diapositivas permite resaltar las ideas clave y los puntos destacados de los diferentes enfoques educativos discutidos. Esto no solo ayuda a los estudiantes a centrarse en lo más importante, sino que también refuerza el aprendizaje al repetir visualmente los conceptos fundamentales a lo largo de la presentación.

Facilitación de la Comprensión

Las diapositivas en PowerPoint pueden ser utilizadas para presentar casos de estudio, ejemplos prácticos y escenarios que ilustren cómo se aplican las metodologías activas, la indagación apreciativa y otros enfoques educativos en situaciones reales. Estos ejemplos ayudan a los estudiantes a relacionar la teoría con la práctica, facilitando una comprensión más profunda y significativa de los contenidos.

Interactividad y Participación

PowerPoint permite incorporar elementos interactivos como preguntas de reflexión, encuestas rápidas y ejercicios prácticos directamente en las diapositivas. Esto fomenta la participación activa de los estudiantes durante la presentación, promoviendo el pensamiento crítico y el debate sobre los temas tratados.

Adaptabilidad y Flexibilidad

Las diapositivas en PowerPoint son altamente adaptables y pueden ser modificadas fácilmente para ajustarse a diferentes audiencias, niveles educativos y contextos de enseñanza. Esto permite a los educadores personalizar la presentación según las necesidades específicas de sus estudiantes y optimizar la entrega de contenidos de acuerdo con el tiempo disponible.

Estímulo Visual y Motivación

El diseño visualmente atractivo de las diapositivas en PowerPoint no solo facilita la comprensión, sino que también aumenta la motivación de los estudiantes al hacer la experiencia de aprendizaje más agradable y dinámica. La combinación de texto, imágenes y multimedia crea un entorno de aprendizaje estimulante que mantiene el interés y la atención del público.

En resumen, el diseño cuidadoso de diapositivas en PowerPoint no solo mejora la presentación teórica de los contenidos educativos, sino que también fortalece el aprendizaje al facilitar la comprensión, promover la participación activa y reforzar las ideas clave de manera efectiva. Es una herramienta invaluable para los educadores que desean optimizar la transferencia de conocimientos y habilidades en el aula.

Puede descargarse a través de los códigos QR. Utilizando la licencia de <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
 Material didáctico: Presentaciones para le exposición de los métodos

Temática	Código QR
Fenomenología (<i>Phenomenology</i>)	
Investigación-Acción en Indagación Apreciativa para el Enfoque Académico de la Enseñanza y el Aprendizaje (<i>Scholarship of Teaching and Learning</i>).	
Investigación-Acción-Participativa (<i>Participatory-Action-Research</i>)	
La investigación-acción una metodología heurística (<i>Heuristic Action Research</i>)	

<https://sites.google.com/view/gestionagil/bibliograf%C3%ADa/presentaciones>

Nota. Elaboración propia.

Epílogo

Este ensayo ha recorrido un amplio espectro teórico y práctico sobre la educación global y la formación docente, centrándose en las metodologías activas desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica. A lo largo de los cuatro capítulos, se ha explorado cómo estos enfoques pueden transformar la educación y la práctica docente en Iberoamérica, enfrentando los desafíos de un mundo cada vez más complejo e interconectado.

Capítulo 1: Fenomenología

El primer capítulo se adentró en la fenomenología, ofreciendo una comprensión profunda de esta filosofía como una herramienta para la investigación educativa. A través de la fenomenología, se busca captar la esencia de los fenómenos educativos, destacando la importancia de la comprensión hermenéutica y la necesidad de suspender juicios preestablecidos mediante la *epoché*. Esta aproximación permite a los investigadores y educadores entender la realidad educativa desde la perspectiva de los actores involucrados, revelando la complejidad y la riqueza de las experiencias educativas. La fenomenología de Heidegger se destacó por su enfoque en el ser y la existencia, proporcionando una base sólida para la exploración de las vivencias docentes y estudiantiles.

Capítulo 2: La Investigación-Acción como Metodología Heurística

En el segundo capítulo, se abordó la investigación-acción como una metodología heurística que combina la investigación con la acción práctica. Esta metodología, según Kemmis y McTaggart, se caracteriza por ser participativa y colaborativa, permitiendo a los docentes reflexionar sobre su práctica y mejorarla de manera continua. La investigación-acción fomenta un ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, facilitando la adaptación y el cambio en el contexto educativo. Esta metodología no solo empodera a los docentes, sino que también promueve un aprendizaje más significativo y contextualizado para los estudiantes.

Capítulo 3: Investigación-Acción Participativa

El tercer capítulo profundizó en la Investigación-Acción Participativa (IAP), resaltando la influencia de pensadores como Kurt Lewin y Paulo Freire. La IAP enfatiza la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, buscando no solo comprender la realidad social, sino transformarla. Este enfoque participativo es esencial para abordar las dinámicas de poder y fomentar la justicia social en la educación. La IAP permite a los participantes convertirse en agentes de cambio, creando un entorno educativo más equitativo e inclusivo. Las contribuciones de figuras como Gloria Anzaldúa aportaron una dimensión crítica y emancipadora a esta metodología, subrayando la importancia de las voces marginadas en el proceso educativo.

Capítulo 4: Investigación-Acción en Indagación Apreciativa para el Enfoque Académico de la Enseñanza y el Aprendizaje

El capítulo exploró la indagación apreciativa dentro del marco de la Investigación-Acción, aplicándola al Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Este enfoque destaca la importancia de valorar lo mejor de las prácticas educativas existentes y construir sobre ellas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. El ciclo 4D de la indagación apreciativa (Descubrir, Soñar, Diseñar, y Destino) proporciona un marco estructurado para este proceso. Este capítulo también abordó las teorías de Bernard Weiner, Howard Gardner y David McClelland, aportando perspectivas sobre la motivación, la inteligencia y el desarrollo de competencias. La combinación de estas teorías con la investigación-acción y la indagación apreciativa promueve un enfoque integral y positivo para el desarrollo profesional docente y la mejora educativa.

Capítulo 5: Material didáctico: Presentaciones para la socialización teórica.

En el último capítulo se abordan las características del material didáctico para la divulgación de los contenidos a través de códigos QR con acceso abierto.

Conclusión

La integración de la fenomenología, la investigación-acción, la investigación-acción participativa y la indagación apreciativa ofrece un conjunto poderoso de herramientas para la formación docente y la mejora de la educación. Estas metodologías permiten a los educadores y estudiantes participar activamente en la construcción de su conocimiento y en la transformación de sus contextos educativos. A medida que enfrentamos los retos de una educación global, es fundamental adoptar enfoques que sean inclusivos, participativos y centrados en el ser humano. Este ensayo ha buscado iluminar estos caminos, ofreciendo tanto una base teórica como estrategias prácticas para avanzar hacia una educación más equitativa y efectiva en Iberoamérica.

Glosario

Fenómenos Educativos

Los fenómenos educativos se refieren a los eventos, prácticas y experiencias que ocurren dentro del contexto de la educación. Estos fenómenos incluyen procesos de enseñanza y aprendizaje, interacciones entre profesores y estudiantes, y los efectos de las políticas educativas en el aula (Racamonde, 2012).

Práctica Docente

La práctica docente implica las actividades y estrategias que los profesores emplean para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes. Esto abarca la planificación, implementación y evaluación de métodos de enseñanza y la gestión del aula (Ayala Carabajo, 2008).

Metodologías Activas

Las metodologías activas son estrategias de enseñanza que buscan involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso de aprendizaje. Ejemplos incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y la clase invertida (Caballero-San José et al., 2021).

Hermenéutica

La hermenéutica es la teoría y metodología de la interpretación, especialmente de textos. En el contexto educativo, se utiliza para interpretar y entender las experiencias y prácticas educativas desde una perspectiva significativa (Mendieta-Izquierdo et al., 2015).

Narrativas

Las narrativas son relatos o historias que se utilizan para comunicar experiencias y conocimientos. En educación, las narrativas pueden ser herramientas poderosas para reflexionar sobre la práctica docente y las experiencias de aprendizaje (Ayala Carabajo, 2008).

Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas son las estrategias y métodos que los educadores emplean en el proceso de enseñanza. Estas prácticas se basan en teorías educativas y se adaptan a las necesidades de los estudiantes (Freire, 1970).

Fenomenología

La fenomenología es un enfoque filosófico que estudia las experiencias subjetivas y la conciencia. En la educación, se utiliza para explorar y comprender las vivencias de estudiantes y profesores (Racamonde, 2012).

Epistemología

La epistemología es el estudio de la naturaleza, el origen y los límites del conocimiento. En educación, la epistemología analiza cómo se construye y se valida el conocimiento en contextos educativos (Mendieta-Izquierdo et al., 2015).

Saché Fenomenológico

El saché fenomenológico se refiere al núcleo esencial de un fenómeno educativo tal como se experimenta subjetivamente. Es el intento de capturar la esencia de una experiencia educativa específica (Ayala Carabajo, 2008).

Formación Docente

La formación docente es el proceso mediante el cual se preparan los futuros profesores, incluyendo su educación inicial, la práctica supervisada y el desarrollo profesional continuo (Kemmis & McTaggart, 1988).

Epoje Fenomenológica

La epoje fenomenológica es la suspensi3n de juicios previos y suposiciones para comprender las experiencias tal como se presentan. Este concepto es fundamental en la investigaci3n fenomenol3gica (Mendieta-Izquierdo et al., 2015).

Experiencias Educativas

Las experiencias educativas son las vivencias que los estudiantes y profesores tienen en contextos de aprendizaje, incluyendo actividades, interacciones y procesos de ensefianza (Ayala Carabajo, 2008).

Proceso Educativo

El proceso educativo es el conjunto de actividades y pr3cticas que conforman la ensefianza y el aprendizaje, desde la planificaci3n y la instrucci3n hasta la evaluaci3n (Elliott, 1993).

Identidad

La identidad en educaci3n se refiere a la manera en que los individuos perciben y definen su rol como estudiantes o profesores. Esta identidad puede influir significativamente en su participaci3n y desempefio (Freire, 1970).

Investigaci3n Gnosel3gica

La investigaci3n gnosel3gica se centra en el estudio del conocimiento, su origen, y sus estructuras. En educaci3n, esta investigaci3n examina c3mo se adquiere y se aplica el conocimiento en contextos educativos (Mendieta-Izquierdo et al., 2015).

Filosofa

La filosofa en el contexto educativo aborda las preguntas fundamentales sobre la naturaleza, los objetivos y los m3todos de la educaci3n. Incluye diversas perspectivas te3ricas y metodol3gicas (Racamonde, 2012).

Investigación-Acción

La investigación-acción es una metodología de investigación participativa que combina la acción práctica con el estudio sistemático para mejorar las prácticas y resolver problemas específicos (Kemmis & McTaggart, 1988).

Investigación-Acción Participativa (IAP)

La IAP es un enfoque de investigación que involucra a los participantes de manera activa en todas las fases del proceso de investigación. Busca generar cambios a través de la colaboración y la acción reflexiva (Fals Borda, 1977).

Fuerzas Culturales

Las fuerzas culturales son los valores, creencias y normas que influyen en el comportamiento y las prácticas dentro de un contexto educativo. Estas fuerzas pueden afectar la implementación y el éxito de las metodologías activas (Freire, 1970).

Normas Sociales

Las normas sociales son las reglas implícitas y explícitas que rigen el comportamiento en una comunidad. En el ámbito educativo, estas normas pueden influir en las expectativas y comportamientos de estudiantes y profesores (Freire, 1970).

Tradiciones Educativas

Las tradiciones educativas son prácticas y enfoques pedagógicos que se han desarrollado y mantenido a lo largo del tiempo en una cultura o comunidad específica (Ayala Carabajo, 2008).

Acción Participativa

La acción participativa es un proceso en el que los individuos colaboran activamente para alcanzar objetivos comunes. En educación, esto se refiere a la participación de estudiantes y

profesores en la toma de decisiones y en la implementación de prácticas educativas (Freire, 1970).

Acción Social

La acción social es cualquier acción llevada a cabo por un individuo o grupo que tiene un impacto en la sociedad. En el contexto educativo, esto puede incluir esfuerzos para mejorar la equidad y la justicia en la educación (Fals Borda, 1977).

Realidad Social

La realidad social se refiere a la estructura y las dinámicas de las relaciones y organizaciones humanas. En educación, esto incluye las condiciones y contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas (Freire, 1970).

Pedagogía del Oprimido

La pedagogía del oprimido es una teoría educativa desarrollada por Paulo Freire que enfatiza la liberación y el empoderamiento de los oprimidos a través de una educación crítica y participativa (Freire, 1970).

Transformación Social

La transformación social en educación se refiere a los cambios significativos en las estructuras, prácticas y relaciones sociales que mejoran la equidad y la justicia en la educación (Freire, 1970).

Dinámicas de Poder

Las dinámicas de poder en el contexto educativo se refieren a las relaciones de poder que influyen en el acceso, la participación y los resultados educativos. Estas dinámicas pueden afectar la implementación de metodologías activas y la equidad en la educación (Freire, 1970).

Investigación Acción Escolar

La investigación acción escolar es una forma de investigación-acción que se lleva a cabo en el entorno escolar, involucrando a profesores y estudiantes en el proceso de investigación para mejorar las prácticas educativas (Elliott, 1993).

Investigación Acción Feminista

La investigación acción feminista combina la investigación-acción con una perspectiva feminista, centrándose en la equidad de género y la transformación de las estructuras opresivas en la educación (Torre & Ayala, 2009).

Investigación Acción Comunitaria

La investigación acción comunitaria es una forma de investigación-acción que se lleva a cabo en colaboración con comunidades locales para abordar problemas específicos y promover el cambio social (Fals Borda, 1977).

Metodologías Activas

Las metodologías activas son enfoques de enseñanza que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, promoviendo la reflexión crítica, la colaboración y la participación activa (Caballero-San José et al., 2021).

Enfoque Sociocultural

El enfoque sociocultural en educación enfatiza el papel de la interacción social y la cultura en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Este enfoque se basa en las teorías de Vygotsky y otros teóricos socioculturales (Freire, 1970).

Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una metodología educativa en la que los estudiantes trabajan juntos en actividades y proyectos para alcanzar objetivos comunes, fomentando la cooperación y el intercambio de conocimientos (Caballero-San José et al., 2021).

Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo es un enfoque en el que los estudiantes relacionan la nueva información con conocimientos previos, facilitando una comprensión más profunda y duradera (Freire, 1970).

Planificación

La planificación en educación se refiere al proceso de diseño de actividades, lecciones y currículos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una planificación efectiva es crucial para la implementación de metodologías activas (Elliott, 1993).

Habilidades

Las habilidades son las capacidades y competencias que los individuos desarrollan para realizar tareas y resolver problemas. En la educación, las habilidades incluyen tanto las competencias académicas como las habilidades sociales y emocionales (Freire, 1970).

Recursos Educativos

Los recursos educativos son materiales y herramientas que apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos pueden incluir libros, tecnologías, materiales didácticos y otros apoyos (Ayala Carabajo, 2008).

Formación Continua

La formación continua es el proceso de desarrollo profesional que sigue a la educación inicial, permitiendo a los profesores actualizar sus conocimientos y habilidades a lo largo de su carrera (Kemmis & McTaggart, 1988).

Cultura

La cultura en el contexto educativo se refiere a las creencias, valores, costumbres y prácticas que influyen en el ambiente de aprendizaje y en las interacciones dentro de la comunidad educativa (Freire, 1970).

Referencias

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Caballero-San José, C., Pinedo, R. y Ruiz, I. (2021). La toma de decisiones de los docentes a través del aprendizaje cooperativo y el enfoque del pensamiento. Un estudio de caso. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú, *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 3720-3750). Dykinson.
<https://www.dykinson.com/libros/innovaciones-metodologicas-con-tic-en-educacion/9788413773193/>
- Centro de Estudios Filosóficos [@centro_estudios_fil]. (2023, 30 de junio). La historia de la fenomenología es la historia de las herejías husserlianas” -Paul Ricœur [Infografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CuHvZUhg7BZ/>
- Cherry, F. & Borshuk, C. (1998). Social action research and the Commission on Community Interrelations. *Journal of Social Issues*, 54(1), 119-142.
- Decibe, S., B. (1997). La investigación acción en educación: Antecedentes y tendencias actuales. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000829.pdf>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fals Borda, O. (1977). Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. In O. Fals-Borda (Ed.), *Crítica y Política en Ciencias Sociales*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Mendieta-Izquierdo, G., Ramírez-Rodríguez, J. C., & Fuerte, J. A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(3), 435-43. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/21271>
- Racamonde, M. (2012). Fenomenología autopoietica desde una taxonomía en el hacer-ser investigación educativa. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(10), 181-204.

Torre, M. E., & Ayala, J. (2009). Envisioning participatory action research entremundos.
Feminism & Psychology, 19(3), 387-393

Anexos



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

Fenomenología

Dr. Rodolfo Jiménez León



1



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

Contenido

- Comprensión hermenéutica
- Niveles epistemológicos de una fenomenología
- Saché fenomenológico
- La operatividad epojé fenomenológico
- La fenomenología desde la perspectiva de Heidegger
- Interrogantes
- Identidad de investigación gnoseológica
- Más que un sistema, una práctica. Un modo de hacer filosofía
- Método fenomenológico
- Referencias



2

Tabla 1

Fases del método fenomenológico-hermenéutica (Estudio del reconocimiento pedagógico)

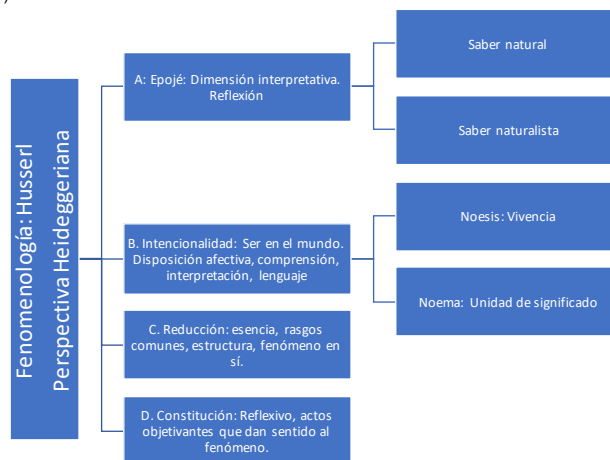
Fase	Contenido	Actividades
I (+ Descripción)	Recoger la experiencia vivida (directamente) Recoger la experiencia vivida (indirectamente)	-Descripciones personales anecdóticas -Protocolos de experiencia personal de maestras (anécdotas) -Entrevistas conversacionales -Autobiografía -Película documental
II (+Interpretación)	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Entrevistas conversacionales -Análisis temático y uso de diversos métodos de reducción. -Redacción de transformaciones lingüísticas
III (Descripción+Interpretación)	Escribir -Reflexionar acerca de la experiencia vivida	-Elaboración del texto fenomenológico -Revisión de documentación fenomenológica

Nota. En base a Ayala-Carabaja, R. (2008)

Figura 1.

Diseño metodológico interpretativo

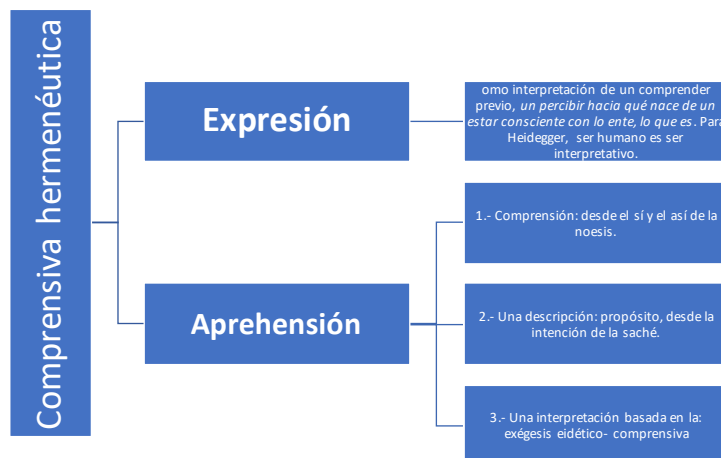
(Mendieta-Izquierdo *et al.*, 2015)



Epoje

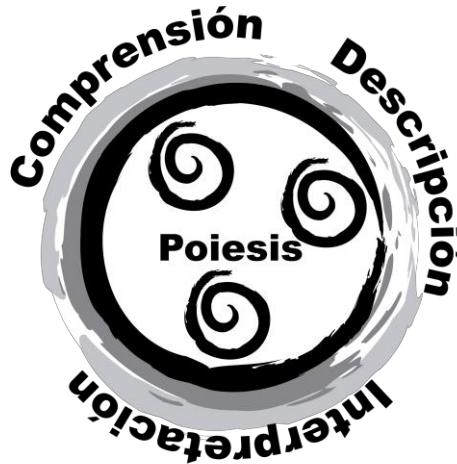
- La descripción fenomenológica desde la experiencia del método y del objeto debe estar libre de prejuicios y además ser apodícticas o a priori, para captar los rasgos invariables que constituyen o dan lugar a la esencia, con la operación que Husserl llamó “reducción eidética”, así se excluye lo irrelevante en la descripción. Entonces se actúa con la reducción eidética y con la *epojé* o *puesta entre paréntesis*.

Comprensión hermenéutica



Niveles epistemológicos de una Fenomenología

1. **Comprensión:** desde el sí y el así de la noesis
2. **Descripción:** propósito, desde la intensión de la saché.
3. **Interpretación:** exégesis eidético-comprensiva



Fuente. Racamonde (2012), Elaborado por Jiménez-León (2023).

Niveles epistemológicos de una Fenomenología

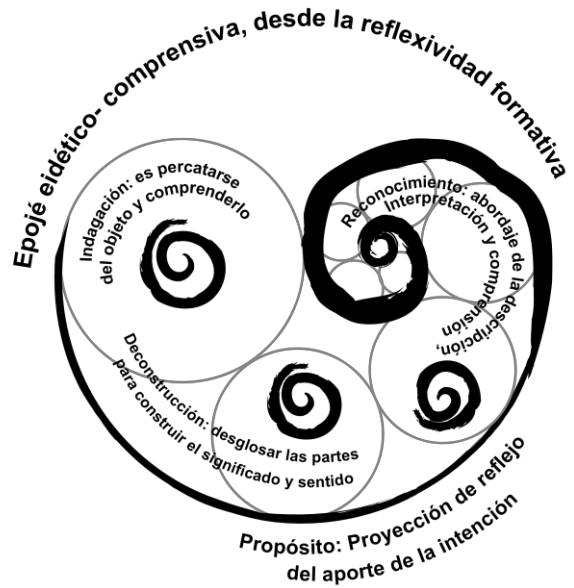


- Esta exégesis, a su vez, proporciona las fases de la fenomenología, en el hacer-ser-investigación y su complementariedad epistemológica, siguiendo los patrones eidéticos, como son la indagación, lo eidético-comprensivo, la descripción, el reconocimiento, el significado y el propósito.

Fuente. Racamonde (2012), Elaborado por Jiménez-León (2023).

Niveles epistemológicos de una Fenomenología

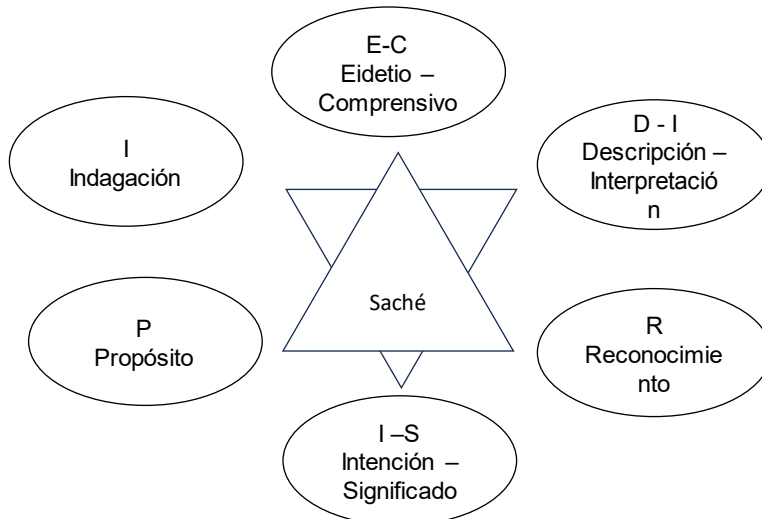
- Patrón exegético, se establecen cuatro categorías básicas de la intención en la epojé eidético-compreensiva, desde la reflexividad formativa de una:
- 1.- Indagación: que es percatarse del objeto y comprenderlo.
- 2.- Deconstrucción: desglosar las partes para construir el significado y sentido.
- 3.- Reconocimiento: abordaje de la descripción, interpretación y comprensión.
- 4.- Propósito: proyección de reflejo del aporte de la intención.



Fuente. Racamonde (2012), Elaborado por Jiménez-León (2023).

9

Saché fenomenológica.



Fuente. Racamonde (2012), Elaborado por Jiménez-León (2023).

10

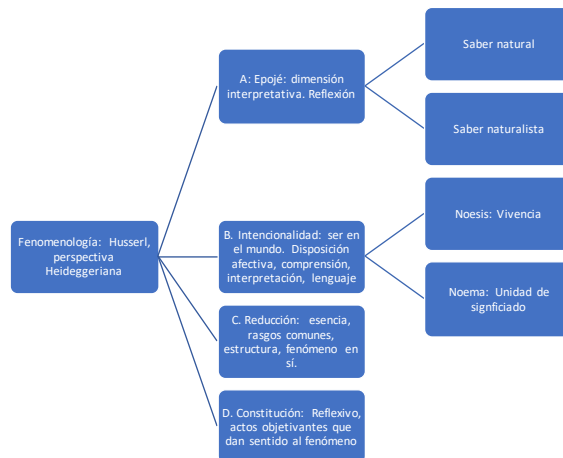
La operatividad epojé fenomenológico

Taxonomía Fenomenológica		
Indagar Describir Comprender Interpretar Desglosar	Significar Instruir Inferir Proponer Clasificar	Develar Contrastar Caracterizar

Nota. Racamonde (2012) reconocimiento de una taxonomía para un hacer-ser-investigación.

11

La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger



12

Interrogantes

- ¿Cómo llegar al ser-hacer, hacer-ser-investigación educativa desde una fenomenología autopoietica?
- ¿Cómo volver a la fenomenología en la búsqueda de una autonomía de la investigación educativa?
- ¿Es el retorno a la saché, la noesis del sentido?
- ¿Es el retorno a las cosas mismas desde el hacer reflexividad o es encontrar respuesta a la interrogación de la noesis de la saché?

13

Identidad de investigación gnoseológica

- 1. Reflexividad ante el objeto, ámbito y dimensión de un fenómeno o estudio, desde la complementariedad del esfuerzo reflexivo.
- 2. Descripción de los referentes bibliográficos que formulan el sistema de creencias.
- 3. Auto-indagación del proceso de comprensión.
- 4. Cierre eidético comprensivo de la experiencia, para saber hasta qué punto se ha logrado la noesis y su trascendencia (aletheia) VERDAD (develamiento).
- 5. La fenomenología como abordaje del estudio de lo que es (ontológico), donde se reconoce el Sein Dasein (Ser y Comprender) que ha de caracterizar la autoconciencia humana.
- 6. Reconstrucción del contexto de la investigación, desde la reflexividad. }
- 7. Abordaje de una fenomenología que explique el significado del acto de investigar, como ritual académico supremo.
- 8. Comprensión de la saché.
- 9. Explicación de la sistematicidad de una noesis descriptiva con intención, significado y sentido para que trascienda el propósito final, que es la ejercitación de una autopoietica, como indagación eidética de la comprensión, e identificación de la experiencia en el léxico adquirido (propósito de aportación del meta-concepto).
- 10. Operatividad de una epojé, en la reconstrucción de una actividad investigativa desde la significatividad y sentido eidético de la fenomenología existencial del doctorante.
- 11. Abordamiento de los significados de la saché como propósitos que encaminan la investigación taxonómica.
- 12. Aceptación de la reflexividad como proceso de investigación noiética de la saché fenomenológica, del hacer-ser-investigación

14

Más que un sistema, es una práctica. Un modo de hacer filosofía

- No existe un método fenomenológico único. Muchos practicantes de la fenomenología desarrollan sus propias propuestas, permitiendo una gran diversidad de interpretaciones de sus temas centrales: la conciencia, el conocimiento y el mundo.
- La fenomenología se puede considerar como el movimiento filosófico inaugurado por Edmund Husserl y transformado radicalmente por sus seguidores.

15

Método fenomenológico

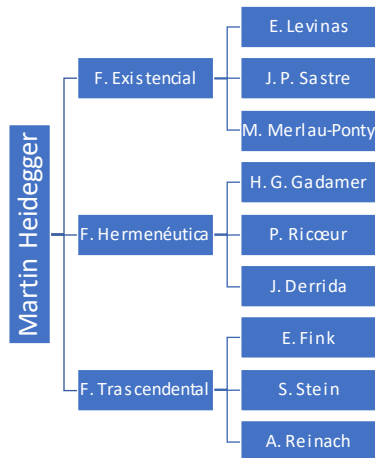
(Centro de Estudios Filosóficos, 2023)

- Martin Heidegger
- Usa el método fenomenológico en la ontología para formular la pregunta por el sentido del ser.
- Propone que la fenomenología debe estar atenta a la factibilidad de la vida humana y el vivir concreto del tiempo.
- Toda descripción del fenómeno supone una interpretación que resulta imposible si no está situada históricamente.
- Critica la concepción trascendental de la fenomenología y su enfoque en la subjetividad trascendental.

16

Método fenomenológico

(Centro de Estudios Filosóficos, 2023)



17

Método fenomenológico

(Centro de Estudios Filosóficos, 2023)

Existencial

- Se enoca en la existencia humana, incluyendo nuestra experiencia de la libre elección o acción en situaciones concretas.

F. Hermenéutica

- Se enfoca en las estructuras interpretativas de la experiencia, cómo entendemos y nos relacionamos con las cosas que rodean nuestro mundo humano.

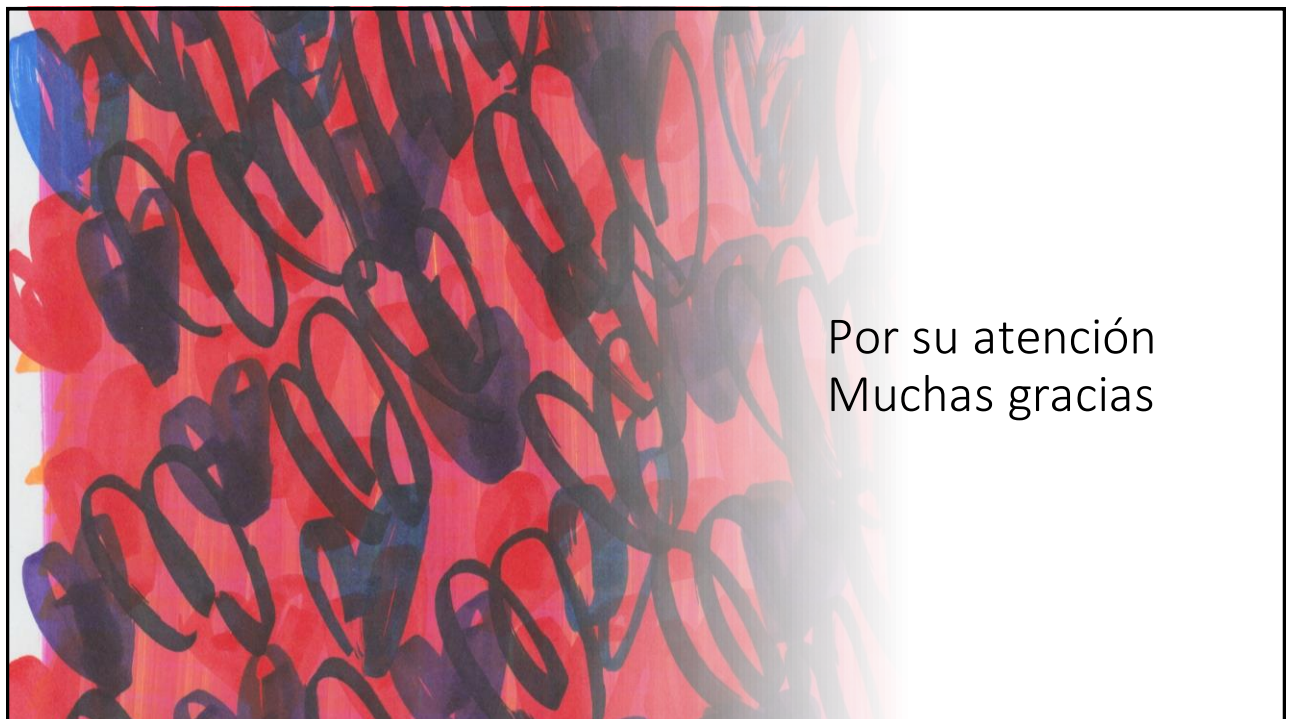
F. Trascendental

- Continúa la propuesta fenomenológica de Husserl. Se enfoca en como los objetos se constituyen en la conciencia pura, dejando a un lado las cuestiones relacionadas con el mundo natural que nos rodea.

18

Referencias

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Mendieta-Izquierdo, G., Ramírez-Rodríguez, J., C., & Fuerte, J. A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*;33(3):435-43. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/21271>
- Racamonde, M. (2012). Fenomenología autopoiética desde una taxonomía en el hacer-ser investigación educativa. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(10), 181-204.
- Centro de Estudios Filosóficos [@centro_estudios_fil]. (2023, 30 de junio). La historia de la fenomenología, es la historia de las herejías husserianas” -Paul Ricœur [Infografía]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/CuHvZUhg78Z/>



Por su atención
Muchas gracias

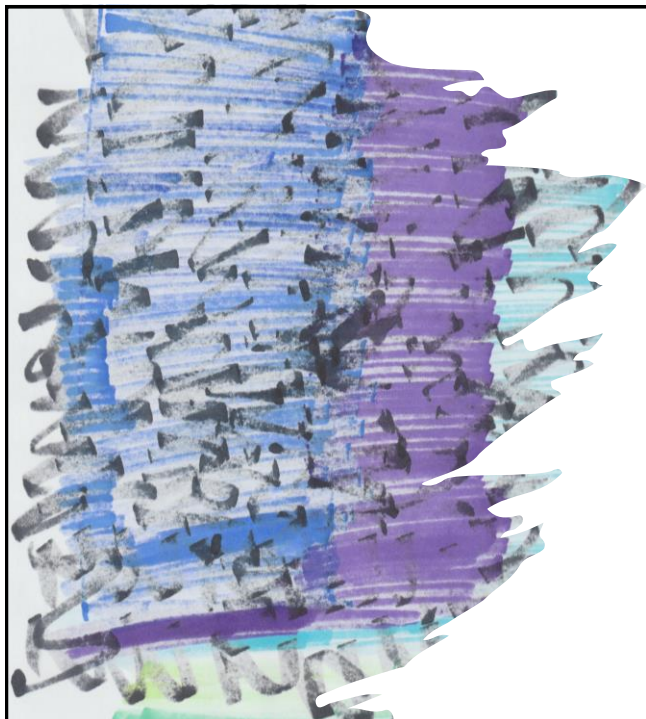


Investigación-Acción en Indagación Apreciativa para el Enfoque Académico de la Enseñanza y el Aprendizaje (Scholarship of Teaching and Learning)

Dr. Rodolfo Jiménez León



1

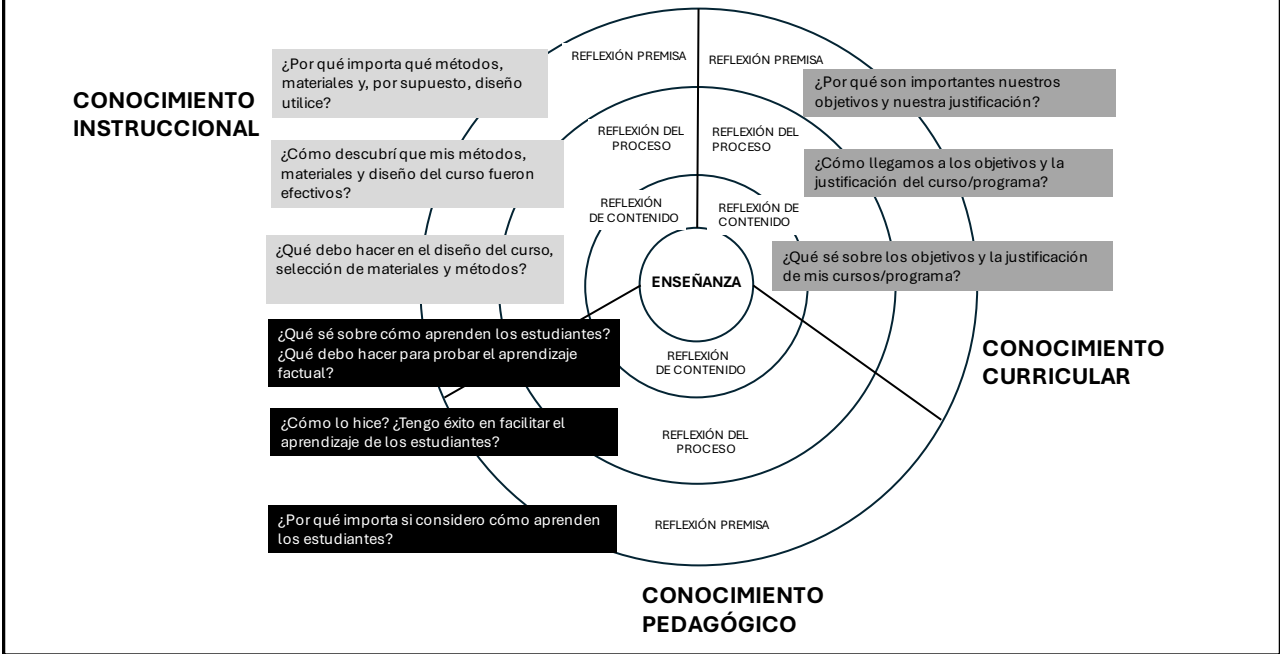


Contenido

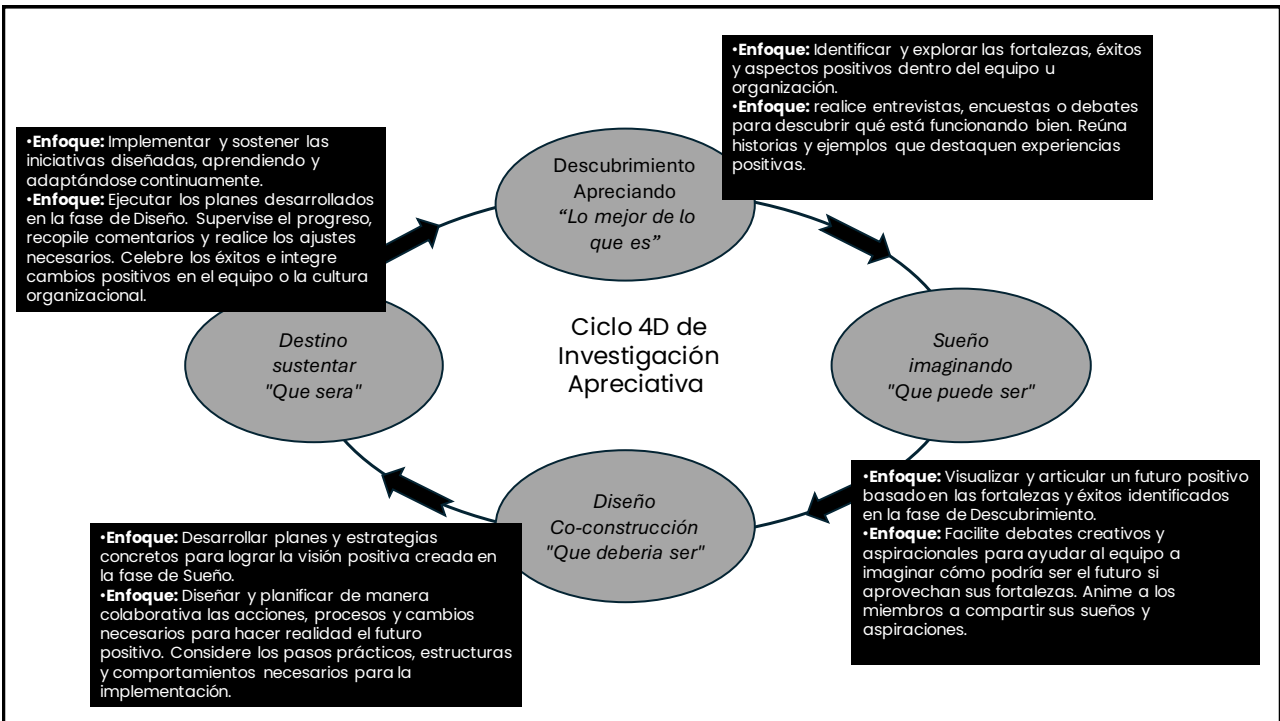
- Componentes de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)
- Ciclo 4D de Investigación Apreciativa
- Ciclo de aprendizaje activo
- Espiral de la investigación-acción
- Componentes Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).
- Bernard Weiner
- Howard Gardner
- David McClelland
- Feedback

2

Figura 1: Componentes de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) Fuente: (Kreber y Cranton, 2000, p. 485)

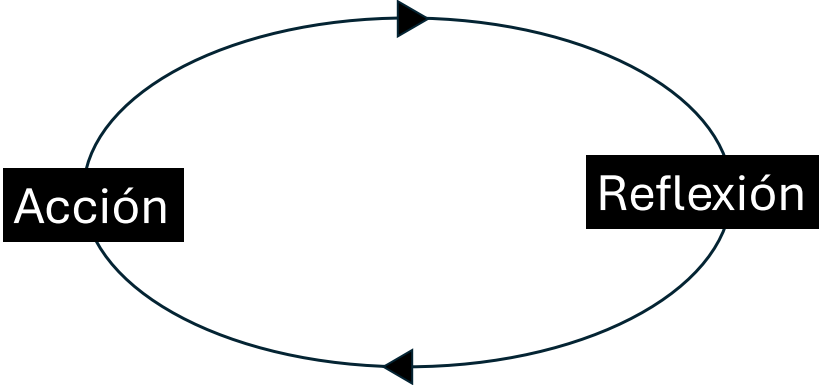


3



4

Figura 3: Ciclo de aprendizaje activo Fuente: Almeida (2010)



Nota: El aprendizaje dura toda la vida y es continuo en ciclos de acción y reflexión, en respuesta a nuevas preguntas que son nuevas y desconocidas para nosotros y que buscamos resolver.

Figura 4: Espiral de la investigación-acción. Fuente: Almeida (2010)

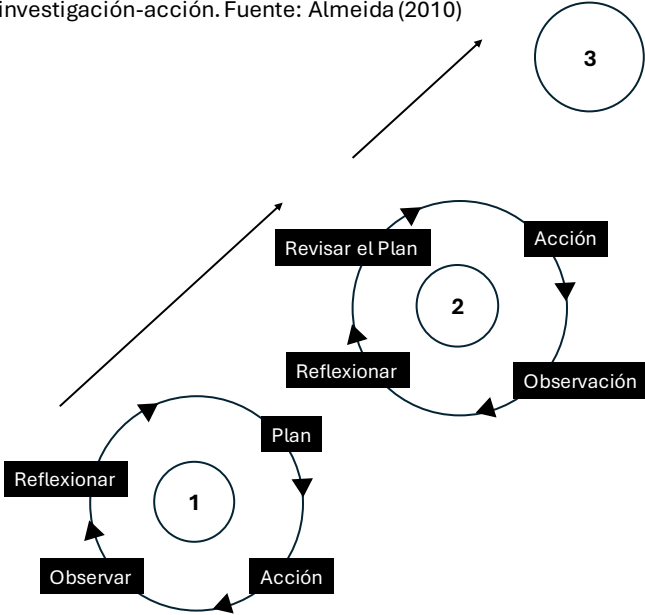
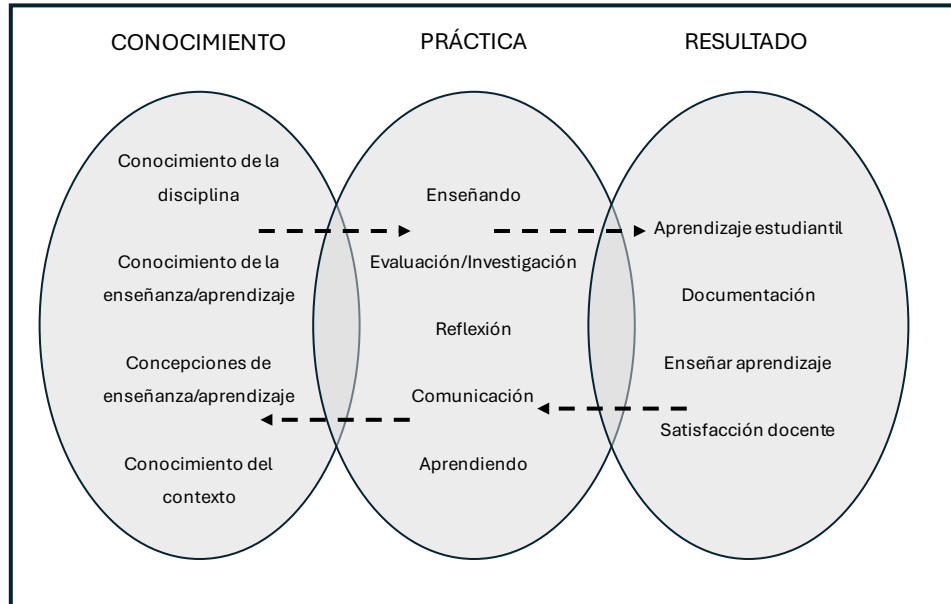
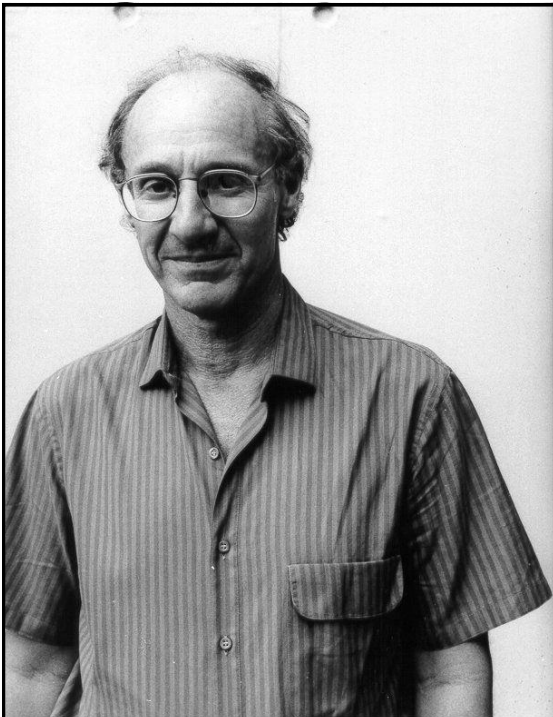


Figura 2: Componentes Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Fuente: Adaptado de Trigwell y Shale, 2004, p.530.



7



Bernard Weiner

- La teoría de la atribución de Bernard Weiner se ocupa de cómo los individuos interpretan los acontecimientos y cómo esto se relaciona con su pensamiento y comportamiento. La teoría de la atribución supone que las personas intentan determinar por qué hacen lo que hacen, es decir, atribuyen causas al comportamiento (Thomas, 2020).

Motivación y aprendizaje autorregulado.

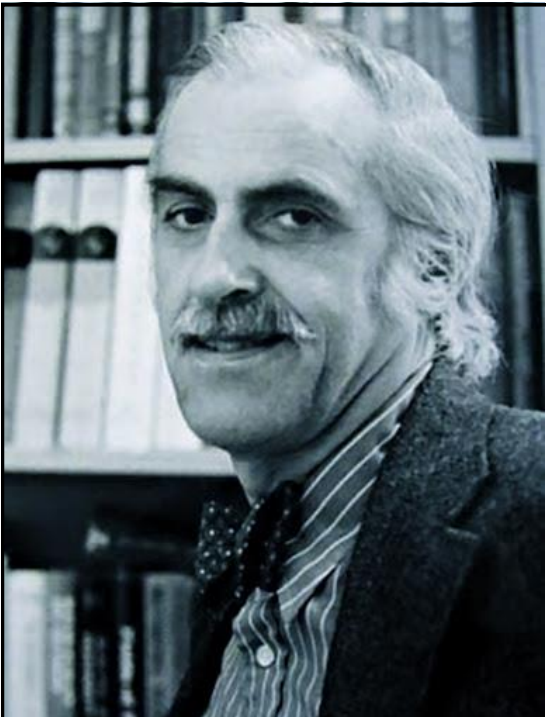
8



Howard Gardner

- Gardner afirma que tenemos múltiples inteligencias, en concreto ocho formas diferentes de procesar información y resolver problemas. El profesor Gardner, por tanto, plantea una teoría alternativa que sustituiría la noción tradicional de inteligencia –la inteligencia general, representada con la letra *g*– que considera que las habilidades mentales de un individuo son uniformes y están interconectadas, y que mediante un test se puede llegar a determinar el cociente intelectual (CI) de todo individuo.
- ¿Qué esperamos de la enseñanza? ¿Qué y cómo hay que aprender? En la educación laten cuestiones fundamentales sobre la sociedad que queremos construir (Corcho, 2013).

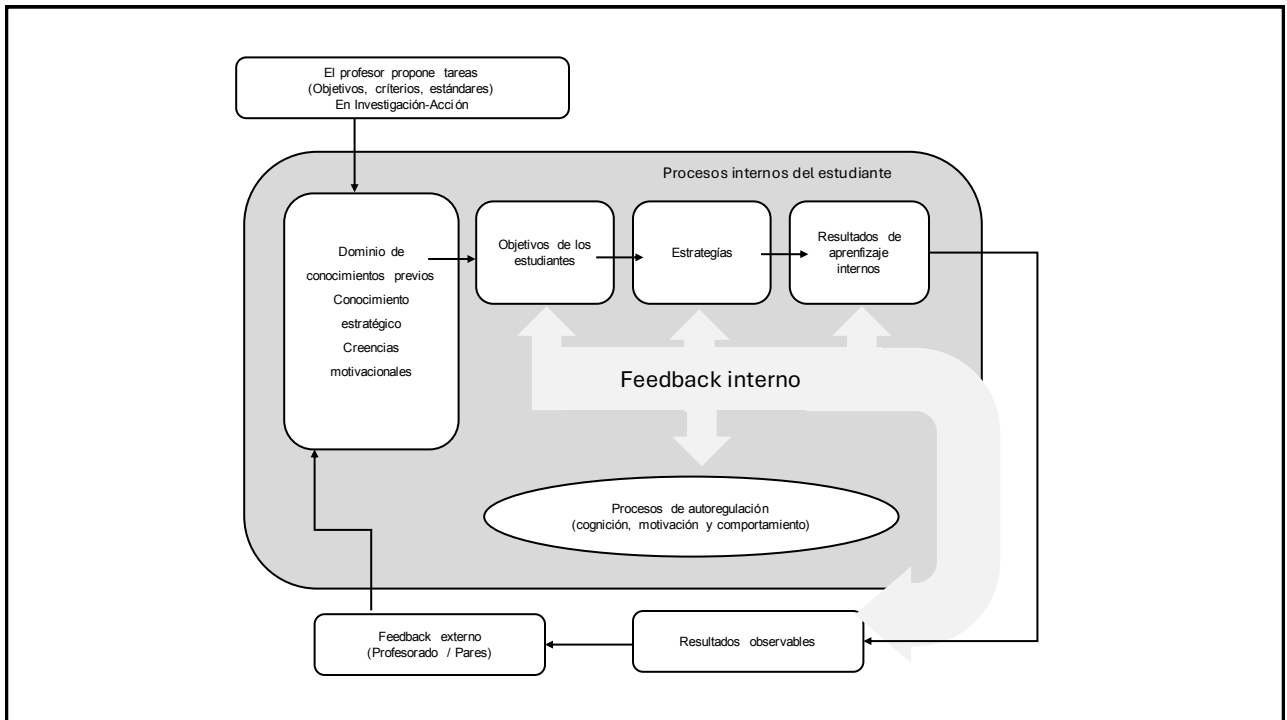
9



David McClelland

- La teoría de las motivaciones de David McClelland es uno de los modelos psicológicos sobre las necesidades humanas más conocidos, especialmente en el ámbito empresarial y de las organizaciones.
- Sus aportaciones sobre los tres tipos de motivación: la de afiliación, la de logro y la de poder.

10

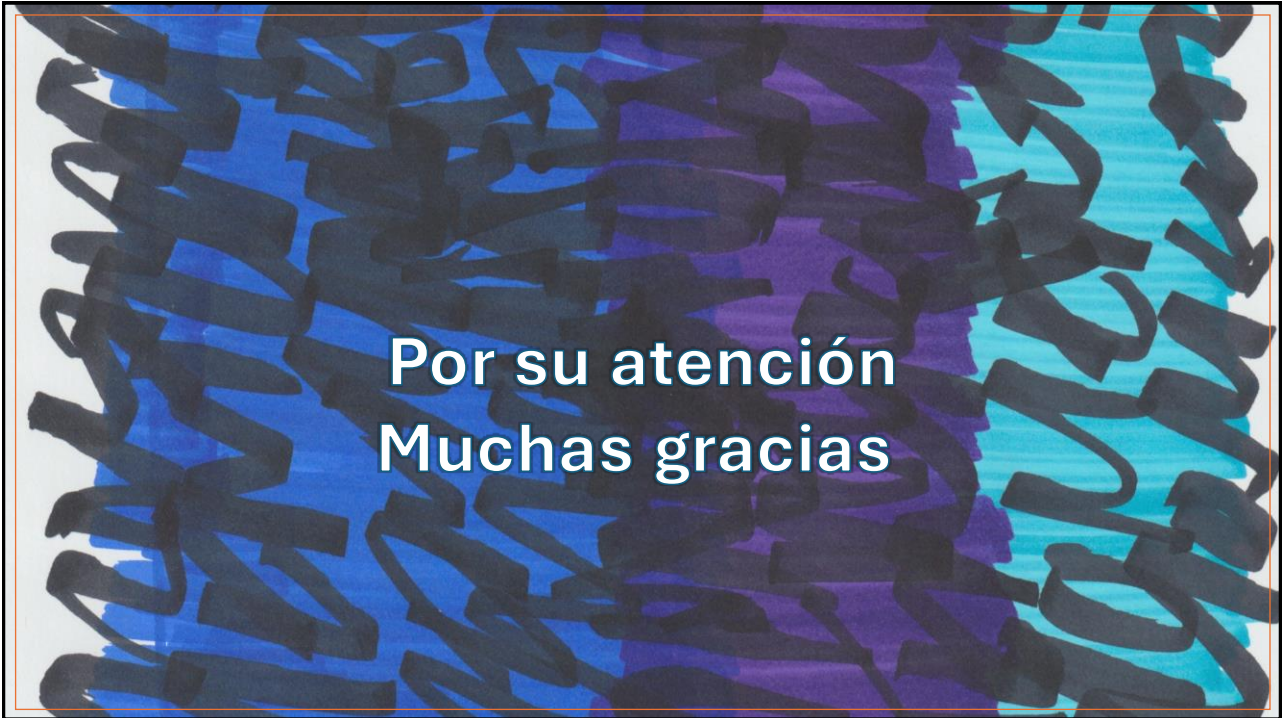


11

Referencias

- Thomas, H. (2020, 17 de julio). *Teoría de atribución*. myBRAINFisOPEN. <https://mybrainisopen.net/timeline/attribution-theory>
- Corcho, R. (2013). Howard Gardner. *Metode*. <https://metode.es/revistas-metode/entrevista-es/howard-gardner-2.html>

12



**Por su atención
Muchas gracias**



CONAHCYT
COMISIÓN NACIONAL DE AGILIDADES
CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Gestión ágil para
Proyectos Educativos
con Métodos Cualitativos

Investigación- Acción- Participativa

Dr. Rodolfo Jiménez León



1

Contenido



CONAHCYT
COMISIÓN NACIONAL DE AGILIDADES
CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Gestión ágil para
Proyectos Educativos
con Métodos Cualitativos

- Investigación Acción Participativa (IAP)
- Kurt Lewin
- Paulo Freire
- Gloria Anzaldúa
- Tipologías de IAP
- ¿Por qué es importante conocer las bases teóricas de la IAP?
- ¿Qué se entiende por “participación” en una IAP?
- Tabla 1. Tipos de participación
- Tabla 2. La participación en la investigación: Una herramienta para la reflexión

2

Investigación Acción Participativa (IAP)

- La Investigación Acción Participativa (IAP) —también llamada Investigación Participativa (IP) o Investigación Acción (IA) — hace referencia a un conjunto de corrientes y aproximaciones a la investigación que tienen en común tres pilares:

i. Investigación: creencia en el valor y el poder del conocimiento y el respeto hacia sus distintas expresiones y maneras de producirlo.

ii. Participación: enfatizando los valores democráticos y el derecho a que las personas controlen sus propias situaciones y destacando la importancia de una relación horizontal entre los investigadores y los miembros de una comunidad.

iii. Acción: como búsqueda de un cambio que mejore la situación de la comunidad involucrada (Greenwood y Levin, 1998)

3



Kurt Lewin



• *"La mejor manera de entender algo es intentar cambiarlo."*

(Kurt Lewin, en Greenwood & Levin 1998, p. 19)

- Lewin introdujo el término "investigación de acción" para describir el estudio de un problema social con la intención de cambiarlo. Imaginó la investigación de acción y la Investigación de Acción Participativa, como un ciclo autorreflexivo de investigación, acción, y evaluación, emprendido colectivamente con o por la gente marginada de la sociedad (Torre 2014; Cherry & Borshuk 1998; Zeller-Berkman 2014). Lewin escribió: "la investigación tiene que incluir todos los aspectos de la vida comunitaria: factores económicos, así como factores políticos o tradición cultural. Tiene que incluir a la mayoría y a la minoría, a los no judíos y a nosotros mismos" (Kurt Lewin, en Cherry & Borshuk 1998, p. 126).

4

Paulo Freire



"...la dominación de las masas por la élite está arraigada no sólo en la polarización del control sobre los medios de producción, pero también en los medios de producción de conocimiento, incluyendo el control del poder social para determinar lo que es el conocimiento útil"

(Rahman 1991, p.14)

- El pensamiento de Paulo Freire en torno a la pedagogía crítica y los movimientos populares fue fundamental para el desarrollo de este proceso de investigación descolonizadora (Torre 2014). Freire abogaba por la educación y un sistema de investigación democráticos, en que las gentes y las comunidades participarían en la producción de los conocimientos que tratan sobre sí mismas, y también un sistema social en el que este conocimiento comunitario sea valorado como un educador igualitario. Un tema principal en el trabajo de Freire era la elevación de la conciencia crítica—o concientización—de la situación social y política a través de un ciclo de investigación, reflexión, y acción (Torre 2014; Zeller-Berkman 2014).

5

Gloria Anzaldúa

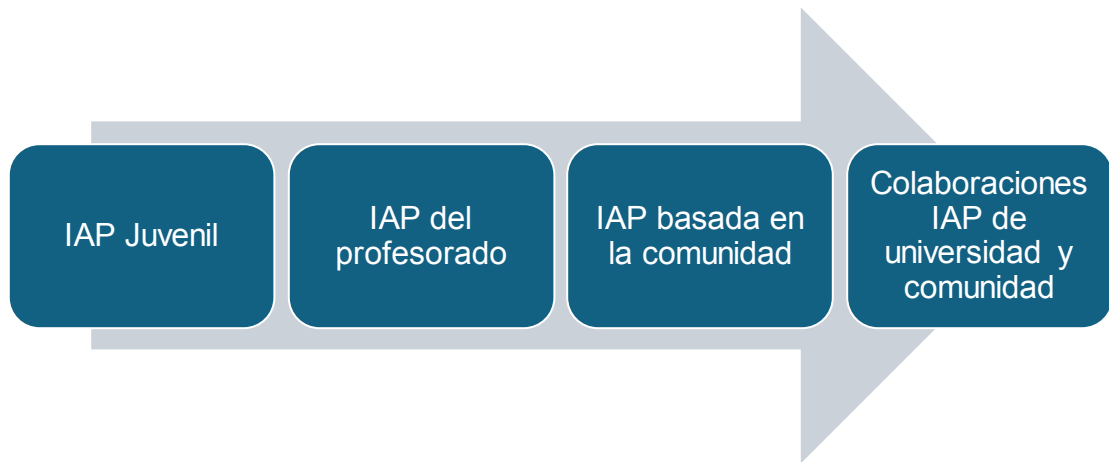


- *"Participación, acción, e investigación no son términos neutrales y sin intención."*
- (Torre y Ayala 2009, p. 388)

- "¿De quién es la investigación? ¿Quién es el dueño? ¿A qué intereses sirve? ¿Quién beneficiará de ella? ¿Quién ha diseñado y enmarcado su alcance? ¿Quién la llevará al cabo? ¿Quién lo escribirá? ¿Cómo serán deseminados los resultados?"⁷
- "Estas preguntas simplemente son parte de un conjunto más grande de juicios sobre criterio por lo cual un investigador no se puede preparar, como: ¿Está su espíritu claro? ¿Él tiene un corazón bueno? ¿Son útiles para nosotros? ¿Pueden reparar nuestro generador? ¿Pueden hacer algo?"

6

Tipologías de IAP



7

¿Por qué es importante conocer las bases teóricas de la IAP?

- Uno de los principios de la IAP es "reflexionar en la acción"; es decir, pensar sobre nuestro trabajo con atención y detenimiento a lo largo del proceso de investigación, con una mirada crítica, para comprenderlo bien y para identificar las oportunidades o dificultades y actuar en consecuencia.
- Esta invitación a reflexionar sobre nuestro quehacer comienza en el momento mismo en que nos acercamos a esta manera distinta de investigar y nos preguntamos: ¿Cuándo y por qué surge la IAP? ¿Quiénes desarrollaron las ideas y qué los impulsó a hacerlo? ¿En qué teorías se basaron?
- Responder estas preguntas y explorar los orígenes de la IAP nos permite sustentar la elección de la IAP como estrategia de investigación y nos da más recursos para el análisis.
- Porque no se trata simplemente de adoptar un método y seguir ciertos pasos, sino que es importante comprender la propuesta de la IAP en profundidad.
- Y para eso, necesitamos conocer sus bases teóricas, principios, alcances y limitaciones.

8

¿Qué se entiende por “participación” en una IAP?

- Vernooy (2006) “la investigación participativa puede tomar una variedad de formas diferentes en cuanto a quién participa, cómo y cuándo y quién decide acerca de qué, cómo y cuándo”.
- La tipología de la participación para ayudar al análisis:

PARTICIPACIÓN
CONTRACTUAL

PARTICIPACIÓN
CONSULTIVA

PARTICIPACIÓN
COLABORATIVA

PARTICIPACIÓN
COLEGIADA

9

Tabla 1. Tipos de participación

Dimensión	Descripción
PARTICIPACIÓN CONTRACTUAL	Sólo un actor social tiene todo el poder sobre la mayoría de las decisiones tomadas en el proceso de investigación y puede considerarse el “dueño” de ello. Los demás participan en las actividades definidas por este actor social en el sentido de estar formal o informalmente “contratados” para proporcionar servicios o apoyo
PARTICIPACIÓN CONSULTIVA	La mayoría de las decisiones esenciales son tomadas por un actor social, pero el énfasis se pone en la consulta y acumulación de la información de otros, especialmente para identificar las limitaciones y las oportunidades, el establecimiento de prioridades y/o la evaluación
PARTICIPACIÓN COLABORATIVA	Diferentes actores colaboran y se colocan en una base más equitativa, recalcando su vinculación mediante el intercambio de conocimientos, diferentes contribuciones y distribución del poder en la toma de decisiones durante el proceso de innovación
PARTICIPACIÓN COLEGIADA	Diferentes actores colaboran como colegas o socios. “La propiedad” y la responsabilidad se distribuyen por igual entre los socios, y las decisiones se toman mediante acuerdos o consenso entre todos los actores.

Nota. Vernooy (2006; adaptado de Probst et al.

10

Tabla 2. La participación en la investigación: Una herramienta para la reflexión

ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN	¿QUIÉN CONTROLA Y TOMA DECISIONES?	¿QUIÉN EMPRENDE LAS ACTIVIDADES?	¿QUIÉN SE BENEFICIA DE LOS RESULTADOS?
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA/ OPORTUNIDAD			
ESTABLECIMIENTO DE LAS PRIORIDADES Y METAS DE INVESTIGACIÓN			
ELECCIÓN DE LAS OPCIONES, DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN, PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES E IDENTIFICACIÓN DE SOLUCIONES POTENCIALES			
ADOPCIÓN DE MEDIDAS Y EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES			
SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES			
EVALUACIÓN			

Nota. Adaptado de McAllister y Vemoooy (1999).

11

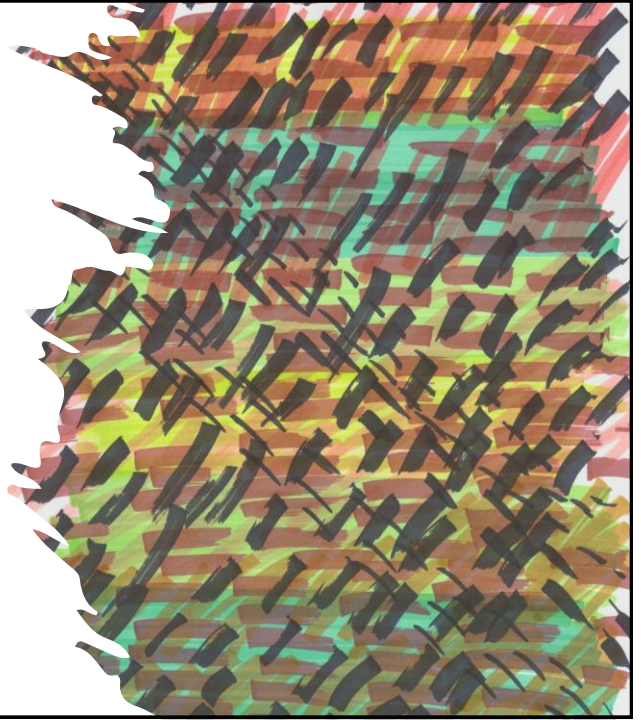
Referencias

- Cherry, F. & Borshuk, C. (1998). Social action research and the Commission on Community Interrelations. *Journal of Social Issues*, 54(1), 119-142.
- Fals Borda, O. (1977). *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. In O. Fals-Borda (Ed.), *Crítica y Política en Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Punta de Lanza.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Rahman, M. (1991). The theoretical standpoint of PAR. In O. Fals Borda & M. Rahman, *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research* (pp. 13-24). New York: Apex Press
- Torre M.E. (2014). Participatory action research. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York, NY: Springer.
- Torre M.E. (2014). Participatory action research. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York, NY: Springer.
- Torre, M. E. & Ayala, J. (2009). Envisioning participatory action research entremundos. *Feminism & Psychology*, 19(3), 387-393.
- Zeller-Berkman, S. M. (2014). Lineages: A past, present, and future of participatory action research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 518-532). Oxford: Oxford University Press.
- Zeller-Berkman, S. M. (2014). Lineages: A past, present, and future of participatory action research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 518-532). Oxford: Oxford University Press.

12

La investigación- acción una metodología heurística

Dr. Rodolfo Jiménez León



1

Contenido

- Objetivo general
- Preguntas detonadoras
- Dimensiones que definen el tipo de investigación acción
- Rasgos que definen la investigación-acción
- Características en base a Kemmis y MacTaggart (1988)
- Posibilidades formativas de la investigación-acción participativa
- Fuerzas culturales de acuerdo a Caballero-San José *et al.* (2021)



2



Objetivo general

- Ofrecer pasos claros y orientación práctica a quienes pretenden llevar a cabo investigación-acción por primera vez.

3

A medida que los educadores inician su viaje de investigación-acción, creemos que es vital plantear cuatro preguntas:

¿Qué es la investigación-acción y en qué se diferencia de otras investigaciones educativas?

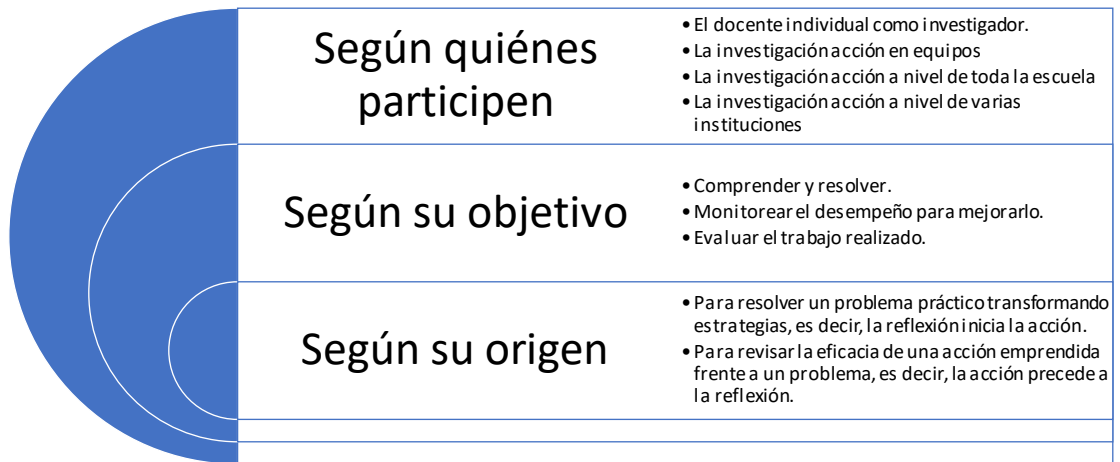
¿Cuándo es apropiado que un educador lleve a cabo un proyecto de investigación-acción en su contexto?

¿Cómo lleva a cabo un educador un proyecto de investigación-acción?

¿Qué hace un educador con los datos una vez que se ha realizado el proyecto de investigación-acción?

4

Dimensiones que definen el tipo de investigación acción:



(Decibe, 1997).

5

Investigación-Acción

La investigación-acción, una propuesta teórico-metodológica y práctica, ha experimentado varios grados de evolución y presenta diferencias y semejanzas en función del contexto socio-histórico y educativo, del surgimiento, de la tradición científica predominante y de los actores e instituciones involucrados.

Es una herramienta clave en el proceso de profesionalización docente, ya que se basa en la comprensión de los maestros sobre los problemas que deben abordar. De esta manera, se traslada el centro de control del conocimiento pedagógico validado desde instituciones externas a las escuelas.

Es necesario concentrarse en los problemas que los miembros de la organización han identificado, desarrollar un enfoque investigativo para resolverlos y garantizar que todos los participantes estén involucrados y interactuando.

6

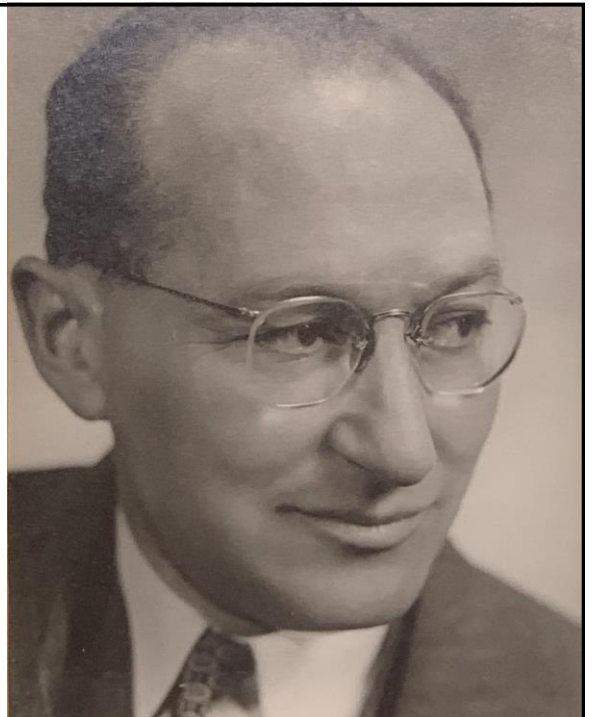
Objetivo de la Investigación-acción

A diferencia del presupuesto racionalista de que la práctica puede limitarse a la aplicación de la teoría, se trata de mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas.

7

- "La investigación acción es un proceso espiralado de tres etapas que son: la planificación, la cual involucra el reconocimiento de un factor; la toma de acción; y el reconocimiento de los resultados de la acción." (Kurt Lewin, 1947)

Fotografía: Papanek, M. (2020). Título: Kurt Lewin.



8

- "La investigación acción es un proceso a través del cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente a fin de guiar, corregir, y evaluar sus decisiones y acciones." (Stephen Corey, 1953)

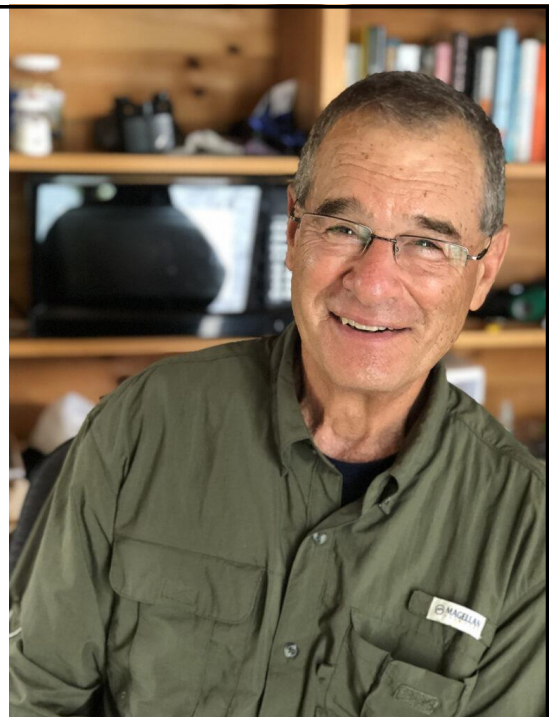
Fotografía: Corey, S. M. (s.f.). Título: Corey, Stephen M. [



9

- "Así la investigación acción en educación es un estudio dirigido por colegas en una escuela estableciendo los resultados de sus actividades para mejorar la enseñanza." (Carl Glickman, 1990)

Fotografía: UGA Today. (2020). Carl Glickman [Fotografía].



10

- "La investigación acción es una manera linda de decir 'Estudiamos lo que ocurre en nuestra escuela y decidamos cómo convertirla en un lugar mejor'." (Emily Calhoun, 1992)

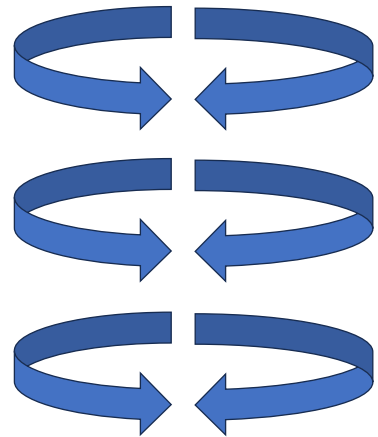
Fotografía: Texas Law. (s.f.). CLASSNOTES, Emily Calhoun



11

Investigación-acción

- La investigación-acción es un proceso activo cuyo enfoque es mejorar las prácticas. Dicho proceso se enfoca en la transformación positiva de las prácticas para que puedan convertirse en acciones. Para lograr esto, la investigación se lleva a cabo mediante la aplicación de ideas a la realidad, seguido de una espiral de reflexión sobre los cambios realizados.



12

Modelo 1

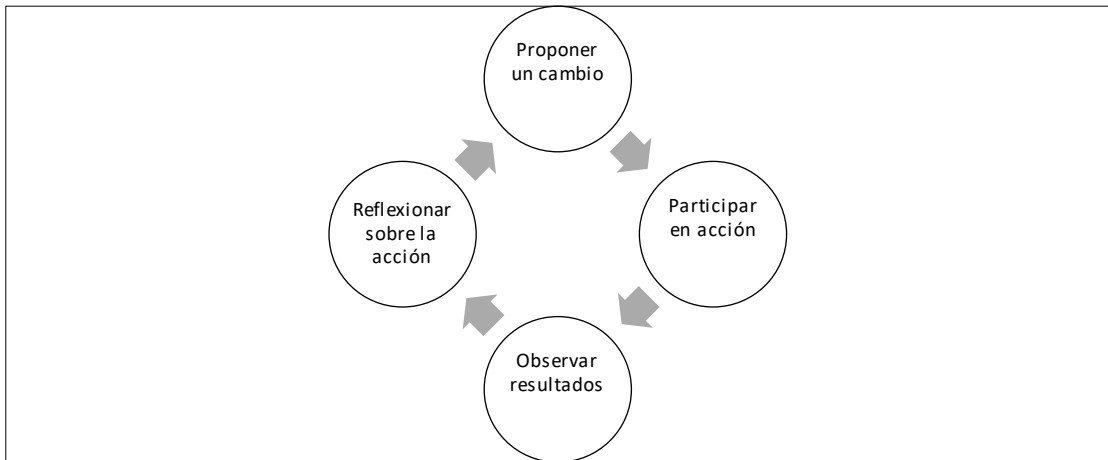


Figura 1.1 Ciclo de investigación acción básica

13

Modelo 2

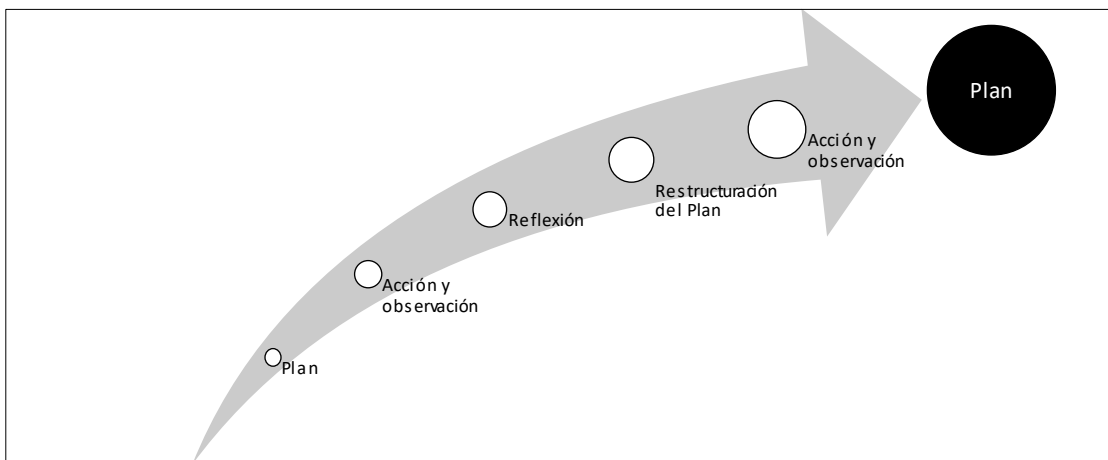


Figura 1.2 Interpretación de la espiral de la investigación-acción, Kemmis y McTaggart (2004, p. 595)

14

Modelo 3

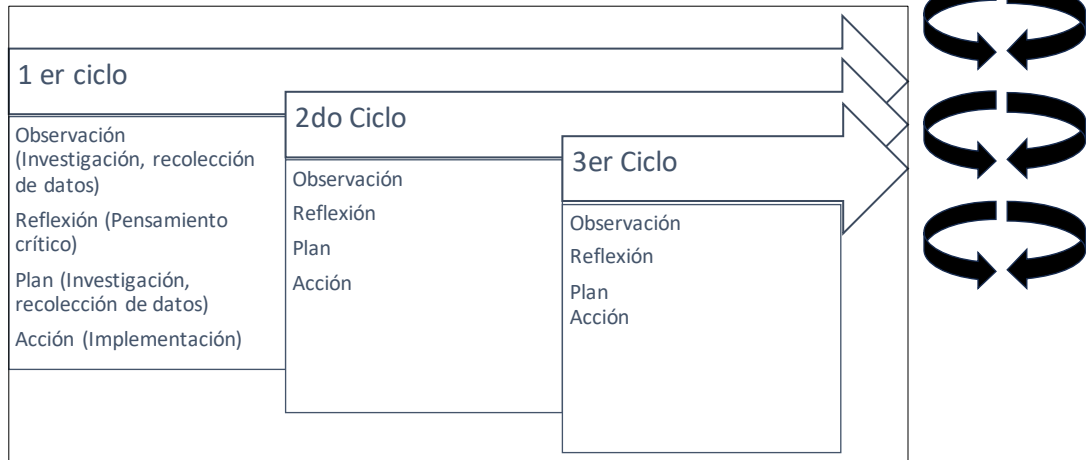


Figura 1.3 Interpretación de los ciclos de investigación de O'Leary (2000, p. 141).

Modelo 4

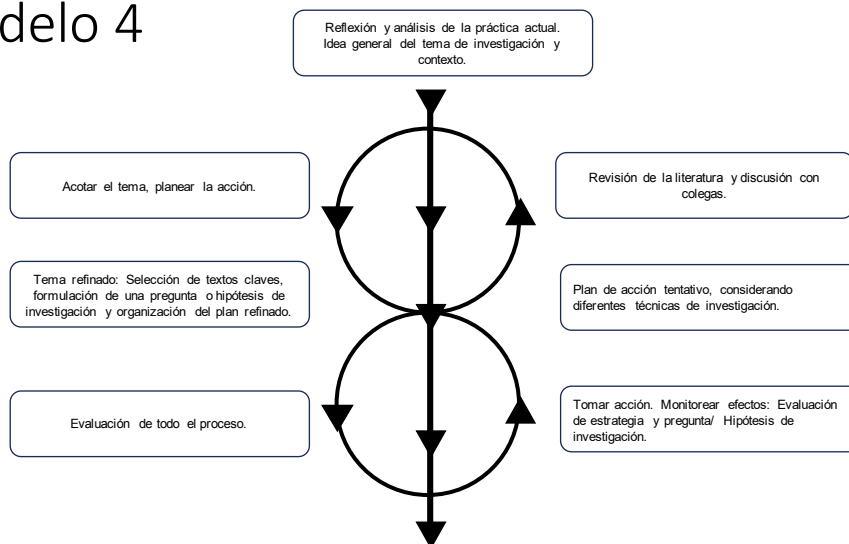
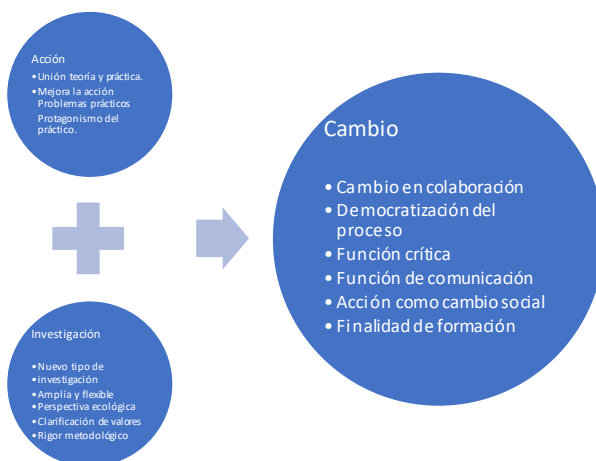


Figura 1.4 Interpretación del ciclo de investigación-acción de Macintyre (2000, pág.1).

Rasgos que definen la investigación–acción



17

Características en base a Kemmis y MacTaggart (1988):

Se construye desde y para la práctica

Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla

Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas

Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.

Implica la realización de análisis crítico de las situaciones

Configura una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

18

Características en base a Kemmis y MacTaggart (1988):

No se reduce al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella.

Es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.

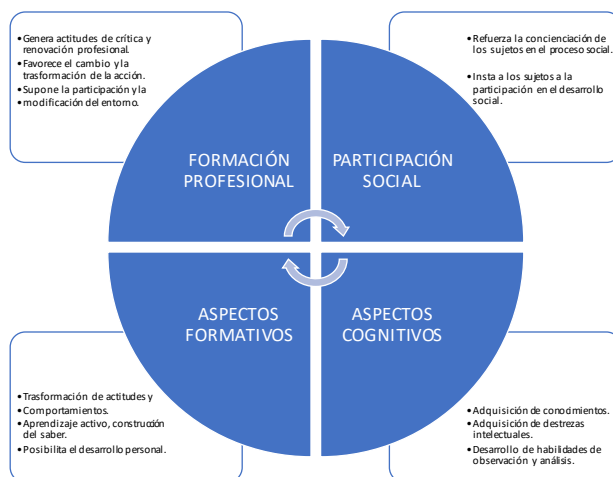
No se puede ser nunca una tarea individual, debe ser un trabajo cooperativo, se requiere de un contexto social de intercambio, discusión y contrastación.

Requiere de condiciones laborables que la hagan posible.

Es una tarea que consume tiempo, discusión con colegas y planificación conjunta de tareas, recogida de datos y análisis.

19

Posibilidades formativas de la investigación – acción participativa



20

Fuerzas culturales de acuerdo a Caballero-San José *et al.* (2021)



21

Referencias

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata
- Caballero-San José, C., Pinedo, R. y Ruiz, I. (2021). La toma de decisiones de los docentes a través del aprendizaje cooperativo y el enfoque del pensamiento. Un estudio de caso. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú, *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 3720-3750). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/innovaciones-metodologicas-con-tic-en-educacion/9788413773193/>
- Decibe, S., B. (1997). *La investigación acción en educación: Antecedentes y tendencias actuales*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000829.pdf>

22

Referencias fotografías

- Papanek, M. (2020). *Kurt Lewin* [Fotografía]. Michael Papanek. <https://www.michaelpapanek.com/kurt-lewin/#Gallery>
- Corey, S. M. (s.f.). Corey, Stephen M. [Fotografía]. The University of Chicago Photographic Archive [apf1-01929], Special Collections Research Center, University of Chicago Library. <https://photoarchive.lib.uchicago.edu/db.xqy?one=apf1-01929.xml>
- UGA Today. (2020). *Carl Glickman* [Fotografía]. UGA Today. <https://news.uga.edu/why-i-give-carl-glickman/>
- Texas Law. (s.f.). *CLASS NOTES, Emily Calhoun* [Fotografía]. <https://law.utexas.edu/alumni/class-notes/emily-calhoun/>

23



24

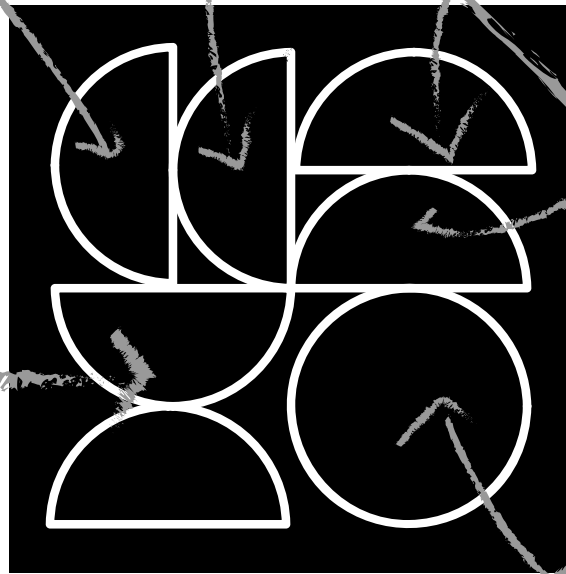
**Pensamiento
creativo**

Autoeficacia

Aula invertida

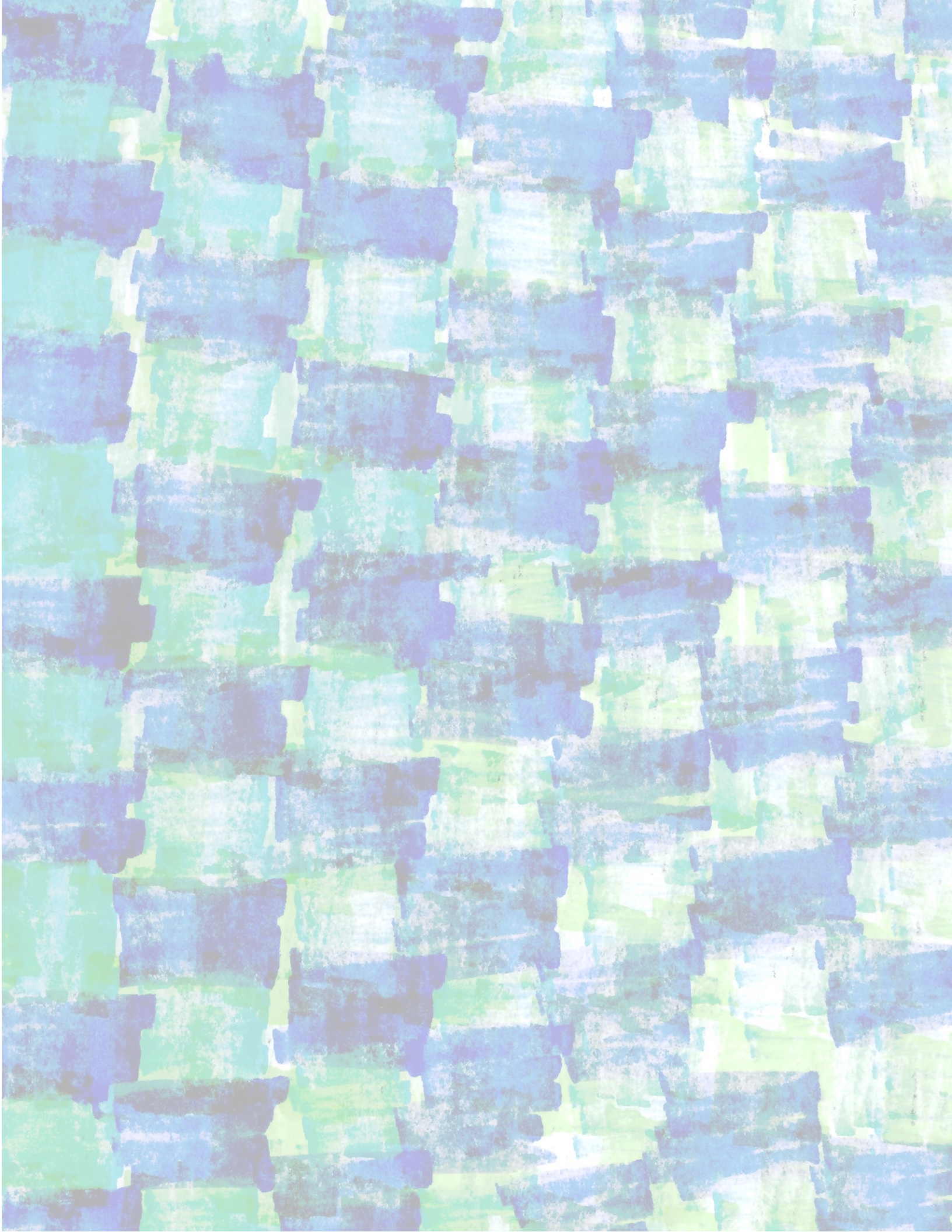
**Pedagogía
Inclusiva**

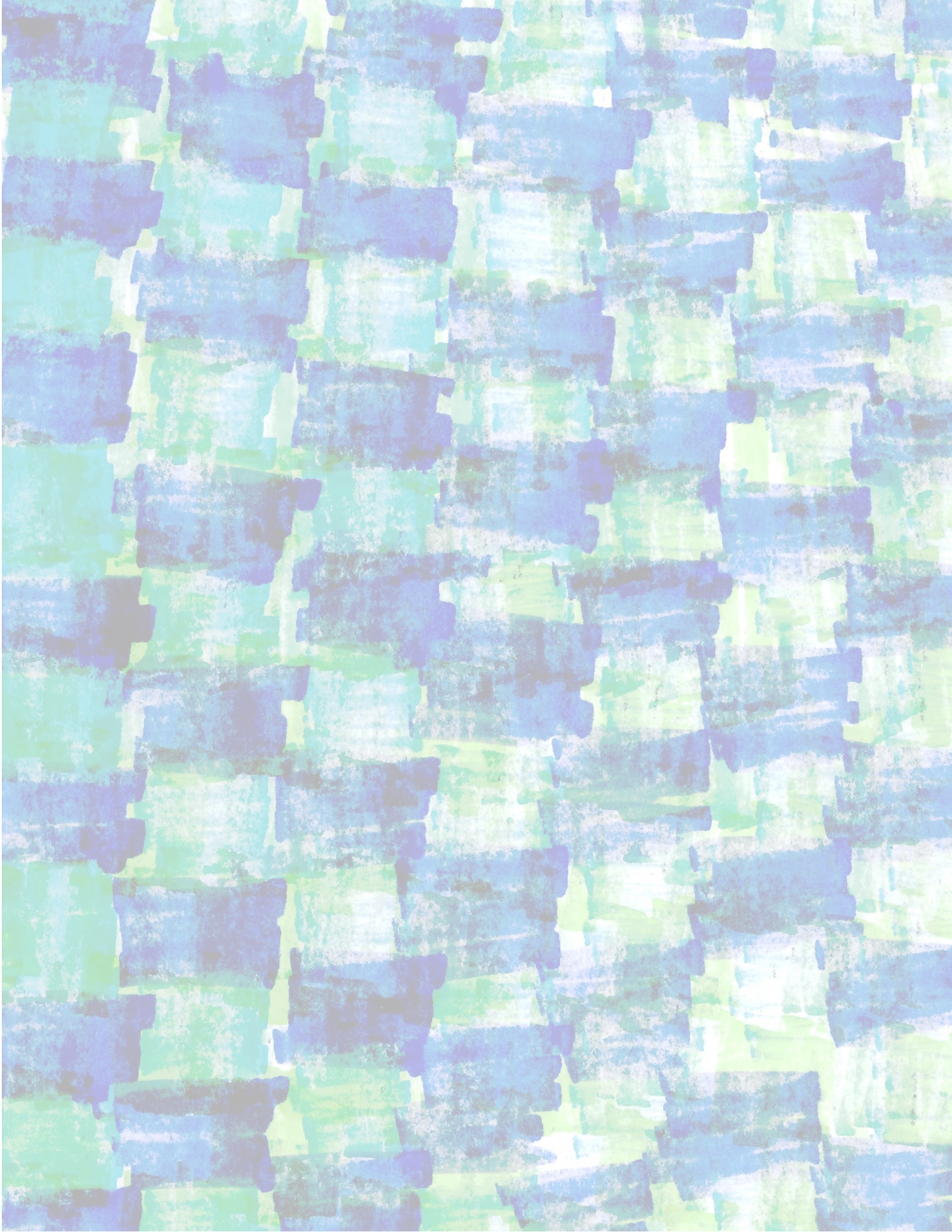
**Gestión
educativa**



**Identidad
Metodológica**

**Liderazgo
Distribuido**

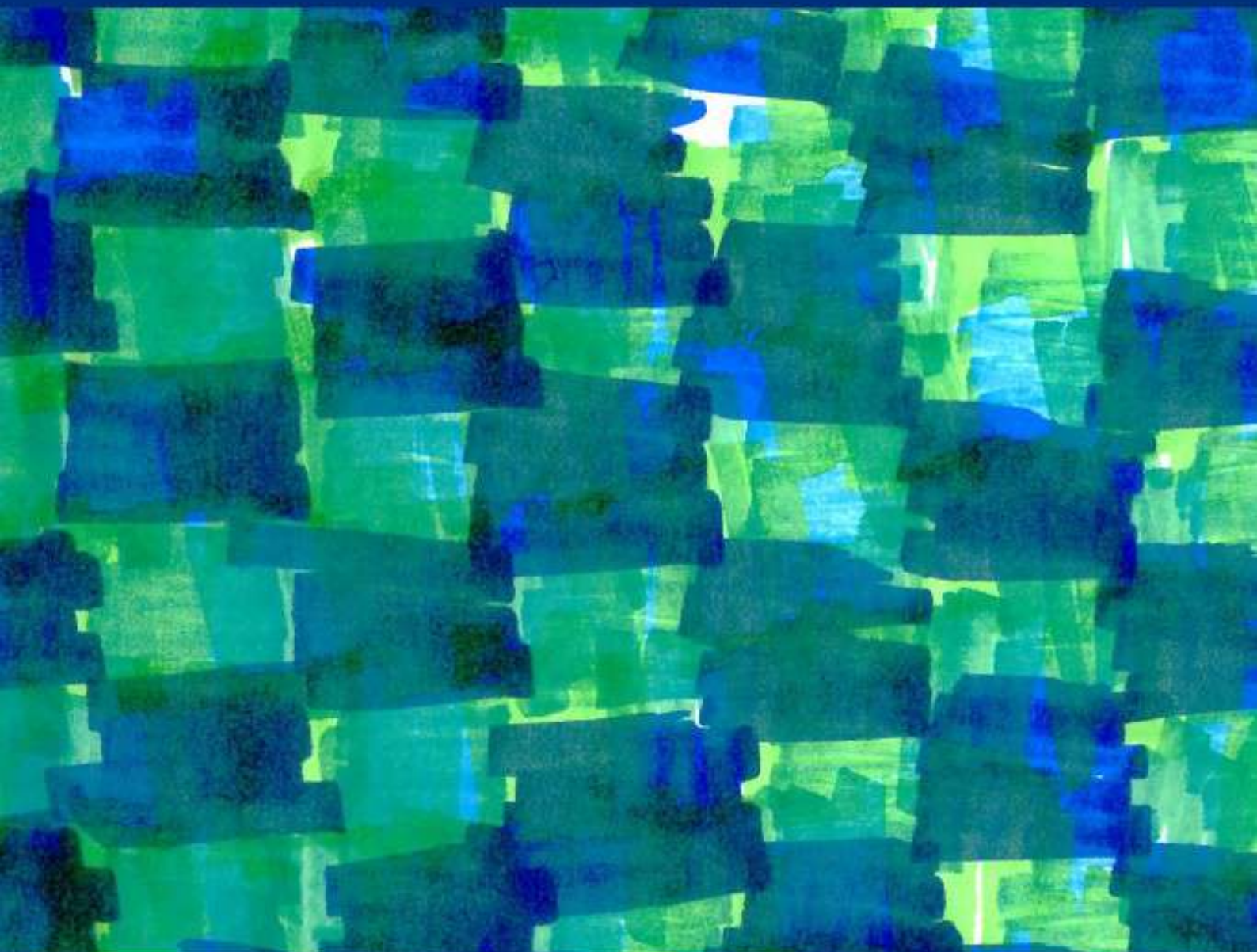






UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN



CONAHCYT

CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Gestión ágil para
Proyectos Educativos
con Métodos Cualitativos