DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EDICIÓN CONTÍNUA

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

LA IMPORTANCIA DE LA APROPIACIÓN DEL ROL INVESTIGADOR EN LA PRÁCTICA DOCENTE MÁS ALLÁ DE LA TRANSMISIÓN DE CONCEPTOS

Lizley Reyes Álvarez[1]
lizley95@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4014-5154
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
Bogotá D.C.
Colombia

Johana Gómez Argote[2]
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9458-3574
Johanna.gomez@unad.edu.co
Institución Educativa San Vicente
Municipio de Isnos, Huila
Colombia

Anyi Marcela Rodríguez Torres[3]
anyi.rodriguez@unad.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6444-6437
Institución Educativa El Carmen
Oporapa, Huila
Colombia

Recibido: 02/12/2025 **Aprobado: 15/12/2025**

RESUMEN

Este ensayo analiza la importancia de que el docente se apropie del rol investigador para transformar su práctica más allá de la transmisión de conceptos. El texto parte del reconocimiento de que la enseñanza contemporánea enfrenta escenarios diversos y cambiantes que exigen decisiones pedagógicas justificadas y ajustadas al contexto. Metodológicamente, se desarrolla un ensayo académico de enfoque analítico–

[1] Docente, UNAD Colombia (ECBTI); director del curso Métodos Probabilísticos; Colombia; Magíster, Universidad de Santander (UDES), Colombia.
[2] Docente Institución Educativa San Vicente, vinculada a Universidad Nacional y Abierta UNAD, Magister en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación, Universidad de Caldas Colombia.
[3] Docente orientadora, Institución Educativa El Carmen de Oporapa; vinculada a Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia. Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de La Rioja.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

argumentativo, sustentado en la revisión de literatura reciente sobre indagación docente, investigación-acción y uso de evidencia educativa. Los hallazgos señalan que asumir el rol investigador fortalece la capacidad del docente para observar sistemáticamente el aprendizaje, formular preguntas sobre su práctica, implementar cambios pequeños y evaluar resultados con evidencias del aula. Asimismo, se identifica que la investigación docente impulsa el desarrollo profesional situado, promueve una cultura de mejora continua y ayuda a cerrar la brecha entre teoría e implementación. No obstante, también se evidencian limitaciones asociadas a la falta de tiempo, acompañamiento y condiciones institucionales para sostener la indagación. Se concluye que la apropiación del rol investigador es una vía pertinente para una enseñanza reflexiva y eficaz, siempre que se apoye en rutinas viables, colaboración entre pares y acceso a recursos claros de investigación, permitiendo decisiones pedagógicas más precisas y orientadas al aprendizaje.

Palabras clave: evidencia educativa, investigación-acción, indagación docente, mejora continua, práctica reflexiva

THE IMPORTANCE OF APPROPRIATING THE INVESTIGATOR ROLE IN TEACHING PRACTICE BEYOND THE TRANSMISSION OF CONCEPTS

ABSTRACT

This essay examines the importance of teachers appropriating an investigator role to transform classroom practice beyond the mere transmission of concepts. It starts from the recognition that contemporary teaching operates in diverse, changing contexts that demand pedagogical decisions that are justified and responsive to local realities. Methodologically, the paper follows an analytical–argumentative essay approach based on a review of recent literature on teacher inquiry, action research, and the use of educational evidence. The findings indicate that adopting an investigator role strengthens teachers' ability to systematically observe learning, formulate questions about their practice, implement small instructional changes, and evaluate outcomes using classroom evidence. It also shows that teacher research supports situated professional development, fosters a culture of continuous improvement, and helps bridge the gap between theory and implementation. However, the discussion also highlights constraints related to limited time, insufficient guidance, and weak institutional conditions to sustain

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777
CC BY NC SA

inquiry. The essay concludes that appropriating the investigator role is a valuable pathway toward reflective and effective teaching when supported by feasible routines, peer collaboration, and access to clear research resources, enabling more precise decisions oriented to student learning.

Keywords: action research, continuous improvement, educational evidence, reflective practice, teacher inquiry.

INTRODUCCIÓN

La educación actual se desarrolla en un contexto caracterizado por la complejidad social, la diversidad del estudiantado y la necesidad constante de innovación pedagógica. En este marco, la práctica docente ya no puede limitarse a la simple transmisión de contenidos disciplinarios, sino que requiere procesos sistemáticos de reflexión, análisis y toma de decisiones fundamentadas. La apropiación del rol investigador por parte del docente emerge, así como una respuesta pertinente a estas exigencias, al permitirle comprender su práctica desde una perspectiva crítica y contextualizada. En esta línea, Brew y Saunders (2020) sostienen que integrar investigación y aprendizaje en la formación docente fortalece el vínculo entre teoría y práctica y favorece decisiones pedagógicas más justificadas.

Desde esta perspectiva, el rol investigador no se concibe como una función exclusiva del ámbito académico, sino como una competencia profesional necesaria para el ejercicio docente. Investigar la propia práctica implica observar, problematizar y analizar de manera sistemática los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

mejorarlos de forma continua. Estudios recientes señalan que la indagación profesional favorece el desarrollo de docentes autónomos, capaces de utilizar la evidencia educativa para fundamentar sus decisiones pedagógicas y responder a los desafíos del contexto escolar. Asimismo, se reconoce que esta apropiación contribuye a resignificar la identidad docente, al posicionar al profesorado como productor de conocimiento pedagógico y no solo como reproductor de teorías externas (Rutten et al., 2021). En este sentido, la investigación se integra como parte del quehacer profesional.

El objetivo general de este ensayo es analizar la importancia de la apropiación del rol investigador en la práctica docente, destacando su valor más allá de la enseñanza centrada en la transmisión de conceptos. De manera específica, se pretende identificar los fundamentos conceptuales que sustentan al docente como investigador, argumentar su relevancia para la mejora de la calidad educativa y proponer orientaciones que favorezcan su implementación en contextos reales. El enfoque conceptual adoptado se apoya en la investigación-acción, la indagación docente y el uso crítico de la evidencia educativa, entendidos como procesos integrados al ejercicio profesional. Desde este enfoque, el rol investigador se asume como un eje transversal de la práctica docente orientado a la reflexión, la mejora continua y la transformación educativa (Angulo-Villanueva et al., 2020). Todo ello se vincula con una mirada de mejora sostenida.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EDICIÓN CONTÍNUA

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

CC BY NC SA

DESARROLLO TEMÁTICO

La práctica docente suele describirse como un acto de “enseñar contenidos”, pero en el aula real ese acto se vuelve mucho más complejo: aparecen dudas, ritmos distintos, emociones, barreras de lenguaje y desigualdades previas. Cuando el profesor solo transmite, tiende a repetir estrategias, aunque el grupo cambie; en cambio, cuando asume un rol investigador, convierte esas señales en preguntas: ¿qué está dificultando el aprendizaje?, ¿qué ayuda a avanzar?, ¿a quiénes no está llegando la explicación? Esa disposición a preguntar y revisar lo que ocurre abre un camino de mejora continua, porque la enseñanza deja de ser repetición y se vuelve comprensión de procesos (Palencia Salas, 2020). Esto resulta especialmente relevante en aulas heterogéneas.

En ese tránsito, la teoría deja de ser una “receta” y pasa a ser un mapa flexible. El docente investigador no rechaza la investigación externa, pero tampoco la aplica de forma automática: contrasta lo que lee con lo que observa, adapta estrategias y vuelve a mirar resultados. Esa relación activa entre teoría y práctica ayuda a evitar dos extremos frecuentes: improvisar por intuición o copiar modelos que no encajan. Brew y Saunders (2020) destacan que cuando la formación docente integra experiencias de indagación, el profesorado aprende a justificar decisiones y a revisar si sus acciones mejoran efectivamente el aprendizaje, en lugar de confiar solo en la costumbre. Con ello, se fortalece la coherencia pedagógica.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Ahora bien, asumir el rol investigador también implica comprender qué significa "usar evidencia". En términos cotidianos, se trata de tomar decisiones con información confiable y no solo con impresiones. La evidencia puede ser externa (hallazgos de estudios, guías de buenas prácticas) o interna (trabajos estudiantiles, participación, errores recurrentes, conversaciones). La clave es aprender a leerla con criterio: distinguir recomendaciones generales de acciones aplicables, y preguntarse en qué condiciones funciona una estrategia. Esta mirada protege al docente de modas pedagógicas y le permite sostener cambios con razones claras, especialmente cuando hay presión por resultados inmediatos (Education Endowment Foundation, 2024). Así, la decisión didáctica gana respaldo.

Este enfoque se fortalece con la investigación-acción, porque ofrece una lógica clara para mejorar sin perderse en grandes proyectos. En lugar de "cambiar todo", el docente define un problema acotado, prueba un ajuste pequeño, observa lo que ocurre y reflexiona para decidir el siguiente paso. La potencia está en la continuidad: cada ciclo produce aprendizaje profesional y, al mismo tiempo, mejora la enseñanza. En la práctica, esto puede ser tan simple como ajustar preguntas, secuenciar actividades o variar la retroalimentación, siempre con un criterio: mirar de nuevo y decidir con base en lo observado (Angulo-Villanueva et al., 2020). De esta manera, la mejora se vuelve gestionable.

Sin embargo, sería ingenuo pensar que todo depende de la motivación individual. La carga laboral, la falta de tiempo y la escasa formación para leer investigación suelen

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777
CC BY NC SA

bloquear la indagación docente. Por eso, la literatura reciente insiste en condiciones institucionales: liderazgo que valore el análisis, espacios para conversar sobre evidencias y recursos confiables al alcance. En esta línea, Gleeson et al. (2022) reportan que “when teachers and leaders are supported by their school to use research evidence, they are … more confident … [and] more likely to use research evidence” (p. 4). Esta afirmación sugiere que el uso de evidencia no se sostiene solo con voluntad individual, sino con una estructura escolar que legitime el análisis pedagógico, habilite tiempos de trabajo colaborativo y facilite recursos claros. En consecuencia, apoyar al docente no significa únicamente exigir resultados, sino crear condiciones que incrementen su seguridad profesional para experimentar, evaluar y ajustar sin temor a sanciones o sobrecarga.

En síntesis, las teorías revisadas convergen en una idea: investigar en docencia no es producir textos especializados, sino sostener una práctica reflexiva informada por evidencias. Esto reubica el propósito de enseñar: no solo “cubrir temas”, sino asegurar comprensión, participación y progreso verificable. Además, redefine al docente como productor de conocimiento pedagógico situado, capaz de dialogar con investigación externa y generar aprendizajes útiles para su comunidad escolar. En esa misma dirección, la OCDE subraya que “Only bold, innovative and evidence-based education policy and practice will help develop better and more equitable outcomes” (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2022, p. 4). Esta idea refuerza que las decisiones educativas no deberían apoyarse en intuiciones o tradiciones

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

aisladas, sino en prácticas que puedan justificarse con evidencias y que se orienten explícitamente a la equidad. En términos del ensayo, esto implica que el rol investigador docente contribuye a identificar brechas reales de aprendizaje y a tomar medidas más ajustadas para que el progreso no dependa del azar, sino de decisiones pedagógicas fundamentadas.

PROPOSICIÓN

La proposición central sostiene que la apropiación del rol investigador es una condición clave para que la práctica docente trascienda la transmisión de conceptos y se oriente a la mejora continua del aprendizaje. En este ensayo, el rol investigador se entiende como la capacidad de formular preguntas sobre la enseñanza, recoger evidencias del aula y tomar decisiones de ajuste con base en la observación sistemática. Desde esta perspectiva, investigar no se asume como una carga adicional, sino como una forma de organizar el trabajo pedagógico para verificar qué acciones funcionan, en qué condiciones y para qué estudiantes. Esta tesis se apoya en la indagación profesional como desarrollo docente situado (Rutten et al., 2021). En consecuencia, se trata de una competencia profesional clave.

El desarrollo de esta proposición se abordará de manera dialéctica al contrastar dos enfoques que conviven en la escuela: uno centrado en “cubrir contenidos” y otro orientado a “comprender procesos” de aprendizaje. La transmisión puede cumplir una

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

función introductoria cuando presenta conceptos, pero se considera insuficiente si no se acompaña de indagación sobre cómo aprenden los estudiantes, por qué se estancan y qué ajustes didácticos facilitan el avance. En consecuencia, la investigación de la práctica permite que la enseñanza deje de ser repetición y se convierta en un proceso profesional de análisis, experimentación y verificación mediante evidencias concretas (Angulo-Villanueva et al., 2020). Esto orienta la acción hacia resultados verificables.

Finalmente, la proposición incorpora un componente operativo: promover una ruta viable para que el rol investigador se instale como hábito institucional y no quede en un ideal discursivo. Esto supone reconocer restricciones reales de tiempo, recursos y presión por resultados, y aun así diseñar rutinas pequeñas de observación, análisis y conversación pedagógica. En esa línea, se plantea que la apropiación del rol investigador requiere habilidades docentes (preguntar, registrar, interpretar) y condiciones escolares mínimas (apoyo del liderazgo, espacios de trabajo colaborativo y acceso a recursos claros) que hagan la indagación sostenible y compartible (OECD, 2022). De este modo, la propuesta se vuelve aplicable.

ARGUMENTOS

Un primer argumento a favor del rol investigador es que mejora la precisión de las decisiones pedagógicas. Cuando el docente observa de manera sistemática, deja de explicar los resultados solo por “falta de esfuerzo” y empieza a identificar obstáculos

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

concretos: instrucciones poco claras, tareas demasiado largas, vocabulario desconocido o ausencia de retroalimentación. Esa claridad permite intervenir con acciones puntuales y evaluar si funcionaron. En contraste, la enseñanza centrada en transmisión puede sostenerse en suposiciones (“ya lo expliqué”) y perder de vista evidencias de comprensión. La fortaleza principal del rol investigador es que convierte el aula en fuente legítima de información para mejorar (Education Endowment Foundation, 2024). Esto favorece decisiones más ajustadas.

Este argumento se refuerza cuando el docente incorpora el uso crítico de evidencia externa. En lugar de escoger estrategias por moda, puede apoyarse en guías o estudios y adaptarlos a su contexto. La comparación con investigaciones muestra un punto fuerte: muchas prácticas recomendadas funcionan mejor cuando se aplican con intención y seguimiento. No obstante, también aparece una debilidad: si la evidencia se presenta en formatos extensos o en lenguaje lejano, el docente puede no usarla o usarla superficialmente. Por eso, la apropiación del rol investigador requiere traducciones claras y oportunidades para discutir cómo adaptar la evidencia sin deformarla (Gleeson et al., 2022). Así, se incrementa la probabilidad de uso real.

Otro argumento relevante es que la indagación docente actúa como desarrollo profesional auténtico. A diferencia de capacitaciones aisladas, investigar parte de un problema real, genera aprendizaje inmediato y deja huella en la práctica. Rutten et al. (2021) sostienen que la indagación del profesorado puede operar como desarrollo profesional cuando se articula con reflexión sistemática y con decisiones sobre la

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777
CC BY NC SA

enseñanza. La fortaleza es que el docente aprende mientras enseña y no depende solo de contenidos externos; la debilidad es que requiere hábitos de registro y reflexión que se sostienen mejor con acompañamiento y tiempos protegidos.

Además, el rol investigador ayuda a reducir la distancia entre investigación educativa y escuela. Muchas veces los docentes perciben la investigación como algo "lejano", pero cuando realizan indagaciones propias, pueden dialogar con esos hallazgos y decidir qué les sirve. Esta comparación revela un punto fuerte: la investigación externa deja de ser una autoridad abstracta y se vuelve un recurso práctico. A la vez, se evidencia un punto débil: si la cultura escolar castiga el error o exige resultados inmediatos, el docente puede evitar experimentar y aprender del proceso. La indagación requiere un clima donde probar y ajustar sea legítimo (OECD, 2022). Esto implica una cultura de aprendizaje institucional.

La investigación-acción aporta otro argumento, porque ofrece un método comprensible para ordenar la mejora. Su fortaleza consiste en convertir la reflexión en pasos concretos: planear, actuar, observar y ajustar. Comparada con enfoques más técnicos, esta ruta es amigable para la escuela porque permite empezar con cambios pequeños sin perder rigurosidad. No obstante, la debilidad aparece cuando el proceso se burocratiza: si se exige llenar formatos sin sentido, el docente deja de mirar el aula y se concentra en cumplir. La comparación sugiere que la clave no es "más papeleo", sino más foco en evidencias útiles y decisiones claras (Angulo-Villanueva et al., 2020). Por ello, la simplicidad metodológica es un criterio central.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Un argumento adicional se relaciona con la identidad docente. Cuando el profesor investiga, se reconoce como profesional que produce conocimiento sobre su práctica, y eso fortalece su autonomía. Esta fortaleza contrasta con la docencia entendida solo como aplicación de programas, donde el docente puede sentirse reemplazable y dependiente de instrucciones externas. Sin embargo, aquí también hay un punto débil: no todas las escuelas valoran la producción docente, y la innovación puede enfrentar resistencia por miedo a “salirse del guion”. Por ello, la apropiación del rol investigador también requiere reconocimiento institucional y espacios para compartir aprendizajes sin sanción (Palencia Salas, 2020). Esto es clave para sostener la motivación profesional.

Asimismo, estudios recientes muestran que el compromiso con la investigación aumenta cuando existe apoyo interno y acompañamiento formativo. En trayectorias de aprendizaje profesional, docentes mentores o formadores ayudan a formular preguntas, seleccionar evidencias y analizar resultados, evitando que el proceso se vuelva confuso. La fortaleza es que la indagación deja de ser solitaria y se convierte en práctica colectiva. La debilidad aparece si el acompañamiento se transforma en control: cuando se impone la investigación como requisito, se pierde sentido y se reduce la reflexión genuina (Kowalczuk-Walędziak & Ion, 2024). Por tanto, el apoyo debe ser formativo y no punitivo.

Otra línea de contraste proviene de las alianzas entre investigación y escuela. En asociaciones de investigación-práctica, universidades y escuelas definen problemas comunes y generan evidencias útiles para decisiones reales. La fortaleza de este enfoque es que el docente accede a herramientas, tiempo y apoyo metodológico sin

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777
CC BY NC SA

tener que convertirse en investigador académico. Sin embargo, también se observan límites: si la alianza no respeta los tiempos escolares o llega con agendas externas, la escuela la percibe como “intervención” y no como colaboración. La comparación sugiere que la pertinencia nace de preguntas compartidas y beneficios claros para el aula (Farrell et al., 2021). En consecuencia, la co-definición del problema es determinante.

Desde una mirada organizacional, la evidencia reciente indica que ciertos factores facilitan que el docente use investigación: apoyo del liderazgo, utilidad percibida, acceso a recursos claros y espacios de conversación profesional. Este hallazgo fortalece la idea de que el rol investigador no depende solo de la “buena voluntad”, sino de condiciones. Al comparar con escuelas donde no existen dichas condiciones, se observa una debilidad recurrente: el docente puede querer investigar, pero termina priorizando la urgencia diaria. Por eso, la apropiación del rol investigador exige una arquitectura mínima de trabajo: tiempos, rutinas y acuerdos para sostener la indagación (Jeune et al., 2024). Esto permite pasar de la intención a la práctica.

Por último, la formación inicial y las políticas educativas influyen en la apropiación del rol investigador. Cuando la formación integra la indagación como parte de la práctica, el futuro docente aprende a preguntar, registrar y justificar decisiones desde temprano. Este enfoque tiene como fortaleza que normaliza el hábito de investigar: no como materia aislada, sino como forma de enseñar. La comparación con modelos donde la investigación se enseña solo de manera teórica muestra una debilidad: se aprende “sobre” investigación, pero no se aprende “investigando”. En consecuencia, se vuelve

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

clave que instituciones formadoras y escuelas apoyen prácticas de investigación situada (OECD, 2025). Esto debería reflejarse en diseños curriculares coherentes.

PROPUESTA

La propuesta que sigue busca convertir el rol investigador en una rutina sencilla, integrada al trabajo cotidiano, y no en un proyecto excepcional. El punto de partida es aceptar que la escuela ya produce información valiosa: tareas, discusiones, errores frecuentes y avances observables. Lo que suele faltar es un método para transformar esa información en decisiones. Por ello, propongo una ruta de indagación breve que se repite en ciclos cortos, de dos a cuatro semanas, con preguntas claras y ajustes pequeños. Así, investigar se entiende como “mirar mejor para decidir mejor”, sin exigir tecnicismos, y con un foco constante: mejorar la experiencia de aprendizaje del estudiantado (Angulo-Villanueva et al., 2020). Esto vuelve la indagación sostenible.

El ciclo inicia con una pregunta de aula, formulada en lenguaje simple y enfocada en un problema controlable. En lugar de “mis estudiantes no entienden”, conviene preguntar “¿qué parte de la lectura les impide responder inferencias?” o “¿qué tipo de retroalimentación mejora sus borradores?”. Esta precisión evita la dispersión y permite comparar antes y después con señales visibles y registrables. En paralelo, se elige un cambio pequeño y realista, alineado con la pregunta, como modificar consignas, usar ejemplos guiados o introducir trabajo en parejas. También se define un periodo corto de

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777
CC BY NC SA

prueba para no confundir el efecto con cambios externos (Angulo-Villanueva et al., 2020). De este modo, se controla mejor la intervención.

Luego se define qué evidencias se recogerán y cómo se registrarán sin sobrecargar al docente. La evidencia debe ser suficiente para decidir, pero ligera para sostenerse: muestras de cuadernos, una rúbrica de dos criterios, conteo de participaciones, respuestas de salida o notas de observación de cinco minutos. El criterio práctico es que el registro pueda hacerse durante la clase o al cierre de la jornada, sin herramientas complejas ni formatos largos. También conviene fijar una línea de base corta (uno o dos días) para saber cómo estaba el grupo antes del cambio (Education Endowment Foundation, 2024). Así, se facilita la comparación.

Con las evidencias reunidas, la propuesta prioriza un análisis conversado, no técnico. El docente responde preguntas sencillas: ¿qué mejoró?, ¿qué se mantuvo igual?, ¿para quiénes funcionó?, ¿qué ajustaré? Este análisis gana fuerza cuando se realiza con un colega, porque ayuda a evitar sesgos y aporta alternativas que uno solo no ve. Además, compartir hallazgos en equipos de área o ciclos crea aprendizaje colectivo: una solución probada en un curso puede inspirar ajustes en otro. Para que el diálogo sea útil, conviene basarlo en ejemplos concretos y contrastar dos tipos de evidencia (Gleeson et al., 2022). Esto sostiene decisiones más robustas.

La siguiente tabla sintetiza la ruta propuesta como guía rápida. No busca estandarizar la práctica, sino ofrecer un lenguaje común que facilite la continuidad de los ciclos y la colaboración entre docentes. Al explicitar “pregunta, acción, evidencia y

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

decisión", la indagación se vuelve más manejable y menos intimidante, especialmente para quien inicia. Además, este formato permite comparar experiencias sin competir: cada docente describe qué probó, qué vio y qué decidió, y el equipo identifica patrones. Para mantener el enfoque, basta con registrar una decisión final y una pregunta nueva para el siguiente ciclo (Gleeson et al., 2022). Con ello, se construye consistencia entre ciclos.

Tabla 1

Ruta breve para sostener el rol investigador en el aula

Momento del ciclo	Pregunta guía	Acción docente	Evidencia mínima	Decisión al cierre
Definir	¿Qué está dificultando X en este grupo?	Elegir 1 ajuste puntual	Línea de base corta	Mantener foco y alcance
Probar	¿Qué haré distinto durante 2–4 semanas?	Aplicar el ajuste en clases clave	2–3 muestras de trabajos	Continuar/ajustar acción
Observar	¿Qué señales buscaré?	Registrar en rutina breve	Rúbrica simple / salida	Identificar a quién ayudó
Decidir	¿Qué cambio sostengo y qué cambio modifico?	Ajustar y planear siguiente ciclo	Comparación antes–después	Nueva pregunta del ciclo

Un elemento decisivo es conectar la indagación con evidencia externa en formatos accesibles. En lugar de pedir lecturas extensas, la escuela puede usar guías breves y discutir una recomendación por vez. La pregunta orientadora sería: "¿qué parte de esta evidencia podemos probar aquí y cómo sabremos si funcionó?". Este enfoque fortalece

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

la apropiación del rol investigador porque traduce investigación a decisiones concretas y evita la adopción superficial de modas. También reduce frustraciones, pues el docente trabaja con una idea aplicable, un periodo acotado y criterios claros para evaluar resultados sin complicar la planeación (Education Endowment Foundation, 2024). Así, se incrementa la aplicabilidad en aula.

Para que la propuesta sea viable, se requieren condiciones institucionales mínimas que protejan el tiempo y valoren la indagación. No necesariamente son más horas, sino prioridades más inteligentes: dedicar parte de una reunión a revisar evidencias, definir una pregunta común por periodo o asignar un docente líder que acompañe sin controlar. La evidencia sugiere que el uso sostenido de investigación aumenta cuando el liderazgo apoya, ofrece recursos claros y legitima el análisis como parte del trabajo, no como “extra” (OECD, 2022). Esto requiere alineación organizacional.

El cierre de cada ciclo debe producir una decisión concreta y un registro breve: qué se mantiene, qué se ajusta y qué nueva pregunta aparece. Este cierre evita que la indagación quede en reflexión sin acción y, al mismo tiempo, construye memoria pedagógica. Con el tiempo, varios ciclos permiten reconocer patrones: estrategias que funcionan en ciertos grados, errores frecuentes por tema o condiciones que favorecen participación. Estos aprendizajes pueden compartirse y convertirse en acuerdos pedagógicos del equipo, sin perder la adaptación a cada grupo (Farrell et al., 2021). De esta forma, se consolida aprendizaje institucional.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Para visualizar el cambio de mirada que sostiene esta propuesta, la Figura 1 resume el paso de una docencia centrada en transmisión a una docencia centrada en indagación. El propósito no es descalificar la explicación de conceptos, sino mostrar que la explicación gana potencia cuando se acompaña de observación y ajuste. En la transmisión, el foco suele estar en "terminar el tema"; en la indagación, el foco se desplaza hacia "ver qué comprendieron y por qué". Esta diferencia redefine la planeación: ya no se organiza solo por contenidos, sino por evidencias de aprendizaje, barreras detectadas y decisiones razonadas para avanzar (Palencia Salas, 2020). En consecuencia, se eleva la calidad de la planificación.

Figura 1.

Paso de transmisión a indagación



https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EDICIÓN CONTÍNUA

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

CC BY NC SA

La Figura 2 muestra el ciclo de indagación en cuatro momentos conectados, pensado para repetirse varias veces durante el año sin volverse burocrático. El sentido del esquema es recordar que cada fase alimenta a la siguiente: la pregunta define qué acción probar; la acción produce evidencias; las evidencias orientan decisiones; y las decisiones generan una nueva pregunta. Cuando el ciclo se repite, el docente desarrolla un hábito profesional de mejora continua, y la escuela acumula aprendizajes compartidos. La propuesta se mantiene simple: una pregunta acotada, un ajuste pequeño, evidencia ligera y una decisión clara al cierre (Angulo-Villanueva et al., 2020). Así, el esquema opera como recordatorio funcional.

Figura 2.

Ciclo breve de indagación docente



https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

CONCLUSIONES

La docencia que se limita a “explicar y evaluar” suele producir la sensación de avance sin garantizar comprensión, especialmente en aulas diversas. A la luz del objetivo general de este ensayo, la conclusión principal es que apropiarse del rol investigador permite que la enseñanza se convierta en un proceso de mejora continua: el docente observa, formula preguntas, prueba ajustes y decide con evidencias. De este modo se responde al problema planteado: la transmisión de conceptos es insuficiente si no se acompaña de indagación sobre cómo aprenden los estudiantes, qué barreras enfrentan y qué acciones concretas los ayudan a progresar (Palencia Salas, 2020). Esto explica por qué la mejora requiere evidencia.

En términos conceptuales, el rol investigador se entiende mejor como una actitud profesional que como una tarea adicional. Supone reconocer que la práctica genera datos valiosos (errores recurrentes, participación, productos, conversaciones) y que esos datos pueden organizarse para decidir. Esta mirada articula teoría y contexto: la evidencia externa se toma como referencia, pero se contrasta con lo que ocurre en el aula, evitando aplicar recetas sin adaptación. Así, el docente pasa de “cubrir contenidos” a “comprender procesos”, y la evaluación deja de ser un cierre para convertirse en información útil para ajustar la enseñanza con sentido y oportunidad (OECD, 2022). De esta manera, la evaluación adquiere función formativa.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EDICIÓN CONTÍNUA

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

CC BY NC SA

Los hallazgos revisados sugieren que el rol investigador fortalece dos dimensiones: la toma de decisiones pedagógicas y el aprendizaje profesional del docente. Cuando se usa evidencia para ajustar estrategias, aumenta la probabilidad de intervenir sobre causas específicas (instrucciones, secuenciación, retroalimentación) en vez de repetir explicaciones generales. Además, la indagación sostenida funciona como desarrollo profesional situado, porque el docente aprende mientras enseña y verifica impactos con señales visibles en el desempeño estudiantil. En consecuencia, la calidad de la enseñanza mejora no por “hacer más”, sino por decidir mejor y con mayor precisión (Education Endowment Foundation, 2024). Esto orienta la práctica hacia efectos observables.

Al mismo tiempo, la literatura muestra límites que pueden parecer contrarios a la promesa del rol investigador. El más frecuente es la falta de condiciones: poco tiempo protegido, sobrecarga administrativa y escaso acceso a evidencia en formatos claros. Otro riesgo es burocratizar la investigación docente, reduciéndola a formatos y reportes que no mejoran el aula. Por eso, la conclusión no es “investigar más”, sino investigar mejor y con apoyo institucional: liderazgo que legitime la reflexión, espacios de trabajo colaborativo y recursos accesibles para leer evidencia sin tecnicismos innecesarios (Gleeson et al., 2022). En síntesis, el contexto institucional es decisivo.

Como aproximación de solución, se propone instalar ciclos cortos de indagación (2–4 semanas) con cuatro pasos: pregunta de aula, acción pequeña, evidencia ligera y decisión. Esta ruta es viable porque se integra a la planeación y evita proyectos

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

inmanejables; además, facilita la discusión entre pares, lo que reduce sesgos y mejora la calidad de las decisiones. Para sostenerla, la escuela puede reorganizar una reunión periódica para revisar evidencias y acordar un registro mínimo de aprendizajes por ciclo. Así, la promesa del ensayo se concreta en rutinas simples que convierten la enseñanza en mejora continua (Angulo-Villanueva et al., 2020). Esto permite continuidad sin burocracia.

Finalmente, quedan preguntas que justifican seguir investigando y construyendo sobre el tema. Por ejemplo: ¿qué apoyos incrementan la investigación docente sin convertirla en control?, ¿cómo asegurar que el uso de evidencia beneficie especialmente a quienes suelen quedar rezagados?, ¿qué formas de colaboración escuela–academia logran continuidad y pertinencia? Explorar estas preguntas permitiría afinar la propuesta y comprender qué factores sostienen el cambio en distintas realidades escolares. Asimismo, abre la puerta a estudiar cómo las culturas institucionales influyen en que la investigación docente se vuelva práctica colectiva y no solo esfuerzo individual (Jeune et al., 2024). Así, se delinean futuras líneas de trabajo.

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

DIALÉCTICA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EDICIÓN CONTÍNUA

Número 28. Vol. 3 (2025), pp. 1- 24 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2244-7490 / ISSN Impreso: 1316-7243
Depósito Legal: pp 1999802TA777

CC BY NC SA

REFERENCIAS

Angulo-Villanueva, R. G., Moreno-Martínez, N., & Reducindo Ruiz, I. (2020). Investigación acción (IA): Enseñar a investigar investigando: Evaluación de una experiencia con docentes en formación. *Praxis Pedagógica, 20*(27), 55–76. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.55-76

Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 87*, 102935. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935

Education Endowment Foundation. (2024). *Using research evidence: A concise guide*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/more-resources-and-support/using-research-evidence

Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Research-practice partnerships in education: The state of the field*. William T. Grant Foundation. https://wtgrantfoundation.org/wp-content/uploads/2021/07/RPP_State-of-the-Field_2021.pdf

Gleeson, J., Cutler, B., Larsen, S., Parker, B., Ridgway, K., Rickinson, M., Walsh, L., & People, J. (2022). *Supporting teachers to use research evidence well in practice: Survey findings and practical guidance from an AERO and Monash Q Project collaboration*. Australian Education Research Organisation. https://www.edresearch.edu.au/sites/default/files/2022-12/supporting-teachers-to-use-research-evidence-aa_1.pdf

Jeune, N., Juhel, J., Dessus, P., & Atal, I. (2024). Six factors facilitating teachers' use of research: An experimental factorial survey of educational stakeholders' perspectives. *Frontiers in Education, 9*, 1368565. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1368565

Kowalczuk-Walędziak, M., & Ion, G. (2024). Understanding and improving teachers' research engagement: Insights from success stories in Poland and Spain. *Teaching and Teacher Education, 151*, 104747. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104747

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Who cares about using education research in policy and practice? Strengthening research engagement*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). How can research and initial teacher education institutions support research use? *OECD Education Policy Perspectives* (No. 129). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/7a197444-en

Palencia Salas, V. (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Educación y Ciudad*, (38), 107–118. https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321

Rutten, L., Meijer, P. C., van Veen, K., & Nieuwenhuis, L. (2021). Toward a theory of action for practitioner inquiry as professional development in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education, 97*, 103194. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103194

https://doi.org/10.56219/dialctica.v3i28.5609