

RECIBIDO: 15 DE MAYO DE 2026. REVISADO: 4 DE JUNIO DE 2026. ACEPTADO: 12 DE JUNIO DE 2026.

ACCIONES DE INTERVENCIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. UN ESTUDIO DE CASO CRÍTICO/INTERVENTIVO

*ACTIONS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: A
CRITICAL/INTERVENTIVE CASE STUDY*

Dr. Gustavo Martínez González

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES)
Coordinador Estatal del área de Humanidades de la Dirección General de Escuelas Preparatorias, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y profesor de la Preparatoria Emiliano Zapata, UAS.
lehrer4@hotmail.com

ORCID: 0009-0009-1305-4781

Culiacán, Sinaloa, México

Mtra. Juana María Álvarez Vega

Maestría en Educación
Coordinadora del Depto. de Publicaciones y colaboradora del área de Humanidades, Dirección General de Escuelas Preparatorias, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
Profesora del Centro de Estudio de Idiomas-Culiacán, UAS.
belisaav@hotmail.com
ORCID: 0009-0008-4225-1728
Culiacán, Sinaloa, México

Dra. Carolina Pérez Angulo

Coordinadora Estatal de la Academia de Biología, Dirección General de Escuelas Preparatorias, Universidad Autónoma de Sinaloa, UAS.
perezangulo@uas.edu.mx
ORCID: 0009-0004-3586-2644
Culiacán, Sinaloa, México

Dr. Antonio González Balcázar

Facultad de Agronomía, Universidad Autónoma de Sinaloa, UAS.
gonzalezantonio@uas.edu.mx
ORCID: 0000-0002-7071-3722
Culiacán, Sinaloa, México

RESUMEN

Este trabajo expone un conocimiento parcial de la amplia investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción*, vigente en el ciclo escolar 2025–2026 a nivel preparatoria. Los fines de esta investigación son de carácter interventivo-investigativo en relación al problema del aprendizaje y a la manera como las acciones de intervención contribuyen al mismo. El proceder se sustenta en una metodología *cualitativa* y en el método *Estudio de caso crítico/interventivo*. Los hallazgos se derivan de las categorías las acciones principales y las acciones de intervención. Su análisis, discusión y reflexión se organiza en cuatro fases o espirales de la investigación. Los resultados ponen de relieve los vacíos de las acciones iniciales de enseñanza-aprendizaje y el proceder y eficacia de las acciones de intervención-recapitulación en gran grupo, ejercicios disciplinarios y examen- en la aprehensión de contenidos conceptuales y procedimentales sobre el significado y funciones de la literatura demostrándose así los dos supuestos planteados en este trabajo y el logro de los objetivos planteados.

Palabras clave: Fines educativos; Acciones de intervención; Práctica docente

ABSTRACT

*This paper presents partial findings from the broader research project **Teaching Intervention in the Teaching-Learning Process Based on Reflection/Action**, currently underway during the 2025–2026 school year at the upper-secondary level. The aims of this research are intervention-oriented and inquiry-based, focusing on the problem of learning and on how intervention actions contribute to it. The methodological approach is grounded in qualitative research and in the critical/interventive case study method. Within this methodological framework, two categories are addressed: main actions and intervention actions. Their analysis, discussion, and reflection are organized into four phases or spirals of the research process. The results highlight the gaps in the initial teaching and learning actions, as well as the procedure and effectiveness of intervention actions, including whole class recapitulation, subject based activities, and written examinations, in the appropriation of conceptual and procedural content related to the meaning and functions of literature. Thus, the two assumptions proposed in this paper are demonstrated, along with the achievement of the stated objectives.*

Keywords: Educational aims; Intervention actions; Teaching practice.

INTRODUCCIÓN



Toda educación intencionada, toda escuela, toda institución educativa, tiene como encomienda social la formación de los educandos. Esa formación está regida por condiciones, por fines establecidos de manera prescrita en el currículum educativo. Y aun cuando suelen variar atendiendo a una etapa, a un contexto, a una institución, a un sistema o grupo de gobierno, los fines o propósitos siempre serán objeto de formación y siempre han de constituir el proyecto de vida institucional. Estos fines institucionales, a su vez, son la base de otros objetivos subordinados, establecidos en los Planes de estudio, en las Áreas de conocimiento, en los Programas disciplinares. Por ende, han de ser la base de toda práctica docente. Ejemplo de existencia y de subordinación referida en lo precedente se observa en el siguiente fin establecido para la materia de *Literatura I*, del Bachillerato UAS, Plan de Estudio 2018.

Desarrollar competencias literarias con el fin de aplicar habilidades de análisis en las diversas artes o especies literarias que forman parte del género épico-narrativo.

En este fin se incorporaron tres subordinados, establecidos en cada una de las tres unidades que conforman el programa de estudio de la materia en referencia y en el libro de texto *Literatura I. Análisis de textos narrativos*.

Pero si bien la determinación y redacción de los fines constituye una tarea compleja de todo diseño curricular, más lo es su instrumentación: la práctica. Fase así referida por los teóricos en la que se pone de manifiesto el currículum real. ¿A quién corresponde esta tarea compleja? Naturalmente, a los profesores. Para ello, han de sustentar su labor en un compendio de elementos organizados denominado “planeación” o “planificación didáctica”. De esos elementos, el principal lo constituye el fin, el objetivo. Por tal motivo, el resto ha de subordinarse. ¿Qué sucede en la práctica, en el currículum real, con los propósitos principales del currículum y con los propósitos subordinados de las áreas y de las disciplinas?

De inicio, para lograr los objetivos planteados de manera institucional se requiere de una planificación o planeación didáctica. Este documento formal se constituye por diversas variables metodológicas o elementos de planeación y —en lo prescrito— ha de ser el documento rector que ha de guiar la práctica del profesor. ¿Qué pasa en el ejercicio, en la instrumentación de esa planeación? Aun cuando los profesores no suelen realizar un registro meticuloso, una investigación basada en los elementos del proceder de la ciencia, suelen o solemos mantener una idea de lo que sucede con la planeación. Pero en esas ideas, y pese a que la práctica se realiza con acciones de formación, poco o nulo conocimiento se tiene sobre las acciones de intervención. Y, ¿por qué es necesario el conocimiento de esta naturaleza?

Es evidente que si bien los profesores implementan acciones de formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el Bachillerato UAS el problema radica en dos cuestiones: *ausencia de estudios sobre las acciones de formación*; *ausencia de nociones sobre las acciones de intervención* y, posiblemente, ausencia de acciones de intervención. En ese sentido, vistas las intenciones prescritas tanto en el currículum como en los programas de estudio, así como la preocupación discursiva de los profesores y administradores de la educación, este trabajo tiene como objetivo socializar hallazgos parciales de la amplia investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en reflexión/acción*. Investigación vigente en el ciclo escolar 2025-2026, en la Preparatoria Emiliano Zapata de la UAS. Sus objetivos fundamentales están organizados con base en la metodología de la intervención. Es decir, en base a lo que se pretende con las acciones de la enseñanza. Y en la metodología de la investigación, relacionada con el seguimiento de las acciones de la enseñanza mediante los elementos del proceder de la ciencia. Así, en lo que refiere a la intervención, se tiene como objetivo:

- Instrumentar acciones basadas en los elementos de la planeación didáctica, orientadas a generar cambios en el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales. Con este se pretende dar respuesta a la interrogante ¿cómo generar cambios en el proceso de aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales?

Respecto de la metodología de la investigación, la investigación de la cuestión se propone:

- Dar cuenta de la eficacia de las acciones de intervención instrumentadas en el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales. Con este objetivo, se intenta dar respuesta a ¿cuál es la eficacia de las acciones de intervención instrumentadas en el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales?

En resumida cuenta, los fines de la investigación están centrados, por un lado, en generar cambios en el aprendizaje de los chicos y chicas y de la propia práctica docente. Estos cambios, obedecen a los objetivos prescritos en el Currículum formal del Bachillerato UAS, y en el programa de Estudio de la materia Literatura I. Por el otro lado, en dar cuenta de la forma como se generan esos cambios. En esta intención de cambios, se sitúa la relevancia y pertinencia de este estudio, pues los fines educativos —en lo que refiere al aprendizaje de los contenidos curriculares— han de estar presentes en toda práctica. Y ligados a los fines se plantean dos supuestos, en cuya denominación se retoman aportaciones teóricas del legado de Elliott (2005) y Dewey (1998): *a) Las acciones iniciales de la enseñanza generan aprendizaje superfluo y b) A mayor número de acciones de intervención, mejor aprendizaje.*

Vista la naturaleza de los objetivos propuestos, la amplia investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción* sustenta su metodología de la intervención en cuatro fases o espirales: *a) Acciones iniciales base, b) Valoración de las acciones base, c) Acción/intervención y d) Valoración de la instrumentación de la acción/intervención.* Y su metodología de la investigación en una metodología de corte cualitativa y en el método *Estudio de caso crítico/interventivo*. En el sentido expuesto, la investigación de la cuestión contribuye a la mejora del Objeto de estudio propuesto y a los fines de la educación en torno al aprendizaje de los contenidos declarativo y procedimental. Así también, al Estado del Conocimiento en torno al método y metodología de la investigación/intervención, pues en este campo, lo que ha prevalecido es un conglomerado de estudios sobre el objeto mismo, no así sobre su transformación.

MARCO TEÓRICO

Llevar a cabo una investigación de la naturaleza enunciada implica, primeramente, la determinación de los conceptos fundamentales de la metodología de la intervención y de la metodología de la investigación. Asimismo, del posicionamiento de su significado. En relación con la metodología de la intervención, el punto de partida ha de estar determinado por los fines u objetivos. De acuerdo con Zabala (2002), en ellos recaen respuestas a cuestiones como: ¿cuáles son las intenciones educativas?, ¿qué pretendemos que consigan nuestros alumnos? (p. 25). Estas cuestiones, en lo concreto, determinan lo que se pretende que los alumnos aprendan. De ahí la aparición de cuestiones- en el decir de Coll (citado por Zabala, p. 29)- como: “¿qué hay que saber?”, “¿qué hay que saber hacer?” y “¿cómo hay que ser?”

En la materia educativa planteada, entonces, los objetivos o fines determinan cuestiones relacionadas con *lo que se desea, lo que se pretende* que se enseñe y que se aprenda. Por ello, la identificación de las pretensiones ha de constituir la tarea principal del profesor como profesional de la educación. Al respecto, en cuanto a la materia *Literatura I*, del Bachillerato UAS, se plantea en lo prescrito como propósito general del curso: “Desarrollar competencias literarias con el fin de aplicar habilidades de análisis en las diversas artes o especies literarias que forman parte del género épico narrativo” (p. 12). Para el logro de este fin, en cada una de las unidades que integran el material didáctico en referencia, aparecen objetivos o propósitos subordinados. Pero si bien los objetivos constituyen la intención prescrita de lo que se desea, del deber de la enseñanza y del aprendizaje, también anticipan lo que se pretende obtener. En este sentido, para el filósofo de la educación John Dewey (1998), el fin “denota el resultado de todo proceso natural traído a la conciencia y convertido en un factor para determinar la observación presente y la determinación de los modos de actuar” (p. 100). Y ¿quién determina el fin, los objetivos? Naturalmente, las personas que dirigen las instituciones.

Pero lograr la intención prescrita requiere determinar y organizar los elementos que forman parte de la estructura de la práctica del docente. Para Zabala (2002), esa estructura “obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y de las condiciones físicas existentes” (p. 14). En ese sentido, bajo las intenciones, en los parámetros institucionales, ha de organizarse la intervención pedagógica, lo cual implica, de acuerdo con el autor, “situarse en el modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc.” (p. 14)

Desde esta posición teórica, en resumida cuenta, la intervención pedagógica ha de orientarse desde una postura reflexiva. En esa idea, han de organizarse las diversas variables que componen la práctica docente. Siguiendo el modelo interventivo propuesto por Zabala, esas variables o elementos de intervención se constituyen por los objetivos, los contenidos curriculares, las acciones o actividades, los contenidos temáticos, la organización social de la clase, el tiempo y la evaluación. Y, ¿qué es lo que permite visualizar el cumplimiento de los fines, del antes y del después de la intervención? Naturalmente, las acciones de la enseñanza, de la evaluación, de la investigación. Y, ¿qué son las acciones?

Las acciones constituyen el elemento principal para el logro de los objetivos. Sobre su definición, existen diversos elementos. El *Diccionario Etimológico Castellano* (2024) la refiere como palabra que “viene del latín *actio, actionis*, en tanto que el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2026) la expone como “ejercicio de la posibilidad de hacer” o como “resultado de hacer”. Referente remoto sobre el concepto se aprecia en Aristóteles (1836/1973), quien la define como “lo que se hace”, refiriendo, además, que la acción constituye el fin de todo propósito y, en todas las partes, lo principal. En este sentido aristotélico, Abagnano (1961/1987),

en el *Diccionario de filosofía* alude a la acción como “término de significado muy general que denota cualquier operación, considerada a partir del término del cual se inicia o comienza la operación misma” (p. 12). Pero si bien las acciones generales son necesarias y comunes, la práctica docente, como la de cualquier profesión u oficio, requiere de acciones intencionadas, orientadas al cumplimiento del fin. En ese tenor, en la investigación en referencia, aparecen dos tipos:

- a) **Acciones prescritas de formación.** Aquellas que están especificadas en el programa y en la planeación o planificación didáctica. Su carácter generalmente es formativo.
- b) **Acciones de intervención.** Aquellas que se incorporan en el proceso, para cubrir los vacíos del aprendizaje, generados por las acciones prescritas. Su carácter es interventivo y están, además, orientadas a generar aprendizaje profundo.

En el proceder de la acción/intervención, se sitúa la práctica reflexiva. Un concepto más a tener en claro en el proceso de transformación del conocimiento y de la práctica. En este concepto se sitúa la reflexión, misma que, con base en los fundamentos del *Diccionario de la Lengua Española*, del *Diccionario Etimológico Castellano* y de Elliott (2005) es posible definirla como la *acción cognitiva de análisis y reflejo, bien de una acción humana, bien de un objeto (situación, fenómeno)*. En este tenor, vale referir a la práctica reflexiva como aquella en la que entra en cuestión la reflexión y la autorreflexión, basada en la investigación de la propia práctica. De ahí la importancia de la formación de “profesores como investigadores” —término acuñado por Stenhouse—, lo cual implica, de acuerdo con Elliott (2005), “fomentar el desarrollo de capacidades de autorreflexión”. (p. 33)

Aunado a los conceptos fundamentales de la metodología de la intervención —los objetivos/fines, la práctica docente, las variables de la planeación didáctica, la acción, la autorreflexión, la reflexión y la

práctica reflexiva—, vale añadir los de la metodología de la investigación. Sobre ellos versa el siguiente apartado.

METODOLOGÍA

Al igual que toda investigación basada en el proceder de la ciencia, *la intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción* sienta sus fundamentos en una metodología de investigación cualitativa. En su determinación y definición, aparecen aspectos epistemológicos del concepto “metodología”, ya que, si bien en las investigaciones aparece apartado específico “Metodología de la investigación”, lo que se expone, generalmente, es una tipología, sus antecedentes, no así su genealogía. En ese tenor, aparece la interrogante *¿qué es la metodología de la investigación?* Para su respuesta, se tomaron referentes procedentes del *Diccionario Etimológico Castellano*, del *Diccionario de la Lengua Española*, de Teoría del conocimiento, de Hessen, de Aristóteles. Con esta base, se define a la metodología de la investigación como:

el elemento, la ciencia que da cuenta— en su carácter general— de las acciones empleadas para generar conocimiento sobre el Objeto de estudio con base en un fin.

Definida la metodología de la investigación, vale situar el carácter específico del proceder. Así lo exigen las grandes tradiciones de la investigación. En ese sentido, el estudio *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción*, se rige por la metodología cualitativa. Sobre su definición existe un amplio legado en el Estado del conocimiento. No obstante, es de referir

dos de ellas, debido a la proximidad con el concepto *Metodología de la investigación*, depuesto anticipadamente: la de Watson-Gegeo (citado por Pérez, 2001), quien la define como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Esta metodología [...] incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, sus actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos” (p. 46). La de Pérez (2001), que la refiere como:

investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable [...] no busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión, y puede establecer influencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso. (pp. 29-30)

EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Determinada la metodología cualitativa, es de referir al *método*, pues así la epistemología de la investigación basado en los elementos del proceder de la ciencia. Y *¿qué es el método de investigación?* Dar respuesta a la interrogante implicó remitir al concepto base: el método. Un referente que aproxima a su definición se advierte en su procedencia. Al respecto, el *Diccionario Etimológico Castellano* (2024) señala que esta palabra proviene del latín *methodus* y este del griego [...] que significa, “el camino a seguir, los pasos a seguir para realizar una cosa, procedimiento”. Este referente, además de las fuentes epistemológicas procedentes de Cohen y Manion (2002), Bisquerra (2009) y Elliott (2005), conllevaron a definir al

método de investigación como *el elemento de la metodología de la investigación que da cuenta— en su carácter específico— de las acciones empleadas para develar la verdad —o la no verdad— sobre el Objeto de estudio, con base en lo propuesto.*

EL MÉTODO ESTUDIO DE CASO CRÍTICO/INTERVENTIVO

Tras la definición del método y del método de investigación, viene la determinación del método específico que habría de guiar la investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción*. Al respecto, esta investigación se rige por el método *Estudio de caso crítico/interventivo*, mismo que, con base en los sustentos de Stake (2007), Lewin (2006), Elliott (2005), Park (1992), Kemmis y McTaggart (1998), se define como:

Un elemento de la metodología de la investigación que da cuenta de las acciones individuales empleadas para transformar el Objeto de estudio.

Este método, además de su utilidad para dar cuenta de la práctica individualizada en investigación/acción, constituye el fundamento para las acciones de intervención individuales, muchas veces confundidas y enunciadas como investigación/acción, o bien, carentes de sustento en cuanto a método. Bajo este sentido, vale advertir que *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción* no es una investigación/acción, a pesar de que su método se sustenta en referentes epistémico/metodológicos de esa naturaleza. En ese tenor, a diferencia del método Estudio de caso, de Stake (2007) —el cual solo se centra en develar las propiedades del Objeto de estudio—, con el método *Estudio de caso crítico/interventivo* no solo se capturan las propiedades del objeto de la cuestión, sino las de la

transformación misma. Al respecto, en este trabajo se exponen los hallazgos relacionados con las acciones: acciones iniciales y acciones de intervención. El análisis de su instrumentación se sustenta en las fases o espirales del modelo de Lewin (2006), Elliott (2005), Park (1992), Kemmis y McTaggart (1998), mismas que sirven de criterios de sistematización y de interpretación. Sobre ellas, se observa en el apartado *Resultados o aportaciones*.

En cuanto a las técnicas empleadas en la recolección de datos, vale señalar: las producciones escritas de los muchachos/as, los datos derivados de la observación participante y las charlas grupales en torno a los contenidos de carácter conceptual y procedimental, pues a diferencia de los Estudios de caso, en el método *Estudio de caso crítico/interventivo* no se trata solo de estudiar, sino de transformar.

▶ RESULTADOS

Con anterioridad se ha expuesto que los fines, los objetivos prescritos determinan el deseo, la intención pretensa de los que dirigen las instituciones y que el fin, de acuerdo con Dewey (1998), denota el resultado de todo proceso. También se ha advertido que las acciones constituyen el elemento principal para el logro de los fines, de los objetivos. Por lo tanto, para determinar el nivel del logro, el nivel del resultado es necesario partir de los objetivos, de unas acciones, de unos contenidos disciplinarios o temáticos. En ese sentido, para dar cuenta de *Acciones de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un Estudio de caso crítico/interventivo*, en el aspecto parcial se exponen el proceder de la intervención y de la investigación con base en la Unidad I de la materia Análisis literario I, la cual se cursa en el tercer grado del Bachillerato UAS. El estudio/intervención se encuentra vigente en la preparatoria Emiliano Zapata de la Universidad Autónoma de Sinaloa

(UAS) y los hallazgos se derivan de la experiencia propia de la práctica docente desarrollada en el grupo 3X. Este grupo se compone por 27 integrantes: 15 hombres y 12 mujeres. En cuanto a los fines o propósitos prescritos, el programa de la materia señala los siguientes:

Consecuente con el método de investigación *Estudio de caso crítico/interventivo*,

Unidad I. El significado y funciones de la literatura	
Propósito	Analiza el significado de la Literatura y sus funciones, con el ánimo de adquirir sustentos teóricos para el análisis de las artes o especies literarias.
Contenidos temáticos	- La naturaleza y función de la literatura - Funciones de la literatura - Métodos de estudio de la literatura
Acciones prescritas	- Exposición docente - Exposición de los alumnos - Recapitulaciones escritas - Cuadro de doble entrada - Control de lectura - Mapa conceptual - Autorreflexiones escritas

Nota. Elaboración propia.

Si bien para el logro de los fines propuestos para la materia de Literatura I en lo prescrito aparece en el programa la enunciación de acciones, para el logro de los mismos no basta la simple enunciación e instrumentación. En ese proceder —muchas veces— aparecen severos vicios y vacíos manifiestos en un aprendizaje superfluo, casi nulo. Y en esa aparición, para lograr lo prescrito de manera institucional, es necesaria la puesta en marcha de acciones de intervención. En ese sentido la investigación de la cuestión se guía por dos supuestos: a) *Las acciones de la enseñanza iniciales generan aprendizaje superfluo* y b) *A mayor número de acciones de intervención, mayor aprendizaje*. Ambos supuestos, bien se ha dicho, elaborados de acuerdo con las orientaciones del modelo de Elliott (2005) y de Dewey (1998).

En este sentido, los datos proceden de las producciones escritas de los muchachos/as, de la observación participante y de las charlas grupales en torno a los contenidos de carácter declarativo. El análisis de estos se sustentó en la técnica estándar *análisis de contenido* tomando como base el contraste de las respuestas de los chicos con el contenido declarativo prescrito.

De las técnicas empleadas para recabar datos y de la técnica estándar *análisis de contenido* se derivan las categorías las *acciones iniciales* y las *acciones de intervención*. Su carácter metodológico/interventivo se desarrolló en cuatro fases o espirales de la intervención, sustentadas en el legado de Lewin (2006), Elliott (2005), Park (1992), Kemmis y McTaggart (1998). En estas fases o espirales, se centra el proceder de la metodología de la investigación basada en el método *Estudio de caso crítico/interventivo*. Vale anticipar que los datos que se exponen son solo una muestra del amplio compendio de la investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción*.

PRIMERA FASE. LAS ACCIONES INICIALES BASE

Para lograr el objetivo de la unidad en referencia, se plantearon como interrogantes fundamentales de las ideas principales: ¿qué es la literatura?, ¿cuál es su esencia?, ¿cuáles son sus antecedentes?, ¿quiénes son sus precursores?, ¿qué son las artes o especies literarias?, ¿cuál es la función que cubre la literatura?, ¿cómo se clasifican las artes o especies literarias?, ¿cuáles son sus elementos de creación y análisis?, y ¿cuáles son los métodos de análisis. Como acciones iniciales: la exposición de contenido por parte del docente, la discusión en equipos, las actividades del libro, el control de lectura, las exposiciones del docente y de los alumnos. Y ¿qué sucedió en el desarrollo respectivo?

En cuanto a la disposición de los chicos/as, hubo cumplimiento en la totalidad de las acciones por parte de 19 alumnos, parcialidad en 2 y nulidad en 6. El motivo de los casos de parcialidad y nulidad obedeció básicamente a ausentismo- alumnos que están en la escuela, pero no entran a clase (denominado ausentismo parcial) y alumnos que poco van a la escuela (referido como ausentismo total). Evidencia del cumplimiento de las acciones se aprecia en la lista de registro. Sobre la realización de una de ellas, dan cuenta las siguientes descripciones:

Caso 1. Acción de exposición

Juan y su equipo exponen frente al grupo sobre el tema "La naturaleza y función de la literatura". Se apoyan en diapositivas proyectadas mediante el cañón. El contenido de las diapositivas es correspondiente con el del libro de texto, empleando, además imágenes. En la exposición participan todos los integrantes, apoyándose en la lectura directa de la diapositiva y en sus celulares.

Caso 2. Control de lectura

El profesor indicó a sus alumnos como tarea, el control de lectura para la siguiente clase, el tema "Funciones de la literatura". En su mayoría, los chicos portan el trabajo asignado en hojas de cuaderno.

SEGUNDA FASE. VALORACIÓN DE LAS ACCIONES BASE

De acuerdo con Dewey (1998), todo fin está ligado al resultado. Y para determinar el nivel de logro de lo deseado, de lo pretendido, necesaria es la valoración

de lo obtenido. Evidencia de esta naturaleza se desprende de los siguientes dos casos.

Caso 1. Derivado de la exposición

Tras la exposición de Juan y su equipo sobre el tema “La naturaleza y función de la literatura”, el docente pregunta a los expositores diversas cuestiones.

Profesor. Juan, ¿en qué consiste la función de la verdad?

Juan se quedada callado.

Profesor. El resto del equipo, ¡ayúdele! Martha, tú lo expusiste.

Los chicos revisan en su celular, buscando la respuesta.

Profesor. Juan, regresa la presentación a la diapositiva 9, ahí está la respuesta.

Caso 2. Derivado del control de lectura

Con base en los controles de lectura elaborados por los chicos, como parte de la tarea, el profesor comenta:

Profesor. De acuerdo con el contenido del libro, son tres las funciones de la literatura. ¿Cuáles son esas funciones?

El grupo se mantienen en silencio. Martha revisa sus notas y responde.

Martha. Entretenimiento es una. Transmitir la verdad, y...

Hallazgos de esta naturaleza se desprenden de la instrumentación de las acciones iniciales. Y, ¿qué advierten estos datos? En el mayor de los casos, se observó un conocimiento superfluo en los chicos y chicas. En otros, ausencia de una idea, como se observa en el caso 1 en la expresión del docente: “El resto del equipo, ¡ayúdele! Martha, tú lo expusiste”. Este resultado, por consiguiente, constituyó la base de la siguiente fase: las acciones de intervención.

TERCERA FASE ACCIÓN/INTERVENCIÓN

De acuerdo con lo expuesto, las fases 1 y 2 se constituyen por acciones orientadas a la formación del educando. Sin embargo, la apropiación del conocimiento se redujo a un saber superfluo, aislado, lo cual ameritó la instrumentación de la *Fase 3. Acción/intervención*. Al igual que en el modelo de Investigación/acción de Lewin (2006), Elliott (2005), Park (1992), Kemmis y McTaggart (1998), esta etapa, momento o espiral, se orientó a generar cambios en el saber superfluo. Para ello, vale resaltar tres tipos de acciones de intervención.

- **Acciones de reforzamiento.** Su fin estuvo orientado a promover y reforzar las actividades principales con base en el saber determinado por la materia. Algunas de esas acciones se enuncian a continuación.
 - *Acción 1. Naturaleza y primeros referentes de la literatura.* Antecedente remoto de la palabra “literatura”, especies o artes literarias que comprenden la literatura, referentes teóricos de la palabra “literatura”- mimesis, diferencias de las artes o especies literarias.
 - *Acción 2. ¿Qué es la literatura?* Denominaciones de la literatura, aproximaciones sobre el significado de la literatura.
 - *Acción 3. Funciones de la literatura*
 - *Acción 4. Métodos de estudio de la literatura*

- **Los ejercicios disciplinarios.** Aun cuando también son acciones, el sentido está orientado a integrar el conocimiento de las acciones de intervención. Su valor numérico corresponde a 3 puntos de los diez de la evaluación global de la unidad. Ejemplo de uno de los tres ejercicios por unidad, se muestra en lo siguiente:
 - *Ejercicio disciplinario 1.* Naturaleza y significado de la literatura. Contenido relacionado con cuestiones como precursores de la literatura, antecedentes, primeras aproximaciones de la literatura, la literatura como imitación, la clasificación de la literatura por su función, funciones de la literatura.
- **La recapitulación del docente y recapitulación en equipos.** Sin lugar a duda, una de las acciones más efectivas de la intervención, la constituye la recapitulación en gran grupo, dirigida por el profesor y por los propios alumnos. Ejemplo del proceder de esta naturaleza se advierte en el siguiente caso:

Caso 2. El docente pide a tres equipos, creados de manera intencionada, que pasen frente al grupo y anoten en el pizarrón lo relativo a las cuestiones: artes o especies literarias, función que cubren las artes literarias, precursores de las artes literarias, métodos de estudio de las artes literarias, precursores, especies literarias que componen la literatura, diferencias entre las artes literarias. Los equipos atienden la instrucción y, amenamente, dialogan entre sí.

CUARTA FASE. VALORACIÓN DE INSTRUMENTACIÓN DE LA ACCIÓN/INTERVENCIÓN

Bien se ha dicho que para Dewey (1998), todo fin está asociado a un resultado. También, que de acuerdo

con el modelo de Investigación/acción de Lewin (2006), Elliott (2005), Park (1992), Kemmis y McTaggart (1998), la fase de evaluación/valoración de la acción ha de dar cuenta del proceso de transformación. En el caso de la investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en reflexión/acción*, el resultado transformador se advierte con precisión en tres acciones fundamentales:

- La exposición recapituladora tanto del docente como de los alumnos
- La exploración docente de contenido, en gran grupo, tras finalizar las acciones de intervención
- El examen general de unidad

Los resultados respectivos dejan ver en 19 de los alumnos/as la apropiación de contenidos declarativo-factuales en el nivel propuesto por los objetivos en lo que refiere a la *Unidad I. El significado y funciones de la literatura*. Evidencia de la eficacia concreta de las acciones de intervención se observa en las respuestas del examen de evaluación del conocimiento previo, aplicado en segunda semana del semestre II, en la materia *Literatura II*. Algunas de las respuestas se muestran a continuación:

1. Define el concepto literatura.
 - Artes o especies literarias basadas en la imitación de la realidad (obras de arte, teatro, novela)
 - Arte que utiliza el lenguaje narrativo.
 - Texto que cuenta algo clasificado en géneros.
 - Arte por el cual se busca transmitir una verdad.
2. Señala cuatro especies literarias:
 - Fábula, cuento, novela, epopeya
3. Filósofos y literatos que constituyen el antecedente:
 - Sócrates, Platón, Aristóteles, Homero, Hesíodo, Horacio

Sobre el nivel de los saberes procedimentales, relacionado con el análisis de textos literarios, se expone

en apartado específico de la investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción*. Y en lo que respecta a los hallazgos expuestos —obtenidos mediante la metodología de la investigación referida—, finalmente se desprende la siguiente discusión y conclusiones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aprender el conocimiento base de toda disciplina es el fin primordial de toda institución educativa y, a su vez, de la obligación de todo alumno/a. En el decir de Nietzsche (2015), no es posible emitir una crítica, sin antes tener y comprender el saber requerido. Por ende, el fin de toda práctica educativa —del docente— ha de orientarse a acercar al estudiante a la aprehensión del conocimiento como fin medular. Ese acercamiento ha de estar regido por la determinación y organización de variables metodológicas. En esta consecutividad, la práctica retomada para la investigación en curso *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en la reflexión/acción*, estuvo y está guiada por el modelo de Zabala (2002). En este modelo, los fines constituyen el elemento principal, el cual, para Dewey (1998), está ligado al resultado.

Pero lograr los fines implica la determinación de acciones, pues no hay proceder del hombre en el que no sean indispensables. Sencillamente, una oración no tiene sentido sin el verbo, sin una acción. La vida y desarrollo del hombre no serían posibles sin ellas. Y, ¿qué es una acción? Para Sócrates, Platón y Aristóteles, las acciones constituyen el elemento principal de todo fin. Aristóteles (1836/1973), bien se ha dicho, las define como “aquello que se hace”. Entonces, para “desarrollar competencias literarias con el fin de aplicar habilidades de análisis en las diversas artes o especies literarias del género épico narrativo” —como se propone

en lo prescrito—, fue necesaria la instrumentación de acciones iniciales y de intervención. De manera sintética, su proceder y eficacia ya fue mostrado mediante la metodología de la investigación. De estos hallazgos, en relación con la teoría, se emiten las siguientes conclusiones:

- De acuerdo con Dewey (1998), el fin denota el resultado de todo proceso y determina los modos requeridos de actuar. Para el caso concreto, los hallazgos mostrados denotan la actuación mediante dos tipos de acciones: *iniciales y de intervención*. Los resultados mostrados de las primeras —obtenidos mediante el método de investigación *Estudio de caso crítico/interventivo*— advierten un aprendizaje superficial, aislado, poniendo de relieve un resultado distante del propuesto por el fin.
- Si bien toda acción de enseñanza —en lo prescrito— ha de orientarse a generar aprendizaje, los hallazgos de esta investigación demuestran que las acciones iniciales no producen el resultado esperado. En ese sentido, los datos obtenidos sobre esta categoría —enunciados en las fases primera y segunda— demuestran el supuesto a) *Las acciones iniciales de la enseñanza generan aprendizaje superfluo. Y son estos datos los que constituyen el soporte de la intervención basada en el modelo de Lewin (2006), Elliott (2005), Park (1992), Kemmis y McTaggart (1998).*
- Si bien la administración educativa es la generación de aprendizaje de los contenidos curriculares, el resultado mostrado de las acciones iniciales pone de manifiesto un resultado muy distante del fin. Por ello, la enseñanza y la valoración del aprendizaje no ha de reducirse al resultado de una exposición, de un control de lectura, a la entrega de actividades.
- Los hallazgos de la amplia investigación demuestran el supuesto b) *A mayor número de acciones de intervención, mayor aprendizaje* en las fases tercera y cuarta de este trabajo. Aun cuando el dato pareciera simplista, para llegar a este resultado se instrumentó una metodología de la inter-

vención y una metodología de la investigación. En este proceder, se demuestra la eficacia del método de *Estudio de caso crítico/interventivo* sustentado en el legado de Lewin (2006), Elliott (2005), Park (1992), Kemmis y McTaggart (1998). Se demuestra también la función relevante que cubren las acciones de recapitulación grupal, los ejercicios disciplinarios y el examen de contenido en el logro de los objetivos de unidad I. *El significado y funciones de la literatura*.

- Aun cuando en el método de investigación *Estudio de caso crítico/interventivo* se emplea tanto para la intervención como para la investigación y se basa en los referentes del modelo de Lewin (2006), Elliott (2005), Park (1992), Kemmis y McTaggart (1998), esta práctica investigativa no es investigación/acción. Los sustentos de esta afirmación se sustentan en la amplia investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en reflexión/acción*.
- A diferencia de la mayoría de los métodos de investigación, en el método *Estudio de caso crítico/interventivo*— al igual que la investigación/

acción—, la observación participante es obligada por lo que no sólo constituye una técnica de recolección de datos, sino una fase o espiral para el análisis y la transformación del Objeto de estudio/intervención.

- Los datos expuestos advierten coincidencia con las afirmaciones de Kemmis y McTaggart en lo que respecta a distinguir la evaluación y la investigación. Y en ese tenor, la afirmación de que, si bien los profesores realizan evaluación, esta no es *Estudio de caso crítico/interventivo*, tampoco investigación/acción.
- Aun cuando no es el fin de la investigación *La intervención docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en reflexión/acción* constituirse en un modelado de la investigación, el proceder expuesto bien puede orientar a los profesores interesados en generar conocimiento sobre su propia práctica mediante el método *Estudio de caso crítico/interventivo*, contribuyendo con ello, además, al Estado del Conocimiento sobre el área de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- Abagnano, N. (1987). *Diccionario de filosofía*. (Trad. Alfredo N. Galletti). 5a reim-
presión. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961).
- Álvarez, J. M. y Martínez, G. (2023). *Literatura I. Análisis de textos narrativos*.
Once Ríos Editores-Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Aristóteles (1973). *Obras filosóficas*. (Trad. Lilia Segura). Editorial W. M. Jack-
son. (Obra original publicada en 1836).
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación*. 2a ed. Editorial La Mu-
ralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Editorial
La Muralla.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea (2024). [https://etimologias.de-
chile.net/](https://etimologias.de-chile.net/)
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación. Introducción a la filosofía de la edu-
cación*. 3ª ed. Editorial Morata.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 4ª ed. Edi-
ciones Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*.
Laertes Editorial.

- Hessen, J. (s/f). *Teoría del conocimiento*. Ediciones Quinto Sol.
- Lewin, K. (2006). "La investigación-acción y los problemas de las minorías". En
M. Salazar (coord.). *La investigación-acción participativa: inicios y desarro-
llos*. Editorial Popular.
- Nietzsche, F. (2015). *Genealogía de la moral*. Editores Mexicanos Unidos.
- Park, P. (1992). "Qué es la investigación/acción participativa: Perspectivas teó-
ricas y metodológicas". En M. Salazar, (coord.). *La investigación-acción
participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Pérez, G. (2001). *Investigación Cualitativa I. Retos e interrogantes*. Métodos. 3ª
ed. Editorial la Muralla.
- Real Academia Española (2026). *Diccionario de la Lengua Española*. [https://
dle.rae.es/](https://dle.rae.es/)
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó