



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

LA INTEGRACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Juan Zapata Ancajima

Piura, 2012

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Zapata, J. (2012). *La integración de la actividad de investigación como estrategia de mejora en la gestión pedagógica de las instituciones educativas*. Maestría en Educación con Mención en Gestión Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia](#)
[Creative Commons Atribución-](#)
[NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

JUAN CARLOS ZAPATA ANCAJIMA

**LA INTEGRACIÓN DE LA ACTIVIDAD
DE INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA
DE MEJORA EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA
DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**



UNIVERSIDAD DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

2012

APROBACIÓN

La tesis titulada “*La integración de la actividad de investigación como estrategia para la mejora de la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas*” presentada por el Lic. Juan Carlos Zapata Ancajima, en cumplimiento a los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa fue aprobada por el asesor, Dr. Marcos Augusto Zapata Esteves y defendida el 22 de marzo de 2012 ante el Tribunal integrado por:

.....

Presidente

.....

Informante

.....

Secretario

DEDICATORIA

A mi esposa *Reyna*, por su noble amor y por acompañarme en mi misión de trascender como persona y profesional.

A mis hijas *Diana* y *Angie*, por su dulce ternura y por ser la fuente de mi felicidad.

A mi madre *Isabel*, por su ejemplo y por respaldar oportunamente mi proyecto de vida.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Dra. Ruth Santiváñez Vivanco, mi maestra, por transmitirme sus cualidades de extraordinaria Educadora y por haber despertado durante mi formación universitaria y a través del trabajo compartido en la docencia, mi vocación por la Investigación Educacional.

A los profesores y profesoras participantes del Diplomado de “*Educación Ambiental y Productiva*” de las localidades de Ayabaca, Ambasal, Yanchalá, Tacalpo y Montero de la Provincia de Ayabaca, por haber asumido valientemente el reto de hacer investigación desde su práctica docente.

A las instituciones organizadoras y auspiciadoras del Diplomado de “*Educación Ambiental y Productiva*”: Educación sin Fronteras, Central Peruana de Servicios y Asociación Chira, por haberme dado la oportunidad de compartir mi docencia a través de los módulos de Investigación Científica y Pedagógica.

A los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Piura que en los últimos años me ayudaron a forjar una mejor experiencia en la Investigación Educacional.

A los participantes del curso de “*Investigación en el Espacio Áulico*” del Programa de Titulación Profesional de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote que en el transcurrir de estos años me enseñaron a convencerme de la necesidad de desarrollar en el profesorado la capacidad para hacer investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<u>Pág.</u>
DEDICATORIA	
RECONOCIMIENTOS	
ÍNDICE DE CONTENIDOS	
LISTA DE TABLAS	
LISTA DE ILUSTRACIONES	
LISTA DE FOTOGRAFÍAS	
PRESENTACIÓN	
CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	25
1.1. Caracterización de la problemática.	25
1.2. Significatividad de la investigación.	29
1.3. Delimitación de la investigación.	30
1.4. Objetivos de la investigación	31
1.5. Antecedentes de la investigación	31
CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	39
2.1. Teorías básicas que sostienen la investigación.	39
2.2. Fundamentos teóricos sobre la integración de la actividad de investigación en la práctica docente.	42

2.2.1. Una nueva perspectiva para hacer investigación.	43
2.2.2. El paradigma socio-crítico u orientado al cambio o a la práctica.	43
2.2.3. La investigación en el aula como propiciadora del cambio.	45
2.2.4. El aula como espacio para la investigación .	61
2.2.5. El profesor como investigador.	62
2.3. Fundamentos teóricos sobre la mejora de la gestión pedagógica.	68
2.3.1 La práctica educativa.	68
2.3.2. El cambio y la mejora escolar.	70
2.3.3. Las teorías asociadas al cambio y mejora escolar	76
2.3.4. Las instituciones educativas como organizaciones propiciadoras del cambio y mejora .	80
2.3.5. Los ámbitos para impulsar el cambio y mejora de las Instituciones Educativas.	81
2.3.6. El rol del profesor en el cambio y mejora escolar.	83
CAPÍTULO III : MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	87
3.1. Perspectiva metodológica de la investigación.	87
3.2. Modalidad de la investigación.	88
3.3. Contexto o escenario de la investigación	88
3.4. Sujetos de la investigación.	89
3.5. Variables de la investigación.	90
3.6. Plan de acción.	91
3.7. Estrategias de recolección de datos e información.	97
3.8. Estrategias de análisis y valoración de resultados.	98
CAPÍTULO IV : EXPERIENCIA DE LA INVESTIGACIÓN	101
4.1. Contexto de la investigación	101
4.1.1. Contexto socio-educativo.	101
4.1.2. Contexto académico.	107

4.2. Proceso de investigación.	108
4.2.1. Fase 1: La idea de la investigación.	108
4.2.2. Fase 2: La elección del contexto de investigación .	110
4.2.3. Fase 3: La conformación de equipos de investigación.	111
4.2.4. Fase 4: La formación del profesorado en investigación.	112
4.2.5. Fase 5: La elección de los temas de investigación.	117
4.2.6. Fase 6: El diseño de investigación.	118
4.2.7. Fase 7: El desarrollo de la investigación.	130
4.2.8. Fase 8: La comunicación de la investigación	135
4.3. Valoración de la experiencia de investigación.	138
4.3.1. Valoración del enfoque y modalidad de investigación.	138
4.3.2. Valoración del modelo de investigación propuesto.	142
4.3.3. Valoración del proceso de investigación	143
4.3.3.1. Valoración de las actividades implicadas en el diseño de investigación.	143
4.3.3.2. Valoración de las actividades implicadas en el desarrollo de investigación.	145
4.3.3.3. Valoración del rol de los sujetos implicados.	146
4.3.4. Calificación de las dificultades en la experiencia de investigación, según la percepción de los profesores	149
4.4. Evaluación del proceso de investigación.	156
4.4.1. Evaluación del diseño de investigación.	157
4.4.2. Evaluación de los resultados de la investigación.	161
4.4.3. Evaluación de la estructura y presentación formal del informe final de investigación.	165
CAPÍTULO V : APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	169
5.1. Fortalezas y debilidades en las Instituciones Educativas para integrar la actividad de investigación.	169

5.1.1. Fortalezas que facilitan la actividad de investigación.	171
5.1.2. Debilidades que obstaculizan la actividad de investigación.	175
5.2. Capacidades y actitudes investigativas en el profesorado.	184
5.2.1. Capacidades para la investigación.	186
5.2.2. Actitudes para la investigación.	194
5.2.3. Incidencia de la actividad de investigación en el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes investigativas.	201
5.3. Modelo para la práctica de la investigación en el aula.	202
5.3.1. Primera etapa: Iniciación de la investigación.	204
5.3.2. Segunda etapa: Diseño de la investigación.	209
5.3.3. Tercera etapa: Desarrollo de la investigación.	215
5.3.4. Cuarta etapa: Comunicación de la investigación.	219
5.4. Modelo organizativo y estratégico para integrar la investigación en el aula.	221
5.4.1. Base legal a favor de la actividad de investigación.	221
5.4.2. Propuesta de lineamientos para un modelo organizativo y estratégico de investigación.	222
5.5. Impacto de la experiencia de investigación en las instituciones educativas y en el Profesorado.	228
5.5.1. Impacto en la gestión de instituciones educativas.	228
5.5.2. Impacto en el profesorado.	230
CAPÍTULO VI : RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN	233
6.1. Conclusiones de la investigación.	233
6.2. Recomendaciones de la investigación.	236
6.3. Propuesta de nuevos problemas de investigación .	237

FUENTES DE INFORMACIÓN	239
1. Bibliografía	239
2. Webgrafía	244
ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN	249
Anexo 1 : Matriz general de investigación.	251
Anexo 2 : Matriz del problema de investigación.	252
Anexo 3 : Cuestionario 1 para profesores investigadores.	253
Anexo 4 : Cuestionario 2 para profesores investigadores.	255
Anexo 5 : Cuestionario 3 para profesores investigadores.	257
Anexo 6 : Escala de valoración de la experiencia.	260
Anexo 7 : Ficha de evaluación del diseño y desarrollo de la investigación.	264
Anexo 8 : Modelo de nota de campo para registrar percepciones y apreciaciones del investigador principal en su interacción con los equipos de investigación.	270
Anexo 9 : Modelo de nota de campo para registrar logros y dificultades identificadas en los profesores durante reuniones de asesoría y seguimiento de sus avances.	271
Anexo 10 : Registro de seguimiento de avances de la investigación.	272
Anexo 11 : Modelo de informe analítico para sistematizar fortalezas y debilidades que tienen las instituciones educativas para integrar la actividad de investigación.	273
Anexo 12 : Modelo de informe analítico para sistematizar capacidades y actitudes de los profesores para integrar actividad de investigación en práctica docente.	274

Anexo 13	:	Modelo de informe analítico para sistematizar logros, dificultades e impactos identificadas por los profesores durante la experiencia de investigación.	275
Anexo 14	:	Profesores participantes de la investigación.	276
Anexo 15	:	Profesores participantes de la investigación con el investigador principal.	277
Anexo 15	:	Plana docente del diplomado.	278
Anexo 16	:	Calificaciones de los participantes en el curso de Investigación Científica-Diplomado.	279

LISTA DE TABLAS

	<u>Pág.</u>
Tabla N° 01 : Número de profesores participantes por institución educativa.	89
Tabla N° 02 : Nivel educativo e instituciones educativas donde laboran los profesores investigadores .	104
Tabla N° 03 : Distribución de los profesores por grupos de edad y sexo.	105
Tabla N° 04 : Distribución de los profesores por cargo que desempeñan.	106
Tabla N° 05 : Distribución de los profesores por especialidad de formación.	106
Tabla N° 06 : Equipos y núcleos de investigación.	112
Tabla N° 07 : Opinión sobre el enfoque y modelo de investigación-acción áulica por parte del profesorado .	140
Tabla N° 08 : Valoración del modelo de Investigación-acción áulica.	142
Tabla N° 09 : Valoración de las actividades implicadas en el diseño de la investigación por parte de los profesores investigadores.	144

Tabla N° 10 : Valoración de las actividades implicadas en el desarrollo de la investigación por parte de los profesores investigadores.	146
Tabla N° 11 : Valoración del rol de los sujetos implicados en el desarrollo de la investigación por parte de los profesores investigadores.	148
Tabla N° 12 : Calificación del nivel de dificultad durante la elaboración del proyecto de investigación.	150
Tabla N° 13 : Calificación del nivel de dificultad durante el desarrollo de la investigación.	152
Tabla N° 14 : Evaluación del diseño de investigación.	157
Tabla N° 15 : Evaluación de los resultados de investigación.	162
Tabla N° 16 : Evaluación de la estructura y presentación formal del informe de investigación.	166
Tabla N° 17 : Fortalezas que se identifican en las Instituciones Educativas para promover y asumir la actividad de investigación.	171
Tabla N° 18 : Debilidades que se identifican en las instituciones educativas para no asumir la actividad de investigación educativa.	176
Tabla N° 19 : Estrategias para potenciar fortalezas o contrarrestar debilidades que favorecen o dificultan la actividad de investigación educativa en las IE.	182
Tabla N° 20 : Capacidades identificables en los profesores para integrar la actividad de investigación desde las instituciones educativas.	185
Tabla N° 21 : Actitudes identificables en el profesorado para integrar la actividad de investigación.	195
Tabla N° 22 : Nivel de incidencia de la actividad de investigación en el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes investigativas.	202

LISTA DE DIAGRAMAS

	<u>Pág.</u>
Diagrama N° 01 : Investigación en el Aula, nueva modalidad de investigación para la mejora de la práctica educativa.	45
Diagrama N° 02 : Proceso cíclico de la Investigación-Acción .	51
Diagrama N° 03 : Modelo de Investigación-Acción de Kemmis.	53
Diagrama N° 04 : Momentos de la Investigación-Acción, según Carr y Kemmis.	54
Diagrama N° 05 : Modelo de Investigación-Acción de Elliott.	56
Diagrama N° 06 : Modelo de Investigación-Acción de McKernan.	58
Diagrama N° 07 : Ámbitos de mejora de las Instituciones Educativas.	82
Diagrama N° 08 : Módulos auto-instructivos, documentos de formación del profesorado en Investigación Educativa.	115
Diagrama N° 09 : Proyectos de Investigación presentados por los equipos de profesores investigadores.	118
Diagrama N° 10 : Fases de ejecución de la Investigación-Acción.	130

Diagrama N° 11 : Informes de Investigación presentados por los equipos de profesores investigadores.	137
Diagrama N° 12 : Modelo para hacer Investigación en el Aula.	203
Diagrama N° 13 : Procedimiento para elegir situación problemática.	205
Diagrama N° 14 : Origen del problema de Investigación-Acción.	207
Diagrama N° 15 : Esquema para formular el problema de investigación	207
Diagrama N° 16 : Esquema para diseñar la matriz de investigación.	208
Diagrama N° 17 : Esquema para formular los objetivos de investigación.	210
Diagrama N° 18 : Esquema para diseñar el plan de acción.	211
Diagrama N° 19 : Proceso de desarrollo de la Investigación-Acción Áulica.	218
Diagrama N° 20 : Esquema de un informe de Investigación-Acción Áulica.	220
Diagrama N° 21 : Integración de un órgano de investigación en la estructura organizativa de las Instituciones Educativas.	223
Diagrama N° 22 : Planificación estratégica institucional de la actividad de investigación.	225
Diagrama N° 23 : Impacto de la investigación en la gestión de Instituciones Educativas.	228
Diagrama N° 24 : Impacto de la investigación en el profesorado.	231

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

	<u>Pág.</u>
Fotografía N° 01 : Instituciones Educativas donde se realizó la investigación.	103
Fotografía N° 02 : Integración de la actividad de investigación en los espacios áulicos.	110
Fotografía N° 03 : Diplomado de “Educación Ambiental y Productiva”, espacio de la investigación.	111
Fotografía N° 04 : Equipos de investigación que participaron en el proyecto.	112
Fotografía N° 05 : Taller de aprendizaje, como estrategia de formación del profesorado.	113
Fotografía N° 06 : Investigador Principal en una jornada de asesoría con uno de los equipos de investigación.	116
Fotografía N° 07 : Equipo de profesores de la localidad de Ambasal con el Investigador Principal.	116
Fotografía N° 08 : Profesora de los equipos de investigación presentado su matriz de investigación.	121
	129

Fotografía N° 09 : Equipo de Investigación Ambasal presentando su proyecto de investigación.	
Fotografía N° 10 : Alumnos de la localidad de Ambasal realizando acciones de diagnóstico.	131
Fotografía N° 11 : Campaña de sensibilización a través de carteles y afiches en la localidad de Ambasal.	132
Fotografía N° 12 : Alumnos de la localidad de Ambasal en tareas escolares o actividades de aplicación.	132
Fotografía N° 13 : Profesores de la localidad de Ambasal en talleres de análisis y reflexión.	132
Fotografía N° 14 : Alumnos de la localidad de Ambasal compartiendo saberes con sus compañeros.	133
Fotografía N° 15 : Minka con profesores, alumnos y pobladores en la localidad de Ambasal.	133
Fotografía N° 16 : Compartir entre todos los que participaron en la minka realizada en la localidad de Ambasal.	133
Fotografía N° 17 : Profesores participantes del diplomado de “Educación Ambiental y Productiva” el día de su clausura.	277

INTRODUCCIÓN

“Serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola”.

Lawrence Stenhouse.

La presente tesis es producto de una nueva aventura de hacer investigación. Es realmente una aventura, porque plantea una perspectiva diferente de hacer investigación en Educación y porque intenta quebrar ese viejo estilo de cómo usualmente se entiende y se hace Investigación Educativa desde la Universidad.

En los últimos años, emprendí el desafío de cambiar mis paradigmas y prácticas en torno a la Investigación Educativa y asumí que la modalidad de investigación que realmente reclama ser promovida es aquella que involucra a los profesores en la búsqueda del cambio y la mejora escolar. En esa dirección, me adjudique la defensa de la tesis de que el cambio y la mejora de las organizaciones escolares dependen del desarrollo de la capacidad del profesorado para hacer investigación desde las aulas.

Sin embargo, concretar desde la práctica la referida tesis no es nada fácil, ya sea, porque no existe un modelo orientador para hacer investigación desde las propias organizaciones educativas o porque la práctica de la investigación como actividad generadora de conocimientos y de cambios, no existe, ni en el pensamiento ni en la práctica cotidiana de los profesores.

Es ante esta realidad que decidí iniciar la complicada tarea de hacer una investigación conjuntamente con los profesores de Instituciones de Educación Básica. El destino me llevó a una provincia del departamento de Piura con muchos problemas educativos, pero con bastantes posibilidades: Ayabaca. Allí encontré, en las Instituciones Educativas con las que trabajé, a unos profesores realmente diferentes, con una actitud positiva para aprender, que me acogieron y asumieron conmigo el desafío de hacer Investigación Educativa desde su práctica docente.

Ellos me motivaron para aprender más de aquella modalidad de investigación que los teóricos denominan: Investigación en el Aula y emprendimos conjuntamente la tarea de ir construyendo y contrastando un modelo que permita ponerla en práctica desde las organizaciones educativas. Poco a poco fuimos sistematizando información, empezamos a construir algunos instrumentos y materiales y aprendimos a tomar decisiones. Se avanzó lentamente, pero con la seguridad que lo que hacíamos permitiría encontrar una nueva alternativa para cambiar progresivamente nuestra compleja realidad educativa.

Es probable que lo avanzado sea poco en términos cuantitativos, pero extraordinario en términos cualitativos. La investigación, me enseñó cómo es la vida en las Instituciones Educativas Rurales y aprendí de la experiencia de los profesores. En el lapso de la investigación los profesores me plantearon muchos retos, tuvimos que perseverar juntos contra las adversidades de hacer investigación desde las aulas, nos equivocábamos; pero con mucha fortaleza nos reponíamos y avanzábamos.

El resultado de toda esa experiencia se sistematiza en esta tesis a través de seis capítulos: primero, el planteamiento de la investigación; segundo, el marco teórico de la investigación; tercero, el método de investigación; cuarto, la experiencia de investigación en sí; quinto, las aportaciones de la investigación; y, sexto, el resumen de investigación incluyendo conclusiones, recomendaciones y propuesta de nuevos problemas.

La investigación ha tenido muchas dificultades, pues los profesores -a diferencia de los académicos- tienen limitaciones para hacer investigación. Por ello es que no se ha conseguido todo lo que realmente se había previsto. Sin embargo, los logros en la gestión pedagógica son evidentes y satisfactorios. Los profesores aprendieron que la integración de la investigación desde el entorno áulico o escolar es la alternativa más apropiada y eficaz para generar los cambios y mejoras que las organizaciones escolares demandan.

En esta aventura continuaré, pues estoy firmemente convencido que mi trajinar por la vida universitaria me seguirá brindando la oportunidad para seguir buscando desde la investigación soluciones viables a los viejos y complejos problemas de la educación.

El autor.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el problema de investigación, considerando la caracterización de la problemática, la significatividad y delimitación de la investigación, los objetivos de investigación y los antecedentes de estudio identificados.

1.1. CARACTERIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Una de las maneras predominantes para promover el cambio en la historia de la educación peruana ha sido y sigue siendo el de las *reformas* de origen político-gubernamental, es decir, a través de la imposición de normas legales o la prescripción de propuestas curriculares a las Instituciones Educativas. Y esta manera de promover el cambio casi siempre ha fracasado, porque crea renuencia, desconcierto y hasta frustración en quienes deben aplicarlas: los profesores.

El hecho, incomprensible por cierto, es que se ha pretendido cambiar la educación a partir de experiencias un tanto desestructuradas, a veces improvisadas y hasta volátiles, promovidas desde arriba y desde afuera de las Instituciones Educativas. En los últimos años, por ejemplo, se han realizado importantes esfuerzos estatales por cambiar la educación, pero en su mayoría, no han logrado sus propósitos, pues las Instituciones Educativas

y los profesores no han demostrado cambios significativos en su gestión pedagógica y organizativa o en la práctica educativa que desempeñan desde las aulas.

Las razones por lo que las reformas no han producido resultados tangibles son variadas y complejas, pero básicamente hay una de fondo: *El profesorado casi siempre ha tenido una actitud pasiva en el origen y en la intencionalidad de las mismas*, se ha ignorado su capacidad cognitiva para conducir la mejora de su práctica, siendo ésta la principal fortaleza con que cuentan las organizaciones escolares para promover sus propios cambios. Este es el meollo del fracaso de las reformas y de su poca contribución en el cambio de las nefastas condiciones de nuestra educación.

A lo anterior hay que sumar el hecho de que en todas las experiencias de reforma, la investigación como actividad que permite la producción de conocimientos y la aplicación de innovaciones, siempre ha estado ausente.

En la estructura y cultura organizacional de las Instituciones Educativas, no se considera la actividad de investigación y casi no se habla de ella. Es usual encontrar en sus modelos organizativos y de gestión pedagógica, espacios para la programación curricular, la tutoría escolar, la supervisión, etc., pero no para la investigación educativa. A pesar que la Ley General de Educación N° 28044 en su artículo 68, inciso h, establece que una de las funciones de las Instituciones Educativas es: “*Diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de innovación pedagógica y de gestión, experimentación e **investigación educativa***”, ésta sólo queda en una mera declaración. Las Instituciones Educativas no consideran la investigación como alternativa para producir conocimiento, a pesar que éste es la condición *sine qua non* para impulsar y sostener cualquier cambio y mejora.

Lo cierto es que los profesores -en un gran porcentaje- no hacen investigación educativa, no están calificados para integrar la investigación en el trabajo escolar. En la mayoría de instituciones escolares -tal como lo expone Ángel I. PÉREZ GÓMEZ (1990)¹-, los profesores se han convertido en “*instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas, elaboradas por expertos*

¹ Tomado de la introducción titulada “*Comprender y enseñar a comprender: Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott*” escrita por Ángel I. Pérez Gómez en el libro de John Elliott: **La investigación-acción en Educación** (2000:16).

externos”, es decir, en meros consumidores o reproductores del conocimiento elaborado por otros; son receptores pasivos y mecánicos de modelos, propuestas e innovaciones producidos por expertos, esto los ha convertido en dependientes cognitivos. Y dentro de esta realidad, lo preocupante es que muchas veces, acceden sólo a un conocimiento fragmentario, superficial, distorsionado y acrítico, que en lugar de ayudarles, más bien los “*desprofesionaliza*”. Este modelo sólo ha contribuido a desvalorizar la capacidad del profesorado y a disminuir su responsabilidad en la promoción del cambio.

La poca investigación educativa que se hace, es realizada por agentes externos a las Instituciones Educativas y sus resultados no llegan al profesorado. Aún más, la mayoría de las investigaciones realizadas son de naturaleza empírico-analítica o positivista, centradas sólo en *describir* y *explicar* la realidad educativa, obviando la posibilidad de hacer investigación educativa que favorezcan la transformación progresiva de las condiciones existentes o que promueva el cambio y la mejora escolar. Lo anterior supone -escribe KEMMIS (1990)- que, “*si la finalidad de la investigación educativa es mejorar la educación, entonces una gran parte de la investigación actual en educación no ha cumplido con esta tarea*”.

Por ello, una demanda a la gestión de las instituciones educativas, es incluir entre sus procesos y actividades la producción de conocimiento, pues tal como lo sostienen SAGASTIZABAL y PERLO (2004:45) “*las organizaciones se comprenden como ámbitos de producción de conocimiento*”. Y para eso, necesariamente, deben desarrollar acciones y experiencias de investigación que hagan posible la mejora continua y progresiva de la práctica educativa desde el aula, pues a decir de FULLAN (1993:80) –citado por BOLÍVAR (2000:104)-, el profesorado debe “*desarrollar hábitos y destrezas de investigación y aprendizaje continuo, viendo nuevas ideas de dentro o fuera que pueden mejorar su acción*”. Existen, por tanto, suficientes razones para promover el desarrollo de competencias investigativas desde las instituciones educativas, pues tal como lo afirma el mismo BOLÍVAR (1999:216) “*el centro como organización se ha convertido en la última esperanza de mejora de la educación*”, tomando en cuenta que el aprendizaje que se puede generar desde su interior, es “*el recurso más importante de renovación de las organizaciones en la era postmoderna*” (HARGREAVES, 1998:22).

En consecuencia, si se toma en cuenta que el Estado –a través de la mayoría de instituciones encargadas de la educación- hasta ahora ha demostrado indiferencia ante los problemas centrales de la educación e inoperancia para resolverlos, es una necesidad buscar nuevas alternativas desde el seno de las propias instituciones educativas y a partir de la experiencia e inteligencia de su profesorado. Sin embargo, ello implica pensar en un modelo de investigación educativa y en una estrategia organizativa que permita atender tal necesidad.

Por tales consideraciones, a través de esta investigación se responde a la siguiente interrogante:

¿Cómo la integración de la actividad de investigación en la práctica docente se constituye en una estrategia de mejora de la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas?

En términos específicos, la investigación respondió a las cuestiones siguientes:

- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que tienen las instituciones educativas para integrar la actividad de investigación en la práctica docente?
- ¿Qué capacidades y actitudes se deben promover en el profesorado para lograr integrar la actividad de investigación en su práctica docente?
- ¿Cuál es el modelo de investigación educacional más eficaz para promover la integración de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las instituciones educativas?
- ¿Cuál es el modelo organizativo para integrar la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las instituciones educativas?
- ¿Cuál es el impacto de la experiencia de integración de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las instituciones educativas y en la práctica docente del profesorado?

1.2. SIGNIFICATIVIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que se ha realizado es relevante y se justifica ampliamente por tres razones: Primero, el problema que se abordó es novedoso y de sentido transformador, pues en la investigación y gestión educativa casi nunca se ha estudiado la actividad investigativa en el profesorado como alternativa para resolver los problemas de la práctica educativa desde el espacio áulico; segundo, en la gestión organizativa y pedagógica de las instituciones educativas existen un conjunto de problemas que exigen soluciones inmediatas, así como una diversidad de necesidades educativas que requieren de atención desde perspectivas prácticas y metodológicas nuevas, y; tercero, la investigación involucró de manera directa a los profesores, considerando que son ellos los que deben desarrollar las competencias investigativas para afrontar sus propios problemas. En efecto, la significatividad de esta investigación se sostiene en la intencionalidad de cambiar y mejorar la práctica educativa que desempeñan los profesores desde un enfoque de gestión y de investigación educativa distintos a los que usualmente existen.

En la misma perspectiva, esta investigación plantea aportaciones teóricas y prácticas que con seguridad contribuirán con el desarrollo de una nueva estrategia de gestión pedagógica y organizativa que facilite el abordaje del cambio y la mejora desde el seno mismo de las Instituciones Educativas. En lo teórico, la investigación reconstruye y sistematiza el más reciente conocimiento teórico-científico que se ha divulgado en torno a la mejora de las organizaciones escolares; en lo práctico, se formulan y validan modelos, estrategias e instrumentos para que el profesorado que trabaja en las instituciones educativas incorpore la actividad de investigación como parte de su quehacer profesional permanente y como herramienta de formación continua.

Por tanto, la investigación tiene significatividad porque propone a los profesores una fuente de consulta o una guía de trabajo que ayuden a potenciar su formación para emprender experiencias de investigación que posibiliten la mejora de su práctica.

1.3. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ejecutada es de naturaleza cualitativa, específicamente es una investigación-acción participativa que pretendió, desde una experiencia de formación y actualización docente, elaborar una propuesta que articule fundamentos teóricos y referencias empíricas para promover la integración de la actividad de investigación como estrategia para la mejora de la gestión pedagógica.

El contexto de investigación estuvo situado en Instituciones Educativas de la Provincia de Ayabaca, cuyos profesores participaron en el Diplomado de “*Educación Ambiental y Productiva*” organizado por CEPESER, Asociación Chira, Educación Sin Fronteras, DREP-Piura y UNP. Específicamente, se trabajó con cinco núcleos de investigación conformados por profesores que laboraban en las localidades de Ayabaca, Ambasal, Tacalpo, Yanchalá y Montero; quienes se matricularon en el módulo: “*Investigación Científica y Pedagógica*” perteneciente al Plan de Estudios del Diplomado antes mencionado. La investigación tomó como protagonistas a los profesores, pues ellos son los que concretaron las actividades y experiencias necesarias para alcanzar la intencionalidad de la misma.

La investigación constituye en sí, una propuesta innovadora con cinco pilares fundamentales. En primer lugar, identifica y sistematiza las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas para integrar la actividad de investigación; en segundo lugar, determina las capacidades y actitudes que debe desarrollar y practicar los profesores para la integración de la actividad de la investigación; en tercer lugar, formula un modelo para promover el desarrollo de la actividad de investigación en la práctica docente; en cuarto lugar, perfila un modelo organizativo y estratégico para el posicionamiento de la investigación en la gestión de las instituciones educativas; y, en último lugar, establece el impacto de la actividad de investigación en la gestión de las instituciones educativas y en el profesorado.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ha logrado materializar los siguientes objetivos:

1.4.1. Objetivo General.

Diseñar y desarrollar una propuesta para integrar la actividad de investigación en la práctica docente como estrategia de mejora de la gestión pedagógica de las instituciones educativas.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar las fortalezas y debilidades que tienen las instituciones educativas para integrar la actividad de investigación en la práctica docente.
- Establecer las capacidades y actitudes que se deben promover en los profesores para desarrollar la actividad de investigación en y desde su práctica docente.
- Proponer un modelo de investigación educacional que favorezca la integración de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las instituciones educativas.
- Formular un modelo organizativo para integrar la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las instituciones educativas.
- Determinar el impacto de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las instituciones educativas y en la práctica docente del profesorado.

1.5. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En la búsqueda, registro y revisión de antecedentes se ha detectado lo siguiente: a nivel de la región Piura, las investigaciones relacionadas con el asunto de esta investigación son casi inexistentes; a nivel del Perú, hay algunas experiencias vinculadas con la formación y capacitación docente utilizando la investigación-acción como estrategia; a nivel de Latinoamérica,

se han desarrollado interesantes experiencias de investigación-acción en la formación docente en Colombia, México, Argentina, Uruguay, Cuba, entre otros; a nivel de los otros continentes, hay abundantes estudios sobre la aplicación de la investigación-acción en la práctica docente, principalmente en Inglaterra, Australia y España.

Asimismo, tomando en cuenta esta investigación, se ha podido distinguir antecedentes asociados a dos momentos: aquellos que se han divulgado antes de la realización de la investigación (2007) y aquellos otros que se han publicado en el lapso de elaboración de esta tesis (2008-2010). En el primer momento, hay pocas investigaciones publicadas sobre el tema; por el contrario, en el segundo momento, hay muchas investigaciones.

A continuación se presenta una síntesis sobre los principales antecedentes considerados de interés para esta investigación:

ZAPATA, J.C. (2004) realizó una investigación-acción participativa titulada: *“La investigación en el aula como estrategia para la mejora de la práctica educativa en la gestión de centros escolares”*. La mencionada investigación se ejecutó en el Colegio Nacional “Tito Cusi Yupanqui” del distrito de San Ignacio, departamento de Cajamarca (Perú) con la intención de diseñar y desarrollar una propuesta para la aplicación de la modalidad de investigación en el aula en la gestión pedagógica de la referida institución educativa.

En ese contexto, se trabajó con profesores de las distintas especialidades del nivel de educación secundaria de menores. La investigación asumió como protagonistas principales a los profesores, pues ellos identificaron la problemática de su práctica pedagógica, elaboraron un proyecto de investigación y lo ejecutaron desde sus aulas.

La investigación concluyó que la institución educativa donde se desarrolló la experiencia tiene fortalezas para desarrollar la actividad de investigación en sus profesores; asimismo, estableció que existen ámbitos y líneas de investigación para promover la innovación curricular y didáctica en la práctica pedagógica; también demostró que el diseño y desarrollo de los proyectos de investigación favoreció el logro de unas capacidades y actitudes investigativas en los profesores participantes; finalmente, permitió

el diseño de un modelo preliminar para promover la actividad de investigación en la institución educativa.

Los aprendizajes adquiridos a través de esta investigación constituyen la base para realizar la presente tesis.

GÁLVEZ, C. (2007), en un artículo titulado: “*Una experiencia de investigación-acción en Ayacucho. Para mejorar nuestra escuela*” presenta los resultados de un Programa de Formación de Docentes en Ejercicio, cuyo principal propósito consistió en contribuir a la capacitación permanente y al fortalecimiento de la profesionalidad del profesorado de Ayacucho, desplegando sus cualidades para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos en sus instituciones educativas y asumirse como profesionales que reflexionan acerca de su práctica. Un eje central del programa estuvo constituido por el desarrollo de capacidades para la investigación-acción, que tuvo como finalidad responder reflexivamente y con creatividad a los diversos retos planteados por la práctica pedagógica de los participantes.

El programa se desarrolló entre los años 2006 y 2008, con la participación de 76 profesores de la ciudad de Ayacucho, 28 de áreas rurales y 48 de zonas urbanas. La participación fue voluntaria con la intención de asegurar su motivación y compromiso.

El proceso se dio en tres momentos relacionados entre sí: la reflexión sobre el ser y el hacer docente, el desarrollo de una propuesta de investigación-acción y la implementación de los proyectos de cambio pedagógico.

La experiencia demostró que la investigación es una estrategia valiosa para el trabajo del docente, porque amplía su capacidad de pensar, indagar y plantearse problemas para mejorar su práctica educativa y su desarrollo personal. Le permite identificar las necesidades de su aula, y promueve la reflexión para transformar su práctica pedagógica. También, se deduce que es importante dar oportunidades a los docentes para que desarrollen sus capacidades intelectuales y sean transformadores de la sociedad y no simples técnicos reproductores del currículo nacional. Esto les permitirá tener una mirada más crítica de su práctica pedagógica y desarrollar propuestas pertinentes al contexto donde se desenvuelven.

PERLO, C., COSTA, L. y DE LA RUESTRA, R. (2001), comparten un artículo: *“La investigación-acción en el trabajo: estrategia de cambio para las organizaciones”* en la que desarrollan el marco teórico-metodológico para orientar la producción de conocimientos integrando la investigación a la acción, en la perspectiva de llevar a la práctica procesos de cambio en las organizaciones.

El trabajo forma parte de las tareas de investigación que se impulsan desde el Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-Conicet), Argentina. En la metodología se conformó un equipo de trabajo integrado por actores involucrados en el área estudiada y personal de investigación del Instituto IRICE, el mencionado equipo trabajó un proyecto de investigación-acción, compuesto por las siguientes etapas: 1º) diagnóstico, 2º) devolución de datos y elaboración del informe, 3º). implementación de la acción y 4º). seguimiento y evaluación de la acción.

En las conclusiones sobre la experiencia de investigación, los autores destacan que: a). La metodología de la investigación-acción genera conocimientos y promueve la mejora de la práctica, b). El enfoque de la investigación-acción permite crear grupos autocríticos de personas que participan y colaboran, trabajando por la mejora continua de su propia tarea, c). El proceso de investigación genera competencias indispensables para el cambio de una organización, tales como: comprender la organización como un sistema complejo, reconocer y jerarquizar los problemas, superar las visiones simples y estereotipadas de la realidad, evaluar las soluciones, constituir equipos cooperativos de trabajo, construir y socializar conocimiento, distribuir democráticamente el poder, d). La instalación de la investigación-acción en ámbito mismo de las organizaciones constituye una extraordinaria herramienta para la producción y gestión del conocimiento y para el aprendizaje organizacional.

MUÑOZ, J. F., QUINTERO, J. y MUNÉVAR, R. A. (2002) a través de su artículo: *“Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación”* dan cuenta de los procesos y resultados de las experiencias llevadas a cabo por un grupo de profesores y estudiantes en programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas en

Manizales (Colombia). Se presentan a través del artículo los resultados de un proceso de asesoría a educadores en proceso de formación durante sus prácticas en colegios oficiales, aplicando el enfoque de la investigación-acción.

La experiencia se llevó a cabo en los dos últimos semestres del plan curricular de las licenciaturas que ofrece la Universidad de Caldas. Se trabajó con educadores en formación, de ambos sexos, con una edad promedio de 20 años. La investigación, se inició en 1999, en el mismo momento en que los docentes formadores, tomaron la decisión de mejorar su propia acción como asesores y la de sus practicantes (educadores en formación), por medio de la investigación acción.

Se destacan dos conclusiones:

a). *La investigación-acción es inherente a la enseñanza y al aprendizaje*, en el sentido que en el contexto de la experiencia ayudó a identificar problemas y solucionarlos, a planear lecciones, a utilizar recursos didácticos que promuevan el aprendizaje, a controlar problemas de disciplina, a controlar grupos, a desarrollar actividades dinámicas y creativas y a comprender a la institución como gestora de desarrollo y cambio social.

b). *La práctica educativa es un espacio permanente de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura*, considerando que la intervención del practicante sobre un contexto le permite enfrentarse a un conjunto de experiencias que promueven el desarrollo de habilidades intelectuales necesarias para su desempeño docente.

En síntesis, la investigación demostró que un educador en proceso de formación aprende a investigar mientras está aprendiendo a enseñar cuando es guiado con un proceso de asesoría basado en el método de la investigación-acción.

MACIEL, C. (2003), publica un artículo: “*La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado*” en el que fundamenta que el enfoque de la investigación-acción emerge como opción teórica y metodológica para investigar y transformar las situaciones problemáticas que tienen los estudiantes de profesorado en su novel práctica docente.

Se señala que la experiencia que motiva el artículo se realizó a través del curso de Investigación Educativa Aplicada, entre marzo y diciembre de 2003, en el Programa de Estudios de tercer año de la carrera de formación de profesores para la educación media que se desarrolla en el Centro Regional de Profesores del Este – Maldonado en Uruguay.

La investigación argumenta tres ejes: el profesor estratégico, el enfoque de investigación-acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente y la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado. La interrelación entre el discurso teórico y la experiencia adquirida a través de la investigación, permite plantear criterios de acción pedagógica para la formación inicial de profesionales de la enseñanza con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, en relación con los contenidos de aprendizaje a enseñar y con los vinculados a su actuación docente.

SEQUEIRA, V. y SÁNCHEZ, A.M. (s/f) en un artículo que titulan: “*Experiencia de investigación-acción en el aula de clase por dos docentes en las asignaturas de ‘Metodología de la Investigación’ en el Centro Universitario Regional de Carazo y ‘Desarrollo de la Comunidad’ en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua*” presentan los resultados de una investigación desarrollada durante el primer semestre del año 2003 en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua. El propósito por el que se realizó fue construir una estrategia para impulsar la investigación-acción en las aulas de clase de la mencionada universidad.

La investigación se ejecutó en tres etapas: La primera, fue la *planificación*, en la que se realizó un diagnóstico-reflexión sobre la labor docente y el rol que las profesoras desempeñaban; la segunda, fue la construcción de un *plan de trabajo* que facilitara la realización de procesos de investigación-acción en aula de clase; la tercera, fue la *evaluación* de todo el proceso, destacando los logros y dificultades encontradas.

La metodología que se asumió para el desarrollo de la experiencia tuvo como base la investigación con un enfoque de investigación-acción y a la par de un proceso de sistematización de la experiencia.

El logro más significativo que se obtuvo con la experiencia tiene que ver con la inserción de la metodología de la investigación-acción en las clases,

logrando combinar la enseñanza con la investigación, convirtiéndose esta última en una estrategia para el aprendizaje de los estudiantes, para mejorar los procesos educativos y para transformar la sociedad.

ULLOA, N.Y. y MARTÍNEZ M.A. (2007), entre los años 2005 y 2006, realizaron una investigación titulada: *“La investigación-acción como estrategia de formación de profesores. Una experiencia”*, con la intención de contribuir con la formación de los profesores de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la UNAM (México) y de mejorar su práctica a través de actividades de investigación-acción.

Se asumió a través de la investigación, los planteamientos teóricos de Stenhouse (1987), Ferry (1994) y Pasillas (2001), quienes consideran que el perfeccionamiento del profesor, de su práctica, del aprendizaje de sus estudiantes y del currículo, sólo se logra a través del trabajo reflexivo y activo que se promueve por medio de la investigación-acción.

Los investigadores trabajaron con un grupo de 13 profesores de las carreras de biología, cirujano dentista, enfermería, medicina y psicología pertenecientes a un Colectivo Inter Multidisciplinarios de Investigadores Educativos, quienes participaron en una experiencia que consideró las siguientes fases: a). se planteó un acuerdo para elaborar un proyecto de investigación sobre algún aspecto problemático de la práctica docente; b). se estableció el compromiso de los profesores para desarrollar el proyecto propuesto y aplicarlo en su aula; c). se procedió a la recolección y análisis de datos; d). se presentó los resultados de la indagación en un coloquio de investigación; e). se elaboró el reporte final para su publicación.

La investigación demostró que los profesores participantes lograron adquirir conocimientos y desarrollar habilidades metodológicas de investigación, lo que les permitió establecer y poner en práctica un significativo número de proyectos, abordando problemáticas específicas derivadas de sus propios procesos de enseñanza.

LOZANO, J.J. (2009) publica un artículo titulado: “*La investigación-acción mejora la formación inicial del profesorado de educación física*”², en la que sistematiza una experiencia de investigación que se realizó con la intención de comprender profundamente y transformar la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física mediante el proceso de investigación-acción colaborativa.

La investigación se llevó a cabo entre años 2003 y 2006, con un grupo de trece participantes (cinco profesores del área, tres estudiantes y cinco egresados/as), especialistas en Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, Universidad de Extremadura (España).

La metodología utilizada fue la investigación-acción colaborativa plasmada en un proceso de tres ciclos, siguiendo una espiral introspectiva que incluyó cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. En el primer curso (ciclo 1) se analizó la docencia que se ofrece, se elaboró un plan de acción que la mejore y se inició su aplicación; en el segundo curso (ciclo 2) se aplicó el plan de acción en las respectivas asignaturas, procediendo a realizar las observaciones que corresponden y el análisis de la información recogida; en el tercer curso (ciclo 3) se concluyó la experiencia con nuevos encuentros para la reflexión colectiva.

Entre las conclusiones que se destacan en la investigación, sobresalen las siguientes: a). Los participantes de la investigación han adquirido una comprensión profunda de la realidad educativa en la que se desenvuelven, b). La realización de la investigación-acción colaborativa ha mejorado el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado participante, c). La investigación-acción colaborativa desarrollada por docentes y estudiantes puede transformar la realidad educativa de la que son protagonistas.

² El mencionado artículo es un resumen de la tesis doctoral “*Mejora de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física a través de la investigación-acción colaborativa*”, presentado por el autor en el año 2007 a la Universidad de Valladolid.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se sistematizan los fundamentos teóricos en los que se sostiene la investigación: la teoría crítica, el movimiento del profesor como investigador y el movimiento de mejora escolar; así como la base conceptual relacionada con la integración de la actividad de investigación en la práctica docente y la mejora de la gestión pedagógica en las Instituciones Educativas.

2.1. TEORÍAS BÁSICAS QUE SOSTIENEN LA INVESTIGACIÓN

La temática sobre el desarrollo de la actividad investigativa en el profesorado como estrategia para la mejora de su práctica educativa desde las Instituciones Educativas es de reciente data, las concepciones sobre “*el profesor como investigador*”, “*la investigación en el aula*” y “*la mejora de las organizaciones escolares*”, entre otras, corresponden a enfoques teóricos y corrientes de pensamiento en pleno desarrollo. En la revisión bibliográfica y webgráfica se han identificado tres soportes teórico-científicos principales que sostienen la investigación: *la teoría crítica, el movimiento del profesor*

*como investigador y los enfoques de la gestión basada en el centro y el aprendizaje organizativo promovidos por el movimiento de mejora escolar*¹.

En primer lugar, *la teoría crítica*, propone un enfoque filosófico y metodológico crítico-interpretativo-activista alternativo y radicalmente distinto al enfoque positivista o empírico-analítico. Esta teoría enarbola cuatro principios teóricos: a). el conocimiento y la comprensión de la realidad como praxis; b). la unidad entre teoría y práctica, entre el conocimiento, la acción y los valores; c). la orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre; y, d). la implicación del profesor a partir de la autorreflexión crítica. En efecto, el enfoque crítico enfatiza en que la educación tiene que entenderse como praxis, con una dimensión teórica y otra práctica; pero fundamentalmente, se debe asumir como un proceso a través del cual se producen conocimientos para el cambio y la transformación a partir de la intervención de los sujetos implicados en las prácticas cotidianas.

Los principales aportes epistemológicos de la teoría crítica provienen de los miembros de la “Escuela de Frankfurt” (Max HORKHEIMER, Theodor W. ADORNO), de la nueva teoría crítica social en Filosofía inspirada por Jurgen HABERMAS (1968, 1972, 1974, 1984) y de los planteamientos teóricos añadidos por las concepciones neomarxistas de APPLE y GIROUX (1982, 1983), de Paulo FREIRE (1972) y de Wilfred CARR y Stephen KEMMIS (1983, 1986).

En segundo lugar, *el movimiento del profesor investigador* que entiende que

[...] el profesor es un observador potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se haya rodeado por abundantes oportunidades de investigar. (STENHOUSE, 1998^b:37-38).

¹ En los tres casos sólo se citan a los teóricos más representativos y cuyas aportaciones han sido identificadas y recogidas en las fuentes bibliográficas directas o indirectas a las que ha tenido acceso el autor de esta investigación. Hay otros teóricos y otras fuentes bibliográficas a las que lamentablemente no se ha tenido acceso.

A través de este movimiento se asume que la Investigación-Acción es la modalidad de investigación que hace posible la resolución de los problemas cotidianos inmediatos y acuciantes que afectan la práctica educativa de los profesores. Como tal, *“la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica”* (MCKERNAN, 1999:24).

Los representantes del movimiento del profesor investigador son: Lawrence STENHOUSE (1971, 1975, 1980, 1981, 1983), Jhon ELLIOTT (1977, 1978, 1980, 1981, 1983, 1985, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1993) y Wilfred CARR (1983) en el Reino Unido; Stephen KEMMIS en Australia (1983, 1986, 1988); James MCKERNAN en Estados Unidos (1987, 1988, 1994, 1996) y Ramona GONZÁLEZ (1987, 1989), Miguel A. SANTOS GUERRA (1987, 1990, 1996), Antonio LATORRE (1992, 1996, 2003), Ángel I. PÉREZ GÓMEZ (2000) en España, entre otros.

En tercer lugar, el movimiento de mejora escolar que vienen difundiendo a través de los enfoques de *“la Gestión Basada en el Centro”* y del *“Aprendizaje Organizativo”* la tesis de que *“el centro educativo se constituye [...] en la unidad básica del cambio, contexto de formación e innovación”* (BOLÍVAR, 2000: 66). A través de estos enfoques se defiende la postura de que los cambios deben promoverse desde dentro de las instituciones educativas, induciendo a los propios implicados –el profesorado– en la búsqueda de su propio cambio y mejora mediante el desarrollo de competencias nuevas que le capaciten para resolver sus problemas o plantear creativamente sus propias innovaciones.

En esta investigación se admite que las instituciones educativas que mejoran son aquellas que aprenden permanentemente y la manera más eficaz de aprender es investigando desde la práctica docente. Para ello, se sitúa al profesor como el provocador de los cambios e innovaciones que conduzcan hacia la mejora de las organizaciones escolares. Desde la intencionalidad de este estudio, aquello sólo es posible a través de la investigación, pues esta actividad *“invita al profesorado a reflexionar sobre su propia práctica, introduciendo una serie de cambios con el fin de mejorarla”* (BLÁNDEZ, 1996:27).

Las aportaciones teóricas más importantes sobre mejora escolar y aprendizaje organizativo desde las instituciones educativas provienen de: M. FULLAN (1982, 1991, 1993, 1995, 1998); J.M. ESCUDERO (1992, 1999); D. HOPKINS (1989, 1996, 1998, 1999); A. BOLÍVAR (1996, 1999, 2000), P. SENGE (2003), entre otros.

En conclusión, se distingue que existe un extraordinario soporte teórico sobre la integración de la actividad de investigación en la práctica docente y la mejora de la gestión pedagógica de las instituciones educativas. Hay una considerable cantidad de teorías científicas, enfoques y perspectivas teórico-conceptuales que ayudan a comprender la necesidad de considerar al profesor como investigador con capacidades y actitudes para promover el cambio desde su propia práctica.

A continuación se sistematizan los fundamentos teórico-conceptuales de esta investigación, de acuerdo a la estructura de variables establecidas.

2.2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

En los planteamientos teóricos actuales se postula que los profesores deben incorporar la actividad de investigación a su práctica docente, considerándola como herramienta indispensable para promover la mejora de la gestión pedagógica y para su propia profesionalización.

La investigación en la práctica docente –sostienen SAGASTIZABAL y PERLO (2004:18)- se constituye en un medio para responder a las demandas de la propia formación porque posibilita comprender y evaluar la acción docente e institucional. [...] La investigación... no solo posibilita develar problemas sino también ofrece herramientas de intervención para modificarlos.

En los últimos años, se han incrementado las propuestas que postulan que hay que incorporar la investigación a la estructura de las organizaciones educativas, como una necesidad y una exigencia de reflexión compartida sobre la práctica (SANTOS GUERRA, 2001^a:102).

2.2.1. Una nueva perspectiva para hacer investigación educativa

A mediados de la década del setenta -y con mayor fuerza en la década del ochenta- del siglo pasado surge y se posesiona una nueva perspectiva de investigación educativa denominada: **Investigación orientada a la práctica**. Esta nueva perspectiva sostiene que se hace investigación, no sólo para producir conocimiento o teorías, sino para orientar las acciones y decisiones para el cambio y mejora. Esto supone que se diseña y desarrolla para solucionar los problemas relacionados con la práctica educativa o para aportar estrategias y pautas que guíen los procesos de cambio y la toma de decisiones para la optimización de una práctica educativa específica.

La investigación orientada a la práctica se entiende como una perspectiva de investigación educativa que –según lo argumenta LATORRE, DEL RINCÓN y ARNAL (1996:91)- tiene una aplicación directa en la política o práctica educativas y que se hace con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la práctica educativa. Si bien se fundamenta en un cuerpo de conocimientos científicos y en teorías científicas, la razón de su existencia no es modificar o enriquecer teorías o generalizar resultados; sino más bien ocasionar un impacto en las prácticas educativas a partir de las cuales se gesta.

Son estos fundamentos los que han permitido a los expertos plantear y defender un nuevo paradigma de Investigación Educativa: “**El socio-crítico u orientado a la práctica**” y nuevas modalidades de investigación: “**Investigación-Acción**” o “**Investigación en el Aula**” y otras, las mismas que fijan su atención en los problemas que se presentan en las prácticas educativas cotidianas y en la necesidad de su cambio y mejora.

La actividad de investigación –desde la perspectiva expuesta- se constituye en la estrategia más viable y eficaz para que el profesorado, como sujeto investigador, promueva el cambio y la mejora de las organizaciones escolares.

2.2.2. Paradigma socio-crítico u orientado a la práctica

Es un paradigma de naturaleza cualitativa que parte de la práctica educativa y se dirige hacia ella. Por eso, en el caso de la Educación, su núcleo de actuación es el aula, las prácticas que allí acontecen y el

investigador es el profesor, el responsable directo de diseñar y desarrollar la investigación.

Se orienta hacia la acción y el cambio, buscando respuestas concretas para los problemas de la práctica y aportando directrices que favorezcan su innovación y mejora. En este sentido, optimiza el desarrollo profesional del profesorado, gracias a las capacidades que interioriza a través de los procesos continuos de acción y reflexión.

Su propósito es comprender y básicamente transformar, optimizar y mejorar la práctica educativa en y desde el aula, busca que las organizaciones educativas se transformen y mejoren cualitativamente a partir del conocimiento que se produce a través de la investigación. Por tanto, el producto de las investigaciones socio-críticas son decisiones y recomendaciones para la acción; es decir, conocimiento práctico más que conocimiento teórico.

Las modalidades de investigación que pertenecen a este paradigma de investigación son: la investigación participativa (*participatory research*) que se preocupa por el cambio y desarrollo comunitario, la investigación acción (*action research*) que busca estudiar y reflexionar sobre la práctica educativa a partir de la acción de sus propios sujetos protagonistas y la investigación evaluativa (*evaluation research*) que se interesa por la eficacia de las organizaciones a partir de la toma de decisiones para mantener o propiciar el cambio de un sistema o innovación.

En Educación, la modalidad que ha logrado más desarrollos teóricos y diversas aplicaciones prácticas es la denominada **Investigación-Acción**, conocida en el ámbito de la Investigación Educativa también como *Investigación Áulica* o *Investigación en el Aula*².

² El concepto “Investigación en el Aula” ha sido utilizado por dos de los principales pioneros de la Investigación-Acción en Educación: Lawrence STENHOUSE en su libro “*La investigación como base de la enseñanza*” (1998) y John ELLIOTT en su libro “*La investigación-acción en educación*” (2000).

2.2.3. La Investigación en el Aula como propiciadora del cambio y mejora

En el devenir histórico de la Investigación Educativa se han desarrollado diversos modelos de investigación, cada uno con sus propósitos y particularidades metodológicas. Sin embargo, de todos los modelos, el que ha demostrado una mejor y mayor capacidad para *transformar y mejorar la práctica educativa* es la **Investigación-Acción** o la **Investigación en el Aula**.

En los últimos años, esta modalidad de investigación ha sido ampliamente divulgada dentro de los ámbitos académicos debido a que cada vez más se valora su importancia y trascendencia, son diversos los autores que se han encargado de sustentar su validez y de difundir sus bondades.

Tal como lo sostienen SAGASTIZABAL Y PERLO (2004:86), la Investigación-Acción o Investigación Áulica:

Es una de las herramientas más importantes en la formación docente, ya que da una dimensión profesional a la tarea de enseñar, en la medida en que acerca al docente a su realidad desde un estudio sistemático de la misma, a la vez que le aporta pautas y criterios para la acción.

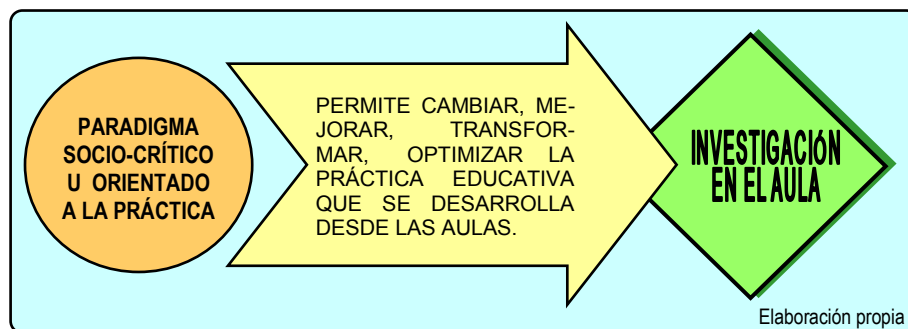


DIAGRAMA 1 : INVESTIGACIÓN EN EL AULA, NUEVA MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN ORIENTADA A LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

2.2.3.1. El origen y evolución de la Investigación en el Aula

Los estudiosos de la Investigación Educativa plantean que los antecedentes más próximos de la Investigación-Acción o Investigación en el Aula se encuentran en la obra de DEWEY (1929) “*Sources of the Science of Education*” y en los escritos de COLLIER (1933-1945).

En el pensamiento crítico y reflexivo de DEWEY y en sus ideas sobre el carácter democrático de la Educación, el aprendizaje en la acción y la necesidad de implicación del profesorado en los proyectos de investigación, se encuentran los fundamentos primigenios de la Investigación-Acción; mientras que en las reflexiones de COLLIER se identifican las primeras ideas sobre la necesidad de aplicar la investigación a los programas sociales y para promover la colaboración entre el “*investigador práctico y cliente*” (LATORRE, DEL RINCÓN y ARNAL, 1996:273).

Si bien DEWEY y COLLIER son los primeros en plantear el enfoque de la Investigación-Acción, fue el psicólogo social Kurt LEWIN el que introdujo por primera vez, en 1946, la expresión **Action Research** (Investigación-Acción), siendo este acontecimiento el que se considera como el origen de la Investigación-Acción como modalidad de investigación. El aporte central de LEWIN está en el principio de que se puede integrar “*la experimentación científica con la acción social*” propugnó que la investigación es ante todo acción o como lo declaró en alguna oportunidad “*No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción*” (Citado por PÉREZ, 2004:33).

En su evolución histórica, la Investigación-Acción en Educación pasa por dos etapas: La primera, desde su origen en la década de 1940 hasta fines de la década de 1970; la segunda, desde fines de la década de 1970 hasta hoy.

En la primera etapa sobresalen las aportaciones de THELEN y TYLER (1950), COREY (1953), TABA y NOEL (1957), las mismas que constituyen la base sobre la que se construye posteriormente el enfoque de Investigación-Acción en Educación. A fines de esta primera etapa, la Investigación-

Acción, por muchas razones, entra a un período de estancamiento y debilitamiento³.

En la segunda etapa, a diferencia de la primera, se plantean importantes propuestas con un denominador común: “*su incidencia en la práctica, con la finalidad de mejorarla y optimizarla*” (GONZÁLEZ, s/f:16). En esta etapa resurge con fuerza la Investigación-Acción y se consolida en varios contextos, con aportes puntuales, destacando entre los más representativos: La aportación anglosajona con STENHOUSE (1971, 1975, 1980, 1981, 1983) y ELLIOTT (1977, 1978, 1980, 1981, 1983, 1985, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1993); la aportación francesa con THIRIÓN (1983), DELORME (1982) y BARBIER (1987); la aportación alemana a través de la Escuela de Frankfurt, el análisis neomarxista y las contribuciones de HABERMAS; la aportación canadiense a través de las contribuciones del Grupo PERA, del Grupo GEOSÉ y el trabajo de MORIN (1985); la aportación australiana, por medio de los trabajos de KEMMIS (1983, 1986, 1988, 1992); las aportaciones españolas con los trabajos de DE LA ORDEN (1967), GONZÁLEZ (1987, 1989), ESCUDERO (1990), BARTOLOMÉ y ANGUERA (1978, 1990), SANTOS GUERRA (1987, 1990, 1996), LATORRE (1992); finalmente, las aportaciones de América Latina procedentes del movimiento de la Educación Popular de FREIRE (1963, 1967, 1968, 1973, 1979).

En el Perú, la Investigación-Acción toma auge desde inicios de 1990, gracias a la influencia de las publicaciones españolas de GONZÁLEZ (1987, 1989), LATORRE (1992), SANTOS GUERRA (1996, 2001), entre otros; así como de publicaciones latinoamericanas de autores como: BOGGINO y ROSEKRANS (2004), SAGASTIZABAL y PERLO (2004), entre otros.

³ Son tres las razones básicas: a). Se cuestionó la falta de cientificidad de la Investigación-Acción, b). Se impuso una forma vertical y centralista de cómo se entendían las innovaciones curriculares por parte de la administración en el ámbito de la política educativa, y c). Se desconoció la eficacia de la Investigación-Acción debido a la falta de difusión de los resultados alcanzados.

2.2.3.2. El concepto Investigación en el Aula

La conceptualización de la Investigación-Acción o Investigación en el Aula (IA), por su naturaleza y características, siempre ha sido un problema para los expertos. Se le considera como un *metaconcepto* (GOYETTE y LESSARD-HÉBERT, 1985; citado por LATORRE y otros, 1996) que involucra una diversidad de enfoques y perspectivas de investigación, y que se presenta como una alternativa distinta a los otros enfoques o modelos de investigación educacional.

En el proceso histórico de la Investigación-Acción se han elaborado una diversidad de definiciones. Del libro de LATORRE, DEL RINCÓN y ARNAL (1996:275), se han recogido las siguientes:

- COREY (1948) la IA. es *“el tipo de investigación que se lleva a término en situaciones escolares y es diseñada para ayudar a la gente que allí trabaja a comprender si está actuando correcta o incorrectamente”*.
- ELLIOTT (1981) la IA. es *“el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”*.
- EBBUTT (1983) la IA. *“es un estudio sistemático orientado a mejorar la práctica educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas, y de reflexión sobre los efectos de tales acciones”*.
- KEMMIS (1984) la IA. es *“una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes (maestros, estudiantes o directores, por ejemplo) en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) la comprensión de tales prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo)”*.
- ESCUDERO (1987) la IA. es un *“medio para desarrollar la capacidad de resolver problemas por parte del profesor, y como una metodología para elaborar el currículum y formar al profesorado”*.

Y de otros autores se han tomado las siguientes definiciones:

- PÉREZ SERRANO (1996) la IA. *“es una metodología de investigación orientada a la mejora de la práctica. Persigue como objetivo básico y esencial la decisión y el cambio, orientados en una doble perspectivas, por una parte a la obtención de mejores resultados en lo que se hace y por otra, facilitar el perfeccionamiento de las personas y de los grupos con los que trabaja”*.
- MCKERNAN (1999) la IA. *“la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica”*.
- BOGGINO Y ROSEKRANS (2004) la IA. *“es un proceso de indagación y análisis de lo real en el que, partiendo de los problemas de la propia práctica y desde la óptica de quienes lo viven, se procede a una reflexión y actuación sobre las situaciones problemáticas con objeto de mejorar la práctica pedagógica y la calidad educativa”*.

De lo propuesto en las definiciones anteriores se concluye que la IA es una modalidad de Investigación Educacional Cualitativa que se desarrolla en y desde la práctica, se realiza en un contexto específico con el propósito de transformar o mejorar las acciones de los que participan de ella. En la actualidad se asume *“como una herramienta para la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional”* (SAGASTIZABAL y PERLO, 2002:185) en las Instituciones Educativas.

2.2.3.3. Los tipos de Investigación en el Aula

La Investigación-Acción o Investigación en el Aula tiene variadas tipologías de acuerdo a determinados criterios. Una de las más difundidas, la tipología de la Escuela Inglesa (HOLLY, 1984) establece tres tipos o modalidades: técnica, práctica y crítica. GRUNDY (1982, 1991) -citada por BAUSELA, (s/f:07)-, sistematiza las mencionadas modalidades destacando los siguientes rasgos:

Modalidades	Tipo de conocimiento que generan	Objetivos	Formas de acción	Nivel de participación
IA. Técnica.	Técnico-explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema.	Sobre la acción.	Cooptación ⁴ . Designación.
IA. Práctica.	Práctico	Comprender la realidad.	Para la acción.	Cooperación.
IA. Crítica.	Emancipativo	Participar en la transformación social.	Por la acción.	Implicación. Colaboración.

Sobre esta misma tipología, LATORRE (2004:30-31), hace la siguiente explicación:

- La IA *técnica*. Su propósito es hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesor mediante la participación en programas de trabajo diseñados por un experto o equipo, en los que aparecen preestablecidos objetivos y orientaciones metodológicas.
- La IA *práctica*. Confiere un protagonismo activo y autónomo a los profesores, siendo éstos quienes seleccionan los problemas de investigación y llevan el control del proyecto.
- La IA *crítica*. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación de los profesores (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas socio-contextuales en las que se desenvuelve, impulsando su transformación.

⁴ Cooptación u coopción: Es un sistema de organización por el cual los nuevos miembros a incorporar son elegidos internamente por miembros que ya están en funciones, sin dependencia de ningún criterio externo. Se entiende también como la aprobación de representantes de otras organizaciones a través de un grupo dirigente de la misma.

2.2.3.4. El proceso de la Investigación en el Aula

La Investigación en el Aula, se enmarca dentro del enfoque metodológico de la Investigación-Acción, el mismo que se distingue por su carácter cíclico, debido a que se desarrolla a través de una espiral dialéctica de ciclos de acción.

En LATORRE (2004:32) se explica que el proceso de Investigación-Acción fue ideado por Lewin (1946) y desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), Elliott (1993), McKernan (1996) y otros autores. En las propuestas de tales autores se destaca una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las fases siguientes: planificación-acción-observación-reflexión.

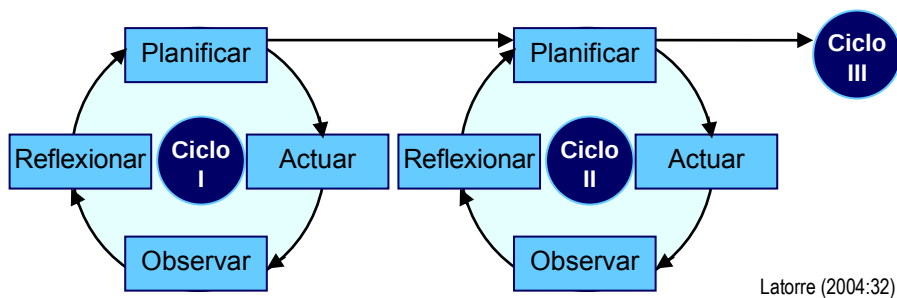


DIAGRAMA 2: PROCESO CÍCLICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En el proceso cíclico de la Investigación-Acción, se percibe que se integran y complementan en cada ciclo, cuatro fases:

- **Planificación:** Se diseña un plan de acción que prevé la mejora de la práctica. El plan se concibe como un instrumento flexible, por lo que se va revisando y adaptando cuantas veces sean posibles.
- **Acción:** Se llevan a la práctica las acciones previstas en el plan, haciéndolo de manera deliberada, sistemática y controlada.
- **Observación:** Se registran evidencias de los impactos de las acciones, de tal manera que permita ir controlando y evaluando logros y dificultades.

- **Reflexión:** Se discute cada una de las acciones y sus resultados, reconstruyendo y deconstruyendo de las situaciones problemáticas observadas y los cambios producidos. El producto de la reflexión sirve de base para una nueva planificación y para emprender un nuevo ciclo.

2.2.3.5. Los modelos de la Investigación en el Aula

En las fuentes bibliográficas existen diferentes modelos de investigación-acción, todos ellos con muchas coincidencias, pero también con algunas discrepancias epistemológicas y metodológicas de acuerdo a la época y a la circunstancia en que se formularon. Por ahora, resulta inútil e inoportuno hacer una revisión de todos los modelos, por lo que sólo se recogen de los libros de LATORRE (2004:32-37) y de MCKERNAN (1996:50) tres modelos que desde nuestro punto de vista son los más apropiados para orientar el desarrollo de capacidades investigativas en el profesorado.

a. El modelo de Kemmis.

Stephen KEMMIS y sus colaboradores desarrollaron un modelo de investigación acción educativa crítica desde la Universidad de Deakin. Este modelo sostiene que la investigación crítica permite a los profesionales no sólo descubrir los significados interpretativos que tienen para ellos las acciones educativas, sino organizar la acción para superar las limitaciones que se presentan en las mismas.

El modelo propuesto por KEMMIS y MCTAGGART (1988) concibe el proceso de investigación como una serie de espirales reflexivas en las que se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción que da lugar, luego a un plan nuevo y revisado con acción, observación y más reflexión.

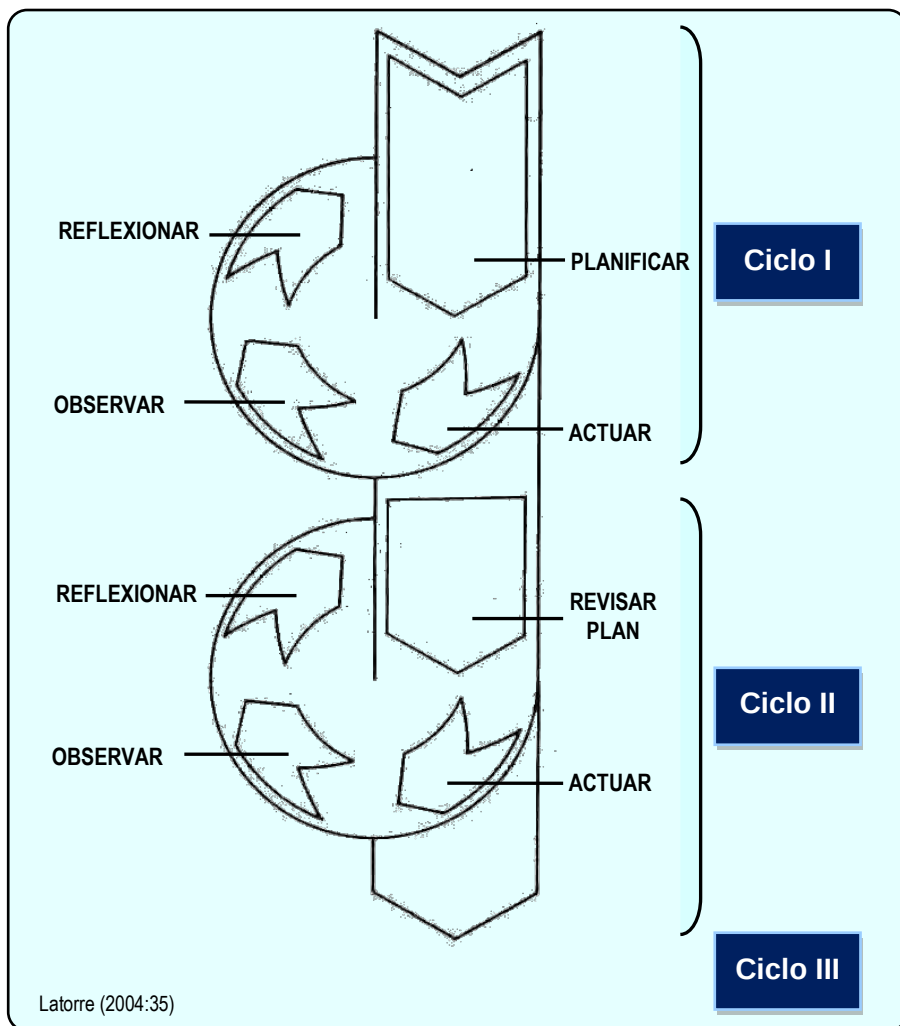


DIAGRAMA 3: MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE KEMMIS (1982)

En la investigación-acción -tal como lo sostuvieron CARR y KEMMIS (1988)- cada una de las cuatro etapas es prospectiva con respecto a la siguiente, a la vez que es retrospectiva con respecto a la anterior. Esto significa que cuando se planifica, lo que se está haciendo es prever un plan para el futuro, considerando la experiencia previa.

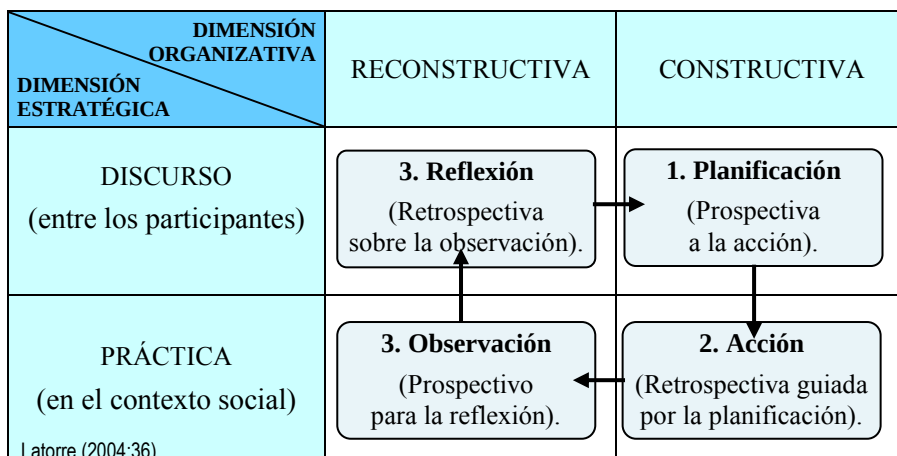


DIAGRAMA 4 : MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SEGÚN CARR y KEMMIS.

Si se analiza la propuesta anterior, se distingue dos dimensiones interrelacionadas: *la estratégica y la organizativa*. Así por ejemplo: el discurso entre los participantes, es decir, el análisis, la interpretación o el estudio de los hechos o acontecimientos está vinculado con la planificación y la reflexión; mientras que la práctica en el contexto social, es decir, la intervención o la participación del investigador en el entorno escolar está relacionada con la observación y la acción.

Una singularidad de la investigación-acción es que estos cuatro momentos, en sus sucesivas fases, van desarrollándose dentro de la dinámica de una o más prácticas de enseñanza y aprendizaje que realizan unos sujetos –alumnos y profesores- en un contexto escolar específico.

Lo destacable en la propuesta de KEMMIS es que concibe la investigación como un proceso que da poder político a los participantes, pues los profesionales en ejercicio se constituyen en reformadores de la educación dentro de la sociedad.

b. El modelo de Elliott.

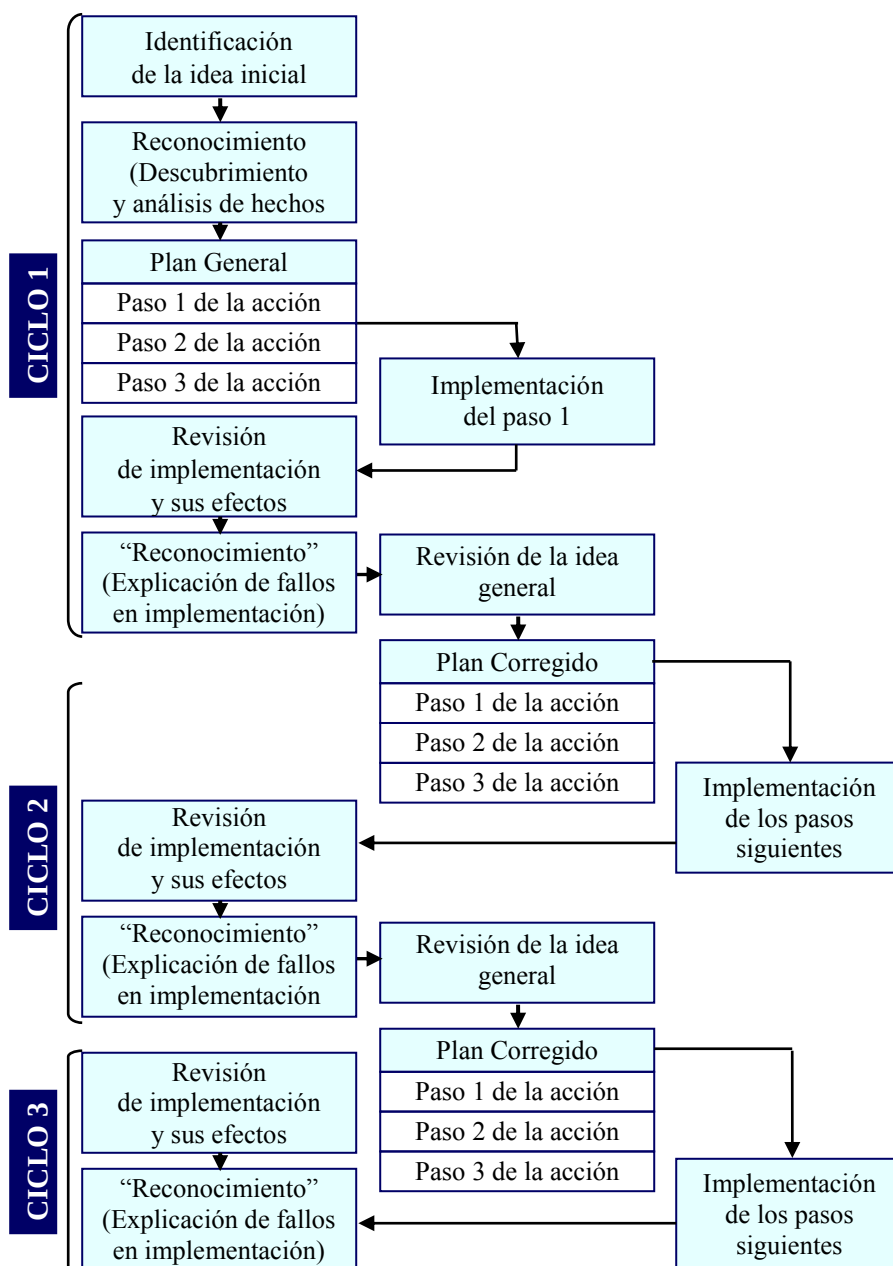
John Elliott formula un modelo sobre la base del modelo cíclico de Lewin, destacando tres momentos: “*elaborar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan , ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente*” (LATORRE, 2004:36).

En esta propuesta se establecen las siguientes fases:

- 1º *Identificación de una idea general*, en la que se describe e interpreta el problema a investigar.
- 2º *Exploración y formulación de las hipótesis de acción*, en la que se establecen las acciones que se pretenden realizar para concretar los cambios de la práctica.
- 3º *Construcción del plan de acción*, considerado como el primer paso de la acción en la que se incluye: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para emprender la acción siguiente y el diseño de los instrumentos para recoger la información.

En este caso, hay que prestar atención a: La puesta en marcha del primer paso en la acción, la evaluación y la revisión del plan general.

En el siguiente diagrama se representa el modelo de Elliott (LATORRE, 2004:37).



Latorre (2004:37)

DIAGRAMA 5: MODELO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN DE ELLIOTT (1993)

c. El modelo de McKernan.

James MCKERNAN (1996:50) propone en su libro “*Investigación Acción y Curriculum*” un modelo que lo explica de la siguiente manera:

En algún punto particular en el tiempo (T1), se identifica una situación o problema indeterminado o inaceptable que requiere mejora. Los intentos para definir más claramente la situación o problema desencadenan el **primer ciclo de acción**. Una exposición cuidadosa del problema lleva después a una “evaluación de necesidades”. En esta etapa se establecen las limitaciones internas (situadas en la escuela) y externas (en la comunidad) que impiden el progreso, y se colocan en orden de prioridad. La revisión de la situación debería sugerir corazonadas o hipótesis que funcionarán como ideas estratégicas consideradas dignas de examinarse en la práctica.

La etapa siguiente se dedica a desarrollar un plan global de acción que servirá como un anteproyecto operacional para el proyecto. El plan detallará quién informa a quién y cuándo; la especificación de roles y metas; el calendario de las reuniones, etc. Sigue la puesta en práctica del programa: ésta es la etapa de instalar el plan en el entorno y tomar medidas. Sigue la evaluación de las medidas tomadas. En esta etapa, el grupo de investigación crítica trata de comprender cuáles han sido los efectos y qué se ha aprendido como resultado de la acción... Los datos y las conclusiones se comparten entonces dentro del grupo que tomará decisiones sobre la aceptabilidad de las medidas tomadas.

En proyecto avanza ahora a un **segundo ciclo**, de acontecimientos en donde la experiencia y los pasos del primer ciclo de acción se emplean para producir una “definición revisada de la situación” que comienza en un marco temporal representado por T2 en el modelo. Lo importante sobre el segundo ciclo de acción (T2) es que permite la redefinición misma del problema de investigación original como resultado de la acción tomada en el periodo temporal T1. En T2, el problema es refundido y se realiza una revisión de la situación. El grupo de colaboración puede tener diversas ideas o hipótesis para

mejorar la situación. Estas ideas se escriben entonces en el plan de acción revisado que se pone a prueba y se observa empíricamente en el entorno. Las iniciativas de acción en T2 se someten a un examen más detenido sobre la base de la evaluación y la crítica del grupo, y se llega a decisiones. Puede que se consideren necesarias nuevas pruebas y experimentación, y esto formaría entonces la base de un **tercer ciclo de acción** (T3) y un plan de acción completamente reconstruido.

A continuación un diagrama sobre el modelo de investigación-acción referido anteriormente:

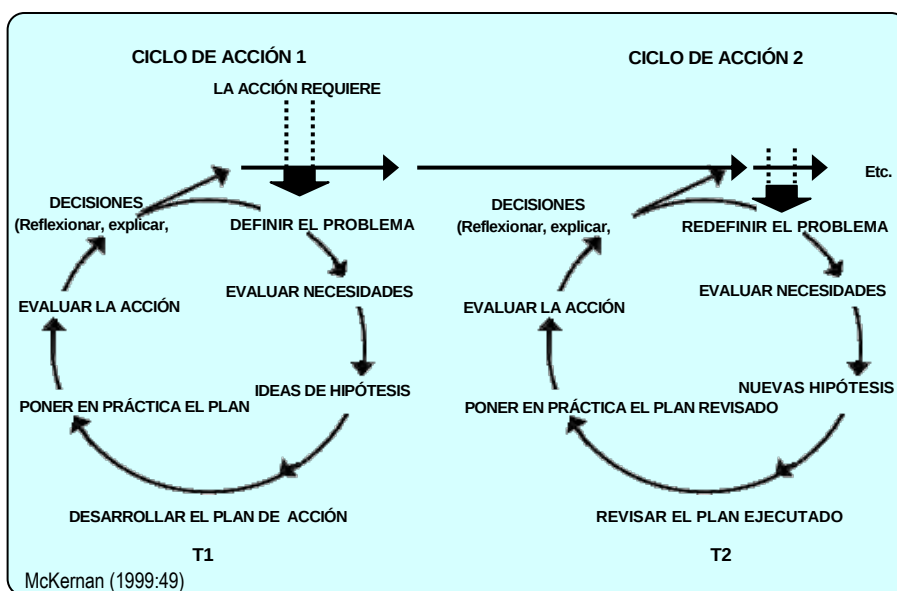


DIAGRAMA 6: MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE MCKERNAN (1988)

2.2.3.6. Las características de la Investigación en el Aula

Las características de la Investigación en el Aula (IA) cada vez se han ido perfilando y sistematizando, de las propuestas revisadas se han establecido las siguientes (ZAPATA: 2009:21-22):

- La IA es un tipo o modalidad de investigación cualitativa que se sustenta en los fundamentos del paradigma socio-crítico u orientado a la práctica.
- La IA considera la realidad educativa y social desde una perspectiva global y dialéctica.
- La IA tiene como objeto de estudio la práctica educativa, se articula, se genera y se organiza en ella y desde ella.
- La IA propone un cambio, transformación y mejora de la realidad y la acción educativa e incluso del propio profesor-investigador.
- La IA es una estrategia de formación del profesorado, porque a través de ella se crean profesionales con capacidades y actitudes para investigar los problemas y situaciones en las que actúan y se desenvuelven.
- La IA se desarrolla siguiendo una espiral de ciclos que incluye: planificación, acción, observación, reflexión..., sumando luego una replanificación, acción, observación, reflexión, etc.
- La IA, desde el punto de vista metodológico, se concibe como un modelo amplio y flexible, usa básicamente estrategias de corte cualitativo.
- La IA requiere de la participación activa y de la colaboración de las personas implicadas en la práctica educativa que se investiga.
- La IA produce conocimiento práctico y útil, el mismo que es sistematizado y validado a través de la acción.

2.2.3.7. El valor o importancia de la Investigación en el Aula

A la luz de los avances de la Investigación en el Aula, ésta resulta importante por las siguientes razones:

- *Es una herramienta para promover el cambio e innovación.* La intervención en y desde la práctica permite producir conocimientos y sistematizar experiencias que contribuyan con la transformación de las formas de pensar y actuar a nivel individual-profesional y a nivel grupal-organizacional.
- *Es un tipo de investigación que produce teoría en estrecha relación con la práctica.* La sostenibilidad de la actividad de investigación demanda entrar en contacto con la teoría, a la vez, produce conocimientos al momento de explicar y mejorar la práctica educativa.
- *Es una estrategia para renovar la gestión de las instituciones educativas.* “La introducción de la IA en una Institución Educativa [...] genera cambios en la estructura organizacional, en la gestión directiva y por ende cambios en las relaciones de poder” (SAGASTIZABAL y PERLO, 2002:256), a partir de la implicación que motiva.
- *Es una actividad fundamental para la formación del profesorado.* La IA facilita el “desarrollo de capacidades para un conocimiento sistemático de su propia realidad profesional, institucional y social” (SAGASTIZABAL y PERLO, 2002:198). El profesorado se capacita y perfecciona al comprender los problemas de su práctica y al construir soluciones innovadoras sobre ellas, aumenta sus capacidades docentes a partir de la acción que desarrolla desde la praxis.

En la medida que realice procesos de investigación aumentará su nivel de reflexión, su conocimiento de la práctica, su capacidad de transformación de la práctica de forma crítica, no sujeto a criterios puramente técnicos u objetivos y a su vez por el proceso comunicativo-reflexivo e interés entrará en un proceso de formación continua el cual generará constantemente cambios, acciones y modelos propios de comprensión y actuación en y sobre la práctica docente (GONZÁLEZ, s/f a, 25).

Es, por tanto, la Investigación en el Aula la modalidad de investigación educacional que tiene que potenciarse si es que realmente se aspira que las instituciones educativas sean organizaciones desde donde se impulsen los cambios y los profesores los verdaderos gestores de los mismos.

2.2.4. El aula como espacio para la investigación

“Las aulas –lo sostiene STENHOUSE (1998b:37)- constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa”. En otro apartado de su artículo “La investigación como base de la enseñanza” (1998^b:175), el mismo autor afirma que “las auténticas clases tienen que ser nuestros laboratorios y están bajo el mando de profesores, no de investigadores”. La sentencia de uno de los teóricos más representativos de la Investigación en el Aula es contundente: El aula es el espacio más privilegiado para hacer investigación y son los profesores los convocados para asumir esta actividad.

A continuación algunas razones por la que se considera que el aula es el espacio más propicio para hacer investigación:

- En el aula convergen la mayoría de los problemas que se manifiestan a nivel macro de la realidad socio-educativa. Por tanto, desde este espacio es posible comprenderlos, enfrentarlos y atenderlos.
- En el aula ocurren y se concretan los procesos de enseñanza y aprendizaje, los mismos que requieren de constante renovación e innovación por parte de los profesores.
- En el aula es posible observar de manera directa los hechos, acontecimientos y prácticas educativas, así como los comportamientos y las interacciones de los sujetos que los producen.
- En el aula es posible que el profesor desarrolle un conjunto de capacidades investigativas como: la interrogación, la reflexión, la conceptualización, la formulación de hipótesis, etc. todas ellas claves para la formación del profesor y para la transformación de su práctica.
- En el aula tienen lugar diversas acciones creativas e innovadoras que permiten al profesorado dinamizar y transformar su práctica y a los alumnos encontrar mejores condiciones de aprendizaje
- El aula es un entorno formativo donde ocurre la producción y reconstrucción de conocimientos científicos y culturales, procesos que

adquieren sentido y significado a través de la permanente actividad de investigación.

En consecuencia, el aula es “*el marco idóneo para desarrollar proyectos de investigación y generar nuevas teorías*” (MEDINA, citado por ENRÍQUEZ, 2007:19). Desde la Investigación-Acción, el aula es considerada como un ambiente natural de investigación porque ocurre en su interior y porque desde allí adquiere un sentido propio y profundo para profesores y alumnos.

Los nuevos enfoques de la investigación y los grandes problemas que afectan a la educación, justifican la necesidad de impulsar la investigación desde la acción misma; la educación como práctica social exige urgentes cambios, los mismos que se deben dinamizar desde el escenario estratégico de la práctica educativa: *el aula*.

2.2.5. El Profesor como investigador

Dewey (1953), Stenhouse (1987) y Schön (1992) en los países del primer mundo; Freire (1997), Rojas Soriano (1995,1997), Barbatarlo y Theesz (1988) en Latinoamérica son los que gestaron e impulsaron la noción de profesor como investigador, como un intento de que los profesores utilizarán la investigación como un medio para conocer y resolver los problemas de sus prácticas pedagógicas (ENRÍQUEZ, 2007).

Desde esta perspectiva, Ramona GONZÁLEZ (1998:04) -asumiendo las tendencias desarrolladas por Stenhouse, 1975; Elliott, 1978; Giroux, 1990; Liston y Zeichner, 1993- afirma que el profesor debe ser:

[Un profesional] que tenga conocimientos, destrezas y disposición para comprometerse en una actividad escolar racionalmente sana y moralmente justa, que adopte una postura responsable en la realización de los propósitos y de las condiciones escolares, y que tenga capacidad para desenvolverse profesionalmente con autonomía.

El movimiento del Profesor como Investigador -una tendencia aparecida en Inglaterra en la década de los setenta (ELLIOTT, 2000:15)⁵- desarrolla una nueva conceptualización del maestro. A partir de entonces, empieza a sostenerse que el profesor no es un simple “consumidor” o “aplicador” de prescripciones externas, por el contrario, es un profesional crítico-reflexivo de su propia práctica, que tiene capacidad para transformarla o mejorarla de manera autónoma. Es un productor de conocimientos y un promotor del cambio y mejora; en suma, un profesional que investiga desde la práctica.

Esta propuesta del profesorado investigador aporta nuevos elementos al proceso educativo. Se brinda al profesorado la posibilidad de identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas propias de las instituciones educativas (LATORRE, 2004:12).

PÉREZ GÓMEZ (1994) –citado por SANTOS GUERRA (2001^b:122)- afirma que:

El profesor debe entenderse como un profesional comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente.

Es STENHOUSE, quien introduce en su publicación “*Investigación y desarrollo del currículo*” (1998^a:194) el término “*Profesor Investigador*”, al considerar que en la enseñanza y en el desarrollo curricular, el profesor debe resolver los problemas concretos, reflexionando y teorizando desde su

⁵ En países de habla hispana como el Perú, fue recién en la década de 1990 que empieza a divulgarse las primeras aportaciones correspondientes a la tendencia del Profesor Investigador.

práctica; sin embargo fue su discípulo ELLIOTT, quien más adelante enriquece y amplía el enfoque del profesor como investigador⁶.

Se deduce, por tanto, que el profesor investigador es un profesional que investiga sobre su propia práctica, que reflexiona sobre la misma y que la transforma e innova gracias a las capacidades y actitudes investigativas que desarrolla e interioriza.

El maestro investigador reivindica el derecho y la obligación profesional a ser el mismo el constructor de su propio conocimiento y a tener un desarrollo profesional autónomo mediante la reflexión, el estudio de los trabajos de otros profesores y la comprobación de sus ideas mediante la investigación en el aula (STENHOUSE, 1985; citado por LATORRE y GONZÁLEZ, 1992:10).

El profesor investigador es un profesional que se vale de la investigación como un *medio que le permite construir conocimientos para analizar y reflexionar su práctica y aportar elementos para lograr su mejora* (ENRÍQUEZ, 2007:16).

En consecuencia, a partir de las aportaciones de los teóricos de la Investigación-Acción, se ha planteado un nuevo modelo docente asociado a la investigación.

[En este modelo se plantea que] no puede haber un desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. [Por eso se parte de] un proceso de investigación en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su actuación posterior. Esto quiere decir que el profesor ha de ser un investigador en el aula, allá donde se desarrolla su práctica, donde aparecen determinados problemas que han de acotar y, así, poder diseñar las estrategias de intervención para su solución (TEJADA, 2000:43).

⁶ Los orígenes del “Profesor Investigador” como movimiento se remontan al *Humanities Curriculum Project*, dirigido por Stenhouse; aunque el concepto fue más ampliamente desarrollado por Elliott en el *Ford Teaching Project*; ambos se desarrollan en Inglaterra.

2.2.5.1. El desarrollo de competencias investigativas en el profesorado

El profesorado, se ha sostenido en los últimos años, debe poseer un “*conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes*” (MUÑOZ, QUINTERO Y MUNÉVAR, 2001:15) para desempeñar eficientemente su función, es decir, demostrar competencias.

Una competencia es la forma como una persona utiliza sus recursos para resolver de manera eficiente una tarea concreta o problema en un contexto determinado. Tales recursos incluye: el dominio de conocimientos, el manejo de habilidades y la práctica de actitudes.

En las circunstancias actuales, son diversas las competencias que se demandan, la mayoría de ellas de naturaleza técnico-pedagógicas y orientadas a su actividad básica: la enseñanza; pero poco se ha dicho sobre su rol transformador y sobre la posibilidad de desarrollar la actividad de investigación. Sólo en la última década, gracias a la fuerza que toma el movimiento del profesor como investigador, los teóricos empiezan a proponer determinadas competencias para promover la investigación.

El desarrollo de competencias investigativas se ajusta a la demanda de realizar la actividad de la investigación educativa desde el aula, pues no queda duda que quienes la tienen que practicar necesitan de un dominio pleno de conocimientos, así como del manejo de habilidades para realizar cada una de las actividades implicadas en el proceso de investigación; también requieren de una sólida base actitudinal para estar predispuestos a realizarla y a superar dificultades.

En el libro “*Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan*” de MUÑOZ, QUINTERO Y MUNÉVAR (2001:15-16), se destaca que el profesorado debe desarrollar las siguientes competencias investigativas:

- Competencia para comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
- Competencia para observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los contextos escolares

- Competencia para proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los fundamentos teóricos y los métodos de investigación más apropiados a la situación de partida.
- Competencia para argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados.
- Competencia para perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo, sintetizando datos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o institución educativa.

En concreto, el profesor debe ser competente en el manejo de conceptos y fundamentos teórico-metodológicos sobre la investigación educativa, en la aplicación de las habilidades básicas para producir conocimientos y realizar innovaciones y en la práctica de actitudes investigativas.

En la perspectiva del Profesor Investigador, éste debe ser competente al momento de: conocer el contexto donde actúa, reflexionar sobre su práctica, intervenir para transformar, demostrar voluntad para actuar, autocriticar sus acciones y resultados, asumir y emprender el cambio, etc.

De este modo, el profesor como investigador necesita de un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que debe construir desde su experiencia para emprender y asumir las diferentes actividades que se requieren para diseñar y desarrollar una investigación.

2.2.5.2. Las razones para desarrollar competencias investigativas en el profesorado

El desarrollo de competencias investigación tiene su justificación, según MUÑOZ, QUINTERO Y MUNÉVAR (2001:16), en las razones siguientes:

- La exigencia de formar profesores con nuevas capacidades para conducir procesos y acciones educativas de calidad.

- La necesidad de recuperar y posesionar la investigación educacional, como actividad que genera y produce conocimiento teórico-práctico; vía el descubrimiento, la indagación, la acción, la reflexión y la crítica.
- La demanda de comunidades académicas –con recursos humanos calificados- con saberes y herramientas para enfrentar la problemática educativa y para orientar correctamente las reformas e innovaciones.
- La formación profesional de equipos docentes en el campo de la investigación, a fin de que inicien desde sus contextos de práctica un proceso de transformación cualitativa de la educación.
- La urgencia de impulsar e introducir innovaciones educativas que conviertan a las Instituciones Educativas en agencias corporativas de cambio y mejora.
- La utopía de construir sistemas escolares que contribuyan con la transformación de la educación como condición para emancipar a los pueblos.

2.2.5.3. El rol del profesor en la Investigación en el Aula

Stephen KEMMIS (1990) en una de sus publicaciones respecto al rol del profesor en la actividad de la investigación, sostuvo:

[...] Creemos que la educación no puede mejorar sin la activa participación de los maestros en la inspiración y justificación de nuestras acciones, y mejorando el proceso de formulación, investigación y evaluación de los currícula [...] La educación requiere que las personas implicadas sean agentes activos en el proceso, no simples sujetos pasivos ni objetos de la intervención curricular de otros.

En una Institución Educativa, le corresponde al profesor el papel de dinamizador de la actividad de investigación, en vista que su práctica crea las condiciones para ello y, a la vez, la justifica. En las actuales circunstancias es una prioridad que el profesorado promueva la investigación como una estrategia que le permita colegiadamente afrontar y resolver los problemas que afectan su práctica.

Se ha demostrado suficientemente que la innovación y el cambio, no dependen de sendas reformas estructurales o de iniciativas individuales; sino más bien del esfuerzo colectivo de los profesionales que trabajan en las aulas. No hay duda que el profesor tiene que desarrollar nuevas competencias que le ayuden a resolver progresivamente los problemas curriculares, didácticos, organizativos, psico-pedagógicos que se manifiestan en su institución. Para ello, –lo afirman MUÑOZ, QUINTERO Y MUNÉVAR (2001:35)- *“necesita comprender su realidad, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimientos, hacer uso de los resultados de la investigación, asumir posición crítica frente a las teorías, la ciencia y la tecnología”*. En suma, aprender a investigar.

Por eso, el profesor debe ser un investigador calificado para detectar problemas, actuar en la práctica, compartir logros y dificultades, comprender y transformar sus prácticas. *“A través de la investigación el profesor va a descubrir cómo es la entraña de su práctica y de la comprensión que esa indagación produce, deducirá los procesos de cambio”* (SANTOS GUERRA, 2001b:187).

2.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA MEJORA DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

La gestión pedagógica está asociada con la conducción de los procesos y actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, en suma, con la práctica educativa. Por eso, en este apartado se reúnen y analizan los fundamentos sobre la práctica educativa y los enfoques teóricos sobre el cambio y mejora de la misma.

2.3.1. La práctica educativa.

La práctica educativa es una nueva dimensión de análisis en la teoría educativa utilizada con más frecuencia en investigaciones recientes, pero que no ha sido fácil definir hasta el momento.

El término “práctica”, deviene del término griego “*praxis*”. A pesar que ambas estructuras conceptuales en el tiempo han variado, se asume como una forma de vida dedicada a la búsqueda del bien humano, como una acción dirigida a la consecución de un fin. La práctica se relaciona con la acción, “el hacer” y “el saber cómo”.

SCHÖN (1988) y KEMMIS (1988), citados por Pruzzo (2004), conciben la práctica como el conjunto de actuaciones desplegadas en una variedad de situaciones profesionales, enmarcadas en un espacio y tiempo. Se entiende también como aquellas actividades repetitivas por las que se busca el dominio de alguna competencia.

CARR (2002:100), en el capítulo IV: “¿En qué consiste una práctica educativa?” de su libro ‘Una teoría para la educación’, argumenta sobre el concepto práctica educativa lo siguiente:

En Educación como en otros ámbitos, la idea de “práctica” se utiliza de formas diferentes y, a veces, incompatibles. Por ejemplo, se emplea para aludir tanto a una actividad emprendida para adquirir determinadas capacidades y destrezas (“práctica docente”) como a una actividad que demuestra que estas competencias y destrezas ya se adquirieron (“buena práctica”). Por regla general, esta ambigüedad no provoca confusión: el contexto en que aparece la idea basta para indicar el sentido en que se usa.

[...]

Y lo característico de la práctica es que mantiene una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano. De este concepto de práctica ha evolucionado nuestro propio concepto y, si mi razonamiento es correcto, este concepto de práctica es el que mejor nos facilita la respuesta a la pregunta planteada en el título de este capítulo.

Las explicaciones que se dan sobre el concepto práctica educativa son complejas, dada las distintas perspectivas que comprende. En esta investigación se entiende y asume como la actividad intencional y sistemática que realiza el docente en interacción con los alumnos, en la que ambos desarrollan experiencias para mejorar sus desempeños. La práctica educativa ocurre dentro del contexto áulico, de acuerdo a lo previsto en el currículo.

Sin embargo, hay que precisar que tal actividad no es meramente instrumental, es más profunda. CARR (2002:73), lo explica de la siguiente manera:

La práctica no se contempla como un proceso instrumental orientado por fines educativos prefijados, sino como una actividad fluida en la que tanto la elección de medios como de fines se rige por valores y criterios inmanentes al mismo proceso educativo: criterios que sirven para distinguir la práctica educativa de la que no lo es, y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala.

2.3.2. El cambio y mejora escolar

Los términos cambio y mejora, en las últimas décadas, se han sumado al vocabulario docente como resultado de los nuevos enfoques de gestión. La justificación se encuentra, según NIETO (2003:43) en que:

Los centros escolares siempre han experimentado cambios o han hecho frente a situaciones de cambio. Pero, en la actualidad, además, se ven presionados a encontrarse en estado de cambio no ya de forma periódica o regular, sino incluso permanentemente, bajo circunstancias complejas, dado el carácter turbulento, acelerado e impredecible del entorno.

Lo anterior es perceptible en nuestro sistema educativo, pues en los últimos años las instituciones educativas se han visto expuestas a un conjunto de cambios, producto de las demandas que el entorno ha ido planteando.

El cambio “*es, simplemente, una alteración del status quo*”, es decir, es la diferencia percibida entre una situación existente previamente y otra nueva (HODGE, ANTHONY y GALES, 1996:358; citados por NIETO, 2003:244). En las actuales fuentes sobre Gestión de Instituciones Educativas se encuentran dos definiciones de cambio claramente explicitadas: Una que entiende el cambio como “*una observación empírica de diferencia en forma, cualidad o estado sobre el tiempo en una entidad organizativa*” (VAN DEN VEN Y POOLE, 1995:512; citado por NIETO, 2003:244) y otra que lo define como “*la solución a un problema, esto es, la acción o conjunto de acciones que contribuyen a reducir la diferencia entre la situación percibida y la situación deseada*” (NIETO, 2003:244). El cambio, por tanto, es identificable a partir de la diferencia que se manifiesta entre una situación real y otra ideal.

¿Cómo se entiende el cambio en Educación? FULLAN (1991) y ESCUDERO (1992) –citados por RUIZ (2003:15)–, lo definen como la alteración en las concepciones al uso de las instituciones escolares, los contenidos y las experiencias de la enseñanza y el aprendizaje, sus objetivos, procesos y resultados. Comprende, según el mismo RUIZ- dos dimensiones: “*Modificación de lo que se hace (prácticas, habilidades, técnicas, etc.) y transformación de lo que se piensa (creencias, concepciones, etc.)*”.

El cambio puede ser espontáneo o deliberado, es decir, se puede producir de forma casual o fortuita y continua o puede que alguien motive o promueva su ocurrencia de manera intencional y bajo ciertas condiciones⁷.

En los últimos años para referirse al cambio en educación se han introducido los siguientes conceptos: “reforma educativa”, “innovación educativa” y “mejora escolar”; todos ellos con matices similares, pero con importantes diferencias.

2.3.2.1. El cambio como reforma

Es un cambio estructural de carácter impositivo, externo, a largo plazo y a gran escala que “*afectaría a las políticas educativas, a los objetivos, las estrategias y las prioridades de todo un sistema educativo*” (RUIZ, 203:38). En efecto, surge por motivaciones sociales y políticas de origen político-gubernamental y ante una necesidad social o educativa que demanda nuevos lineamientos, orientaciones o reglas que respondan a un momento histórico determinado. Por lo general, abarca objetivos grandes y complejos, requiere de una gran cantidad de recursos e involucra diversos aspectos o ámbitos (organizativos, curriculares, etc.) y a muchos agentes y entidades educativas.

Una reforma nace en las decisiones de las instituciones de gobierno, quienes de manera vertical y unilateral imponen políticas y programas para las dependencias e instituciones de todo un país o jurisdicción territorial. Como se lee en RUIZ (2003:14), citando a YOLOYE (1991), las reformas “*apuntan a introducir un cambio educativo en todo el país, un nuevo rumbo*

⁷ Es esta forma de cambio la que se promovió a través de esta investigación.

en uno o varios aspectos del sistema educativo”. Por eso, ocasiona resistencia y poca implicación de parte del profesorado.

2.3.2.2. El cambio como innovación

Es un cambio cualitativo de las prácticas educativas, específico y a pequeña escala que surge por la motivación directa de las organizaciones educativas o por personas próximas a ellas, frente a la existencia de problemas o de oportunidades de mejora de carácter más concreto y situacional. La innovación, a diferencia de la reforma, comprende objetivos más precisos y concretos, requiere de menos recursos, afecta a uno o unos pocos aspectos o ámbitos (organizativos, curriculares, etc.) e involucra a uno o unos pocos agentes o entidades. Así, por ejemplo, una innovación curricular promovida por los profesores de una institución educativa podría estar referida a un nuevo material educativo o una nueva estrategia para la lectura, etc.

El concepto innovación ha sido explicado de muy distinta manera. Por ahora, no corresponde listar todas las explicaciones sobre el mismo, pues siguiendo a RUIZ (2003:18), bastan dos:

- *“Una innovación es una idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a objetos deseados, que por naturaleza tiene una fundamentación y que se planifica y delibera”* (NICHOLS, 1984).
- *“Una innovación plantea una serie de mecanismos y procesos, más o menos deliberados y sistemáticos, por medios de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en la práctica educativa vigente”* (GONZÁLEZ y ESCUDERO, 1987).

Según FULLAN (1987), citado por BOLÍVAR (1999:40), para hablar de la innovación como mejora, hay que considerar tres factores nucleares:

- La utilización de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares (contenidos, recursos utilizados, etc.).
- La introducción de nuevas prácticas o acciones por parte de los agentes que intervienen en el cambio (estrategias de enseñanza, cambios organizativos en la institución o en los roles de los agentes).

- La implantación de cambios en las concepciones y creencias que subyacen en los nuevos programas (internalización positiva del nuevo marco conceptual y el compromiso de desarrollarlo).

ESCUDERO (1995) –citado por RUIZ (2003:19)- señala que la innovación engloba un:

Estilo de pensamiento, una actitud de interrogación e indagación permanente sobre la educación, la cultura y la sociedad. Se considera también un *compromiso ético y posible* con la creencia en que la escuela y la educación pueden y deben asumir todavía su papel de compromiso con el proyecto social, político, cultural y democrático aún por realizar plenamente. Es más, diría que la innovación bien podría entenderse como *una forma de compromiso intelectual y práctico* para hacer de la educación y la escuela pública no sólo un servicio formalmente abierto a todos, sino además un espacio socioeducativo en sus estructuras, contenidos, experiencias, prácticas y relaciones.

La innovación –según lo sostienen GONZÁLEZ y ESCUDERO (1987) y FULLAN (2002)- repercute en *la manera de hacer y de pensar* de las personas y organización implicadas. Esto significa que afecta, no sólo a lo que se hace (funciones, tareas, práctica, interacciones), sino también, y fundamentalmente, a lo que se piensa (valores, principios, normas y creencias). “*Hablar de innovación es hablar de formación de actitudes, destrezas y hábitos, manejar estrategias, prever y superar resistencias, conocer procesos, afrontar conflictos, crear climas constructivos, etc.*” (DE LATORRE, 2000:10). De lo anterior, se deduce que los cambios que generan una innovación son más profundos y sus repercusiones se dan a nivel de la institución y del desempeño del profesorado.

Una característica básica que está asociada a la innovación es que produce desarrollo, puesto que aumenta la capacidad o potencial de las personas y organizaciones; aunque se debe tomar en cuenta que hay procesos de cambio que acontecen sin producir desarrollo alguno.

Esto último, lo explica RUIZ (2003:16) de la siguiente manera:

Aunque toda innovación pretenda generar algún cambio (en el sentido de que implique una mejora), pueden darse innovaciones sin mejora. De este modo podemos introducir contenidos o materias que por sí mismos no alteran significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje, porque ya son asumidos bajo los modos de hacer tradicionales, afectando sólo a la superficie del currículum.

También hay que precisar que toda innovación está vinculada a cambios de carácter *adoptado, generado o impuesto* (ANDERSON Y KING, 1993; en RUIZ, 2003:20). Una innovación adoptada es importada desde fuera de la organización, de modo voluntario, para dar respuesta a las necesidades sentidas por el grupo. Una innovación generada se inicia, perfila y controla desde dentro de la organización escolar (por una dependencia perteneciente a ésta) como una respuesta a uno de los problemas que viene presentando. Una innovación impuesta, es implantada por la organización de modo obligado por agencias o instancias externas a ella. En los dos primeros casos, las innovaciones generan mucha implicación del profesorado y son aceptadas por éste en la medida que da respuesta a sus problemas y necesidades propias; más bien en el último caso puede ocasionar alguna resistencia.

Si bien, la innovación puede surgir externamente, su desarrollo y orientación corresponde a las instituciones educativas o a las decisiones individuales o colectivas de los profesores.

2.3.2.3. El cambio como mejora

El término mejora, de acuerdo a expertos en el tema, esta asociado con el componente valorativo del cambio. La mejora, como consecuencia del cambio, supone referirse “*al cambio deseado, que se valora positivamente o que satisface un criterio de deseabilidad desde un marco interpretativo determinado*” (NIETO, 2003:248).

Una de las definiciones más aceptadas de mejora escolar la formularon VAN VELZEN *et al* (1985:48), citado por BOLÍVAR (1999:27). Los mencionados autores definieron tal concepto como:

Un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internamente relacionadas en una o más escuelas, con el propósito de lograr más eficazmente las metas educativas.

Un cambio es considerado como “mejora” sólo cuando tiene repercusiones en el aprendizaje de los alumnos, pues -tal como lo aclaran HOLLY y SOWTHWORT (1989:04); citado por BOLÍVAR (2000:20)- el foco de atención de una *“escuela en desarrollo deben ser los alumnos y su aprendizaje”*. Se circunscribe básicamente al contexto del aula.

El cambio debe afectar, en definitiva, la actividad educativa del aula, es decir, lo que el profesor hace con sus alumnos en su práctica cotidiana; sin embargo, tampoco se trata de que ocurra de manera aislada o descontextualizada de la institución educativa. El cambio, debe producirse primero a nivel de aula y luego a nivel institucional; ambos están relacionados, pues la mejora del aula no se produce si no existe mejora a nivel organizativo o éste último no tiene sentido si no llega a penetrar en el aula.

El cambio como mejora en una institución educativa no ocurre de forma automática e inmediata, ni tampoco consiste en realizar acciones puntuales innovadoras de cuando en cuando. El carácter de proceso conlleva el desarrollo de determinados pasos o etapas de mejora a lo largo del tiempo, a través de los cuales el centro educativo va realizando ese aprendizaje que le permite ser y funcionar de un modo distinto a como venía funcionando (RUIZ, 2003:22).

En efecto, sólo cuando la institución *“hace suyo el cambio, cuando lo entiende, lo quiere y lo instala en sus estructuras y en su funcionamiento”* (SANTOS, 2001:52), se puede hablar de mejora. Sólo cuando la mejora se ha institucionalizado como proceso permanente, se puede afirmar que la institución se desarrolla como tal.

2.3.3. Las teorías asociadas al cambio y mejora escolar

En los últimos años se han difundido dos perspectivas teóricas sobre el cambio y mejora escolar: *Las Organizaciones que Aprenden* (OA) y *el Aprendizaje Organizativo* (AO), las mismas que sostienen que el cambio en las organizaciones se produce cuando éstas desarrollan procesos de aprendizaje por medio de la experiencia y la acción de los individuos que las conforman, constituyéndose en potenciales organizaciones que aprenden.

Las organizaciones que aprenden se está presentando como la última teoría del cambio educativo, donde las escuelas –en lugar de determinados planes, objetivos o estrategias para cambiar- pueden aprender de su propia experiencia, proporcionando así una base de mejora continua.

[...]

Se trata ahora de que, de modo continuo e incremental, el propio centro educativo como organización cree conocimiento y aprenda (BOLÍVAR, 2000:11).

Las Organizaciones que Aprenden constituyen una visión estratégica para las futuras instituciones educativas y el Aprendizaje Organizativo es una perspectiva prometedora sobre los procesos para llegar a ellas (LEITHWOOD, JANTZI y STEINBACH, 1995:230; citado por BOLÍVAR, 2000:18).

2.3.3.1. El Aprendizaje Organizativo (AO)

El Aprendizaje Organizativo es un concepto usado para describir ciertos tipos de procesos y actividades que tienen lugar en una organización, incluyendo tanto el aprendizaje individual que se deriva de la experiencia organizativa, como la repercusión que dicho aprendizaje tiene en los procesos organizativos, que generan cambios en los modos habituales de pensar y hacer en la organización (BOLÍVAR, 2000:19).

El mismo autor, más adelante agrega otra explicación sobre el AO.

El Aprendizaje Organizativo, además de determinados procesos de adquirir y aplicar una información nueva, implica la capacidad de aprender de los errores, aportando nuevas soluciones a viejos problemas. Comprende un conjunto de contenidos (saberes técnicos, procedimientos y modos de hacer), pero –especialmente- procesos (intercambio mutuo, retención y diseminación/utilización) (BOLÍVAR, 2000:24).

Se entiende el AO como el proceso o la capacidad que desarrollan las organizaciones para afrontar y emprender -sobre la base de su propia experiencia- la mejora de sus procesos y acciones. Implica a los miembros que las conforman, quienes asimilan los saberes de la organización y los aplican en la optimización de sus acciones.

El Aprendizaje Organizativo, visto desde las Instituciones Educativas, se sostiene en los siguientes principios (BOLÍVAR, 2000:69-70):

- La Institución Educativa es una unidad de cambio e innovación.
- El cambio se entiende y se asume como un proceso de aprendizaje.
- El foco del cambio son las “condiciones internas” de la institución educativa.
- La mejora es consecuencia de la “acción sinérgica” (energía interna) de la organización y de las competencias y capacidades propias que genera.
- El cambio, es un proceso continuo que de manera sistémica toma en cuenta los diversos niveles del sistema educativo e integra diversas estrategias de innovación.
- El objetivo último del cambio es su institucionalización, logrando que sus estrategias formen parte de los modos habituales de actuar de la institución educativa.
- El desarrollo profesional del profesorado se incordina en sus contextos de trabajo, por medio de espacios de formación colaborativa.
- Las metas educativas se cumplen más eficientemente, asumiendo como misión última: la mejora del aprendizaje de los alumnos.

2.3.3.2. Las Organizaciones que Aprenden (OA)

Peter SENGE (1999)⁸, uno de los teóricos que ha trabajado el concepto, sostiene que una Organización que Aprende está conformada por un grupo de gente que trabajan juntos para aumentar colectivamente sus capacidades y conseguir resultados que estimen valiosos.

Las Organizaciones que Aprenden se refieren a un tipo particular de organización de la que podemos predicar -metafóricamente o no- que “aprende”. Ésta ha desarrollado en su seno estructuras y estrategias que incrementan y maximan el AO que, de modo natural y en menor grado, se produce en las organizaciones⁹ (BOLÍVAR, 2000:19).

El mismo BOLÍVAR (2000:20), citando a SENGE (1992), agrega que las OA, son organizaciones que miran el futuro en relación al presente, que tienen institucionalizados procesos de reflexión-en-acción, que planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender; aprender de ellas mismas a lo largo de su desarrollo y, en suma, tienen un meta-aprendizaje: aprender como aprender.

Otras cualidades inherentes a las Organizaciones que Aprenden son destacadas por autores tales como:

- DALIN y ROLFF (1993)¹⁰: Una organización que aprende es aquella que institucionaliza procesos de autorrenovación, que apoyan al proceso de construcción de una visión común, diagnóstico, resolución de problemas, puesta en práctica y autoevaluación formativa.

⁸ Bernard, J. y Fulmer, R. (1999). *Una conversación con Peter Senge. Nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo*.

⁹ El referido autor sostiene en su libro que las Organizaciones que Aprenden son aquellas que han logrado incrementar su capacidad de aprender como un “valor añadido”.

¹⁰ Bolívar, A. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad* (2000:25).

- GARVIN (1993)¹¹: Una organización de aprendizaje es una organización especializada en crear, adquirir y transferir conocimientos, y en modificar su conducta para reflejar los nuevos conocimientos y comprensiones.
- BOLÍVAR (2000): Una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva, que le capacita para –aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo y transformador.

En el caso de las Instituciones Educativas, la condición para ser consideradas como OA pasa cuando sus profesores -por medio de experiencias y acciones colaborativas- producen e intercambian conocimientos que contribuyen a su propia formación y la de sus alumnos. Son organizaciones donde los profesores, además de la competencia para aprender, tienen la actitud y disposición para aprender en y desde el contexto de su práctica y en colaboración con los demás.

Las Organizaciones que Aprenden, desde la perspectiva de las Instituciones Educativas, asumen los siguientes principios (BOLÍVAR, 2000:24):

- Tienen un compromiso activo con la mejora continua.
- Han desarrollado visiones comunes sobre los objetivos de la organización.
- Cuentan con equipos coordinados que se esfuerzan por compartir metas de manera colaborativa.
- Logran una difusión de mejores prácticas en toda la organización.
- Promueven el aprendizaje y desarrollo profesional del personal.
- Examinan de manera crítica las prácticas habituales.
- Experimentan nuevas prácticas.
- Demuestran disposición para cambiar los marcos habituales de pensar.

¹¹ Bolívar, A. **Op. Cit.** (2000:25).

- Desarrollan un espíritu de empresa comprometida con la mejora.
- Impulsan redes horizontales de flujos de información tanto a nivel interno como desde el entorno exterior.
- Tienen habilidades para comprender.
- Utilizan sistemas dinámicos de funcionamiento.

En una Organización Educativa que Aprende se da un valor añadido al aprendizaje natural de sus miembros en una triple vertiente: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, incremento de nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen o capacidad de adaptación al entorno cambiante (MORENO PELAEZ, 1997; citado por BOLÍVAR, 2000:25).

En definitiva, de acuerdo a los enfoques teóricos sobre las **Organizaciones que Aprenden** y el **Aprendizaje Organizativo** se puede equiparar, tomando en cuenta la intención de esta investigación, que existan organizaciones que aprenden por medio de la investigación y que logran un aprendizaje organizativo a través de la investigación.

2.3.4. Las instituciones educativas como organizaciones propiciadoras del cambio y mejora

BOLÍVAR (2000:24), al referirse a la escuela como una organización de cambio, explica:

La escuela es una comunidad de aprendizaje institucional porque va construyendo su conocimiento a partir, entre otros, de dos procesos:

- a. Aprender de la experiencia acumulada (“memoria colectiva institucional” y “cultura organizativa”), mediante adaptaciones progresivas de nuevas ideas y propuestas; y
- b. Aprender de los proyectos puestos en marcha.

En los últimos años se ha gestado una nueva perspectiva para entender el papel de las Instituciones Educativas frente al cambio.

Concebir los centros educativos como “organizaciones que aprenden” significa, entre otros, entender que –de acuerdo al cambio y mejora- no será tanto por reformas estructurales gestionadas externamente, cuando porque los profesores del centro sean capaces de adquirir, analizar, comprender y planificar de acuerdo con la información que les llega del entorno y de sus propias demandas internas (BOLÍVAR, 2000:59).

La institución educativa se constituye de esta manera en la “*unidad básica del cambio, contexto de formación e innovación*” (BOLÍVAR, 2000: 66); desde donde resulta estratégico desarrollar el aprendizaje individual, organizativo e institucional, base de todo cambio educativo.

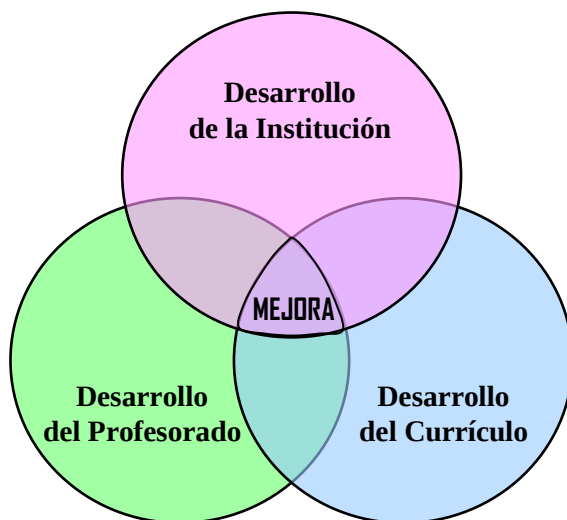
Las actuales corrientes de pensamiento sostienen que el cambio se debe producir desde los sistemas “micros”, vale decir, desde la base, desde el interior de las Instituciones Educativas. En este sentido, tienen una posición clave para impulsar el cambio y mejora de sus procesos, prácticas y acciones. Queda claro, que el rol que se les está asignando es trascendental, se está reconociendo su capacidad para introducir nuevas perspectivas de pensamiento y de acción, soporte de todo cambio y mejora. Sin embargo, esto amerita que se realicen profundas metamorfosis en lo que hacen y en lo que piensan.

2.3.5. Los ámbitos para impulsar el cambio y mejora de la gestión pedagógica en las instituciones educativas

La institución educativa, como unidad de cambio, constituye “*el ámbito adecuado para dinamizar tanto la innovación educativa como el desarrollo profesional*” (RUIZ, 2003:36).

Sin embargo, se tienen que marcar claramente los espacios sobre los que tiene que intervenir para conseguir con eficacia y seguridad el cambio y mejora. Se entiende que uno de los agentes dinamizadores del cambio es el profesor, quien tiene que actuar a nivel de aula y de institución; de esto se deduce que hay que interseccionar y articular tres ámbitos: el desarrollo de la institución como organización, el desarrollo del currículo y el desarrollo del profesorado.

ÁMBITOS DE MEJORA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



Bolívar (1999:50)

DIAGRAMA 7: ÁMBITOS DE MEJORA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El desarrollo de la institución como organización es imprescindible en la búsqueda del cambio y mejora, dado que la institución escolar es el lugar desde donde se planifica, organiza, ejecuta y evalúa el trabajo pedagógico y el espacio propicio para generar experiencias de reflexión, acción y transformación de sus estructuras, procesos y prácticas institucionales.

El desarrollo del currículo, proporciona un conjunto de experiencias que -de acuerdo a como sean plasmadas en la práctica- permiten promover el cambio y mejora de las acciones de la práctica educativa. El currículo como eje de la misión y de la oferta socio-educativa institucional, es clave en todo proceso de cambio escolar.

El desarrollo del profesorado es fundamental, considerando que su forma de actuar y de pensar es determinante para lograr cambios en su acción *profesional* como en su práctica cotidiana. El papel que cumple el profesor es clave, pues de sus competencias profesionales y del compromiso que demuestre y ponga en práctica depende el logro de todas aquellas iniciativas, propuestas y mejoras.

Esta “trinidad” pedagógica –como ha sido denominada por algunos- con sus procesos metodológicos y estrategias de trabajo, es medular para alcanzar el cambio y mejora en las instituciones educativas.

2.3.6. El rol del profesor en el cambio y la mejora escolar

Los maestros son por definición los protagonistas principales del cambio educativo; sin su compromiso este acontecimiento no es posible. Los maestros están detrás de los principales factores que lo dinamizan. Son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, con sus experiencias y reflexiones, quienes propician la aparición de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos modelos y métodos pedagógicos y la concepción de nuevas políticas y reformas educativas (RODRÍGUEZ, 2000:88, citado por RODRÍGUEZ y CASTAÑEDA, 2001).

En los aportes teóricos sobre cambio escolar ha quedado hasta ahora suficientemente argumentado que el profesor cumple un rol decisivo.

FULLAN (1991:117) –citado por RUIZ (2001:53)- en una extraordinaria reflexión destaca que *“los cambios en la educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez”*. Queda claro que el profesorado es el principal mediador y promotor del cambio en las instituciones educativas, pues no es posible hablar de su mejora sin implicar a los profesores.

El profesorado es clave en la institución educativa, pues a decir de SENGE (1992:179) *“las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional (organizativo), pero no hay aprendizaje institucional sin aprendizaje individual”*.

La mayor parte de los procesos y acciones descansan sobre el profesor, por lo que:

No se producirá ningún cambio en la enseñanza sin la participación del cuerpo docente [...]. No podemos olvidar que algunas mejoras en educación pueden conseguirse invirtiendo dinero, construyendo mejores escuelas e introduciendo nuevas materias, nuevos niveles o nuevos instrumentos, pero *los cambios importantes se producirán sólo cuando los profesores cambien* (RUIZ, 2003:53).

Por lo expuesto hasta aquí, resulta claro que el profesor cumple un rol en el cambio y mejora escolar, si bien no se puede atribuir a él toda la responsabilidad del cambio, queda entendido que sus acciones y actitudes a través del trabajo que realiza desde las aulas es determinante en la transformación de su práctica:

No los políticos, no los investigadores externos a la Escuela, no los técnicos que elaboran materiales. Ellos son, si se quiere facilitadores, ayudadores, posibilitadores del cambio. Los verdaderos protagonistas de las transformaciones son los profesores y las profesoras que están en las aulas, que trabajan en las escuelas (SAGASTIZABAL y PERLO, 2002).

En la actualidad existe dentro de las nuevas perspectivas teóricas dos tradiciones en torno al rol del profesor en el cambio: La perspectiva de STENHOUSE (1998) y otros sobre *“El profesor como investigador en el aula”* y la perspectiva de SHÖN y otros (1998) sobre *“El profesor como práctico reflexivo”*; ambas han sentado las bases para edificar una teoría sobre la formación del profesor como generador y productor de innovaciones. Las perspectivas de Stenhouse y Shön han quebrado de manera radical la idea de la práctica docente centrada en la reproducción mecánica de conocimientos provenientes de “expertos externos”, donde el profesor sólo actuaba como “repetidor” o “aplicador” de cambios impuestos o prescritos por otros. En contraposición plantean, desde un enfoque más abierto y flexible, que *“el profesor tiene un protagonismo a través de su pensamiento crítico constructivo”* (RUIZ, 2003:50), en la generación del cambio.

Estas dos perspectivas –apunta el autor citado anteriormente- consideran al profesor como un profesional reflexivo que posee conocimientos propios y que, en consecuencia, analiza las situaciones, delibera y decide. Al considerarse como un agente activo en clase, se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales, con los que percibe, filtra e interpreta de las demandas del currículo y los acontecimientos del aula.

EL ROL DEL PROFESOR EN EL CAMBIO
(Adaptado de RUIZ, 2003:51-52)

El profesor como gestor del cambio	El profesor como constructor del cambio
• Es un reproductor de innovaciones importadas, externas. • Es un aplicador pasivo de los cambios propuestos por agentes externos. • Su actividad es mecanicista-instrumental. • Su práctica es neutra y fiel, según las prescripciones que se le proponen. • Se desprofesionaliza de manera progresiva. • Es un adaptador del currículo, según las pautas que se le establezcan.	• Es un constructor de innovaciones propias, resultado de su iniciativa. • Es un agente activo en el proceso de concreción de sus propios cambios. • Su actividad es mediacional-reconstructiva. • Su práctica es abierta, flexible y crítica, acorde a su propia reflexión. • Se profesionaliza de manera permanente y creciente. • Es un intérprete crítico y práctico del currículo.

En el primer caso, el profesor es sólo un consumidor de conocimientos producidos por otros; en el segundo caso, es productor de sus propios conocimientos, por tanto, un investigador en su práctica.

CAPÍTULO III

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expone la metodología que ha orientado el desarrollo de la investigación, tanto en las intervenciones sobre la práctica como en la recolección de información. Se incluye la perspectiva metodológica y modalidad de investigación, el contexto y sujetos de investigación, las variables de investigación, el plan de acción, las estrategias de recolección de datos u obtención de información y las estrategias de validación de resultados.

3.1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

En correspondencia con la naturaleza del problema y los objetivos de investigación, la perspectiva metodológica que se asumió en esta investigación es la denominada: *socio-crítica u orientada al cambio o práctica educativa*, considerando que el investigador principal diseñó una propuesta innovadora para integrar la actividad de investigación en la práctica docente, la misma que fue desarrollada por equipos de profesores investigadores que a través de sus intervenciones produjeron conocimiento práctico que ayudó a la optimización de la gestión pedagógica de las instituciones educativas.

3.2. MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La modalidad de investigación educacional que encaminó el diseño y desarrollo de la investigación -de acuerdo al criterio de la orientación que asume¹- es la que se denomina: *Investigación orientada a la aplicación* – específicamente la ***Investigación-Acción o Investigación en el Aula***- dado que su propósito fue recopilar, analizar y sistematizar desde la práctica, un conjunto de fundamentos teóricos y referencias empíricas que hicieron posible la formulación de una propuesta de innovación pedagógica y organizacional para integrar la actividad de investigación en la práctica docente, como alternativa de mejora de la gestión pedagógica.

En lo que se refiere a la tipología de la investigación-acción, se eligió la denominada ***Investigación-acción participativa*** porque requirió del compromiso e implicación de equipos de profesores para la ejecución -desde sus contextos áulicos, escolares y comunitarios- de unos proyectos de investigación, de acuerdo a los lineamientos y orientaciones del Investigador Principal.

3.3. CONTEXTO O ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tuvo dos espacios de intervención: El primero, en la Universidad Nacional de Piura, específicamente en el curso de “Investigación Científica y Pedagógica” desarrollado a través del Diplomado de “*Educación Ambiental y Productiva*”. El segundo, en las Instituciones Educativas de la provincia de Ayabaca, en donde se aglutinaron los profesores participantes del Diplomado que decidieron desarrollar sus experiencias de investigación desde las Instituciones Educativas “Lizardo Montero” (Ayabaca), “Manuel Jaramillo Jiménez” de Ambasal, “Nuestra Señora del Carmen” de Tacalpo, “14026” y “Aypate” de Yanchala y “Nuestra Señora de las Mercedes” de Sicacate (Montero).

¹ LATORRE BELTRÁN, Antonio y otros. *Bases metodológicas de la Investigación Educativa* (1996:47).

3.4. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los sujetos de la investigación fueron profesores de Educación Básica Regular que trabajan en las Instituciones Educativas de la jurisdicción de la provincia de Ayabaca y que participaron en el Diplomado de “*Educación Ambiental y Productiva*”.

Se trabajó con cinco equipos de investigación organizados desde las instituciones educativas que se mencionan a continuación:

Tabla N° 01

NÚMERO DE PROFESORES PARTICIPANTES POR INSTITUCIÓN EDUCATIVA

EQUIPOS	INSTITUCIÓN EDUCATIVAS DESDE DONDE SE TRABAJÓ LA INVESTIGACIÓN	N° DE PROFESORES
Equipo 1	• IE. “Lizardo Montero” de Ayabaca.	06
Equipo 2	• IE. “Manuel Jaramillo Jiménez” de Ambasal.	05
Equipo 3	• IE. “Nstra. Señora del Carmen” de Tacalpo.	05
Equipo 4	• IEs. “14206” y “Aypate” de Yanchalá.	05
Equipo 5	• IE. “Nuestra Señora de las Mercedes” de Sicacate, Montero.	05
TOTAL DE PARTICIPANTES		26

FUENTE: Información facilitada por los profesores participantes de la investigación, 2007.

Sobre los sujetos de la investigación, cabe agregar que sólo se seleccionó una parte de la totalidad de participantes del Diplomado. Se obviaron equipos de investigación de otros núcleos de trabajo, incluso dentro de la misma jurisdicción de Ayabaca; no se consideró a un número de profesores que decidieron realizar sus proyectos de investigación de manera individual.

La selección de los sujetos se realizó, considerando los siguientes tipos de muestreo²:

² Los tipos de muestreo corresponden a la propuesta que hacen Sagastizabal y Perlo (2005:108-113) cuando se refieren a los tipos de muestreo cualitativo.

- **Muestreo por cuotas**³: Porque se eligió sólo a cinco equipos de investigación de una totalidad de doce⁴, aquellos cuyo espacio de intervención docente estaba en instituciones educativas de las localidades de Ayabaca, Ambasal, Tacalpo, Yanchalá y Montero (Provincia de Ayabaca)⁵.
- **Muestreo de casos único**: Porque se trabajó con las instituciones educativas donde los profesores investigadores participantes del Diplomado ejecutaron sus proyectos de investigación.

En el caso de los alumnos de las instituciones educativas, su participación -respecto al propósito central de esta investigación- fue indirecta; sin embargo, los equipos de investigación eligieron por muestreo intencional, los grados, secciones y número de alumnos con quienes desarrollaron sus respectivos proyectos de investigación.

3.5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación consideró las siguientes variables, dimensiones y categorías:

³ Una cuota constituye una representación de la realidad a investigar a una escala menor (Sagastizabal y Perlo, 2005:109).

⁴ En el diplomado se desarrollaron dieciséis proyectos de investigación: Núcleo Ayabaca (07), Núcleo Tambogrande (05) y Núcleo Mallares (04), de los cuales doce se trabajaron en equipo y cuatro de manera individual.

⁵ En tales localidades no se trabajó con todas las Instituciones Educativas, sino sólo con aquellas donde laboraban los profesores participantes del Diplomado de “Educación Ambiental y Productiva”.

VARIABLES, DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE LA INVESTIGACIÓN

VARIABLES	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS
Situación problemática. Situación actual de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas.	Actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas.	- Fortalezas para integrar investigación en gestión pedagógica de las IE. - Debilidades para integrar investigación en gestión pedagógica de las IE.
	Actividad de investigación en el desempeño docente	- Capacidades docentes para integrar actividad de investigación. - Actitudes docentes para integrar actividad de investigación.
Opción de cambio. Integración de la actividad de investigación en práctica docente.	Formulación de modelos para la integración de la investigación en práctica docente.	- Modelo de investigación educacional. - Modelo organizativo y estratégico.
	Impacto de la actividad de investigación en la gestión pedagógica y práctica docente.	- Impacto en la gestión pedagógica de las IE. - Impacto en la práctica docente.

3.6. PLAN DE ACCIÓN

La investigación se realizó de acuerdo a lo previsto en el siguiente Plan de Acción.

PLAN DE ACCIÓN

3.6.1. Fase de planificación (febrero-mayo 2007).

TIEMPO	OBJETIVOS	ACCIONES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	RESULTADO ESPERADO
• Febrero	a. Elaborar un modelo de investigación en el aula para mejorar práctica educativa.	• Búsqueda de información y experiencias previas. • Elaboración de materiales de estudio y de trabajo.	• Lectura y análisis de documentos. • Trabajo individual.	• Fichaje-USB. • Papel Din A4.	• La propuesta de documentos e instrumentos relacionados con modelo de investigación.
• Febrero	b. Conformar los equipos de investigación (ver como referencia anexo 14).	• Presentación de la propuesta. • Motivación al profesorado.	• Clase magistral. • Trabajo en grupo.	• Diapositivas. • Lecturas/ Documentos de estudio.	• Los profesores se organizan en equipos de investigación y se comprometen con la propuesta de investigación.
• Marzo a mayo.	c. Capacitar al profesorado en el manejo y aplicación del modelo de investigación en el aula.	• Socialización de documentos de estudio. • Elección de espacios y estrategias de formación. • Desarrollo de jornadas y talleres de formación y autoformación.	• Lectura y análisis de documentos. • Clase magistral. • Trabajo en equipo. • Grupos de discusión. • Sesiones de asesoría.	• Diapositivas. • Módulos auto-instructivos. • Vídeos. • Fichas de trabajo. • Papelotes.	• Los profesores manejan conocimientos y demuestran capacidades para planificar, ejecutar y comunicar una investigación en el aula.

Continúa...

...Continuación.

TIEMPO	OBJETIVOS	ACCIONES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	RESULTADO ESPERADO
• Marzo	d. Orientar la elección del tema de investigación a partir de las dos líneas de investigación establecidas en la estructura curricular del diplomado: 1. “Educación Ambiental” y 2. “Educación Productiva”.	• Análisis de las situaciones problemáticas. • Detección de las opciones de cambio. • Formulación de los problemas de investigación. • Diseño de matriz de investigación (anexos 1 y 2).	• Trabajo en equipo. • Observación directa. • Talleres de aprendizaje. • Exposición o socialización de productos.	• Fichas de trabajo. • Guías de observación. • Cámara fotográfica. • Libreta de notas.	• Los equipos de profesores eligen y asumen un tema de investigación.
• Abril y mayo.	e. Dirigir la elaboración de proyectos de investigación de acuerdo al modelo propuesto.	• Elaboración del diseño teórico de la investigación. • Elaboración del diseño metodológico de la investigación. • Elaboración del diseño administrativo de investigación. • Presentación y aprobación del proyecto de investigación.	• Trabajo en equipo. • Talleres de aprendizaje. • Sesiones de asesoría y de apoyo profesional. • Exposición o socialización de productos.	• Módulo autoinstructivo. • Documentos de estudio. • Papelógrafos. • Diapositivas.	• Los equipos de investigación presentan y sustentan sus proyectos de investigación, de acuerdo al modelo propuesto.

3.6.2. Fase de intervención (junio-octubre 2007)

TIEMPO	OBJETIVOS	ACCIONES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	RESULTADO ESPERADO
• Junio a octubre.	a. Observar y monitorear el desarrollo o puesta en práctica de los proyectos de investigación en las Instituciones Educativas.	• Programación de reuniones de trabajo con profesores investigadores en núcleos de investigación. • Visita a Profesores investigadores en sus Instituciones Educativas. • Evaluación de avances en las propias Instituciones Educativas.	• Observación participante y directa. • Trabajo en equipo. • Discusión y diálogo en pequeños grupos.	• Libreta de notas. • Cámara fotográfica. • Fichas/Guías de trabajo.	• Los equipos de profesores desarrollan las acciones de investigación en sus propias Instituciones Educativas o ámbitos comunitarios.
• Junio a octubre.	b. Identificar y sistematizar las fortalezas y debilidades que tienen las Instituciones Educativas para promover la actividad de investigación.	• Aplicación de instrumentos de recolección de datos u obtención de información. • Realización de jornadas de reflexión con los profesores investigadores.	• Técnicas no observacionales (Cuestionario) (Anexo 5). • Discusión y diálogo en talleres de reflexión.	• Formatos cuestionario y entrevista. • Libreta de notas. • Fichas/Guías de trabajo.	• Los equipos de profesores y el profesor investigador elaboran un informe analítico, destacando las fortalezas y debilidades de las IE. para integrar la investigación (anexo 11).

Continúa...

...Continuación

TIEMPO	OBJETIVOS	ACCIONES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	RESULTADO ESPERADO
• Junio a octubre.	c. Identificar las capacidades y actitudes que demuestran los profesores durante el desarrollo de la actividad de investigación.	• Observación del desempeño de los profesores a través de la puesta en práctica de proyectos de investigación. • Revisión de productos relacionados con la planificación y ejecución de investigación, planteando observaciones y sugerencias.	• Técnicas narrativas (notas de campo) (Anexo 9). • Técnicas no observacionales (Cuestionario 3) (Anexo 5). • Trabajo en equipo. • Análisis de documentos.	• Libreta de notas. • Formatos cuestionario y entrevista. • Fichas/Guías de trabajo. • Guía de análisis de documentos.	• Los equipos de profesores y el profesor investigador elaboran un informe analítico, destacando las capacidades y actitudes de los profesores para integrar la investigación en práctica docente (Anexo 12).
• Octubre.	d. Establecer el impacto de la actividad de investigación en la práctica educativa del profesorado y en la gestión de Instituciones Educativas.	• Observación de los resultados de la investigación en el contexto de las propias instituciones educativas. • Diálogo con los protagonistas e implicados en la investigación. • Realización de jornadas de reflexión con los profesores investigadores.	• Observación participante y directa. • Técnicas observacionales (Registro de seguimiento) (Anexo 10). • Discusión y diálogo en talleres de reflexión.	• Libreta de notas. • Cámara fotográfica. • Formatos cuestionario y entrevista. • Fichas/Guías de trabajo.	• Los equipos de investigación sistematizan en un texto sus argumentos sobre el impacto de la actividad de investigación en su práctica y en la gestión de IE. • El profesor investigador elabora un informe fundamentando el logro del objetivo de investigación.

3.6.3. Fase de evaluación (noviembre 2007)

TIEMPO	OBJETIVOS	ACCIONES	ESTRATEGIAS	RECURSOS	RESULTADO ESPERADO
• Noviembre	a. Proponer un modelo organizativo y estratégico para la institucionalización de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas.	• Búsqueda de antecedentes u otras referencias sobre el caso. • Entrevista a directivos y profesores de las Instituciones Educativas implicadas. • Propuesta de lineamientos del modelo para la institucionalización de la actividad de investigación.	• Lectura y análisis documental (bibliografía y webgrafía). • Técnicas de resolución de problemas (Taller). • Trabajo individual.	• Fichaje-USB. • Libreta de notas. • Formato de entrevista. • Papel Din A4.	• La propuesta con los lineamientos sobre el modelo organizativo y estratégico para institucionalizar la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las IE.
	b. Evaluar los logros y dificultades durante el proceso de la investigación.	• Realización de un taller final de evaluación de la propuesta de investigación. • Programación y ejecución del rol de sustentación de informes finales de investigación. • Evaluación de la estructura y presentación formal de los informes finales de investigación.	• Trabajo en equipo. • Exposición. • Interrogatorio. • Discusión en grupo. • Análisis de documentos.	• Libreta de notas. • Cámara fotográfica. • Diapositivas. • Guía de análisis de documentos.	• El profesor investigador elabora un informe analítico destacando logros y dificultades en la experiencia de investigación (Anexo 13). • El profesor sistematiza logros y dificultades durante el proceso de investigación (Anexo 07)

3.7. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS U OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas e instrumentos que ayudaron en la recolección de información, según la propuesta de MCKERNAN (1999:77-236), son:

- ***Técnicas observacionales y narrativas:*** En este rubro se utilizó la observación no participante: escala de valoración (anexo 06), notas de campo (anexos 08 y 09) y fotografía. Los instrumentos correspondientes a este grupo de técnicas se usaron para recoger información sobre el desempeño de los profesores durante la aplicación de la experiencia de investigación-acción desde sus instituciones educativas y para valorar los productos elaborados (proyecto e informe de investigación).
- ***Técnicas no observacionales:*** En este rubro se usaron cuestionarios (anexos 03, 04 y 05) y ocasionalmente entrevista. Los referidos instrumentos se emplearon para recoger la opinión y/o percepción de los profesores sobre la situación de la actividad de investigación en la práctica docente y sobre los impactos o efectos en la práctica docente y en la gestión pedagógica de las IE.
- ***Técnicas de resolución de problemas:*** En este rubro se recurrió al análisis de contenido y al taller. En el primer caso, se trabajó con una ficha de evaluación (anexo 07) para analizar documentos e informes escritos elaborados por los profesores; en el segundo caso, se plantearon tareas para analizar, discutir y sistematizar avances, logros y dificultades durante el desarrollo de los proyectos de investigación.
- ***Técnicas crítico-reflexivas y evaluativas:*** En este rubro, básicamente, se trabajó con la técnica de triangulación. La referida técnica se usó para sistematizar coincidencias y discrepancias entre las opiniones expresadas en los instrumentos aplicados (cuestionarios y escala de valoración), los productos de los profesores investigadores (informes escritos y avances del proyecto de investigación) y las observaciones y comprobaciones del investigador principal en la propia realidad.

3.8. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESULTADOS

La organización y análisis de la información se realizó considerando las estrategias siguientes:

- **Procesamiento de datos:** En esta primera etapa se procedió a la codificación⁶, conteo y ordenamiento de los datos recogidos a través de los cuestionarios aplicados a profesores (anexos 03, 04 y 05), ficha de valoración (anexo 06) y ficha de evaluación de los proyectos e informes de investigación (anexo 07); datos que sirvieron para realizar las comparaciones y contrastaciones necesarias para producir explicaciones y argumentaciones que fueron inspirando los aportes teórico-conceptuales que se presentan en el capítulo V.
- **Tabulación de resultados:** En esta segunda etapa se clasificaron y organizaron los datos a través de tablas de distribución de frecuencias (absolutas y relativas). La tabulación se utilizó con aquellos datos que ameritaban algún tipo de análisis cuantitativo.

Se elaboraron tablas para presentar los resultados recogidos a través de los cuestionarios, la escala de valoración de la experiencia de investigación y la ficha de evaluación del diseño y desarrollo de la investigación. Las mencionadas tablas se han integrado en la valoración de la experiencia de investigación por parte de los profesores investigadores (Capítulo IV) y en la argumentación de las aportaciones de la investigación (Capítulo V).

- **Interpretación de los resultados:** En esta tercera etapa se procedió a explicar, argumentar y juzgar los resultados, estableciendo relaciones entre ellos y con otros.
- **Presentación de los resultados:** En esta cuarta etapa se organizó de manera clara y precisa los resultados, sistematizándolos sobre la base de los objetivos de investigación.

⁶ La codificación consiste en asignar códigos (por lo general números) a los instrumentos administrados, así como a los ítems y categorías de respuesta con el propósito de facilitar el conteo y edición de los datos.

La investigación prevista, por la naturaleza que tiene, también utilizó el análisis cualitativo, considerando las estrategias siguientes: análisis de contenido, validez descriptiva e interpretativa y triangulación.

- **Análisis de contenido**⁷: Se aplicó circunstancialmente en el análisis de la información procedente de los testimonios de los profesores investigadores y de otros sujetos (estudiantes y padres de familia), así como a los trabajos de los profesores participantes⁸ y fotografías.
- **Validez descriptiva e interpretativa**: Se utilizó para describir e interpretar las observaciones y percepciones realizadas por el investigador principal durante la experiencia de investigación, tales descripciones e interpretaciones se han articulado en los apartados 1, 2 y 5 del capítulo V.
- **Triangulación**: Se aplicó para combinar los datos registrados a través de diferentes instrumentos de recolección de datos e información (*cuestionario* administrado a profesores, *registros de observación* del investigador principal y *productos* de los profesores investigadores). La triangulación permitió sistematizar los resultados que se han integrado en el capítulo V sobre aportaciones de la investigación.

Además, ha sido necesario considerar otros procedimientos de valoración como: la autovaloración del investigador principal, la valoración de los equipos de investigación y la valoración de colegas.

⁷ El análisis de contenido es el “conjunto de operaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan para extraer significados relevantes en relación con los objetivos de la investigación” (SAGASTIZABAL y PERLO:2005-136).

⁸ En los trabajos de los profesores se analizó logros y dificultades durante el proceso de investigación, para ello se trabajó con los avances parciales (por ejemplo: matriz de investigación, caracterización de la problemática, marco teórico, plan de acción, etc.) y resultados finales (proyecto de investigación e informe de investigación).

CAPÍTULO IV

EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se hace una descripción del contexto donde se realizó la investigación y se explica cada una de las fases desarrolladas durante el proceso de la investigación, desde el surgimiento de la idea de la investigación hasta la comunicación de los resultados. Asimismo, se presenta la validación de la experiencia de investigación realizada por los propios protagonistas: los profesores investigadores, así como los logros y dificultades identificadas durante el diseño y desarrollo de la investigación.

4.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

4.1.1. Contexto socio-educativo

La investigación se realizó en las localidades de Ayabaca, Ambasal, Tacalpo, Yanchalá y Montero de la provincia de Ayabaca, departamento de Piura.

La provincia de Ayabaca se ubica en el extremo norte del departamento de Piura, en un espacio geográfico predominantemente andino y próximo a la frontera con Ecuador. Sus límites son: Por el norte, la República del Ecuador; por el sur, las provincias de Morropón y Huancabamba; por el oeste, las provincias de Sullana y Piura; y por el este, la provincia de Huancabamba y la República del Ecuador.



Este espacio se caracteriza por presentar una gran diversidad de pisos ecológicos, con altitudes que van desde los 300 m.s.n.m. en los bosques secos en Suyo y Paimas, hasta cerca de los 4000 metros de altitud en los páramos muy húmedos de Espíndola y Pacaipampa (FUNG y otros, 2005:50).

En las localidades antes mencionadas se establecieron núcleos de trabajo en las siguientes Instituciones Educativas:

- IE. “Lizardo Montero” (Ayabaca).
- IE. “Manuel Jaramillo Jiménez” (Ambasal).
- IE. “Nuestra Señora del Carmen” (Tacalpo).
- IE. “Aypate” (Yanchalá).
- IE. “Nuestra Señora de las Mercedes” (Montero).



IE. LIZARDO MONTERO



IE. MANUEL JARAMILLO JIMÉNEZ



IE. NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN



IE. AYPATE

FOTOGRAFÍA 1 : INSTITUCIONES EDUCATIVAS DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN.

Las mencionadas instituciones educativas pertenecen a la jurisdicción de tres distritos de la provincia: Ayabaca, Montero y Sicchez. La investigación no involucró todas las instituciones educativas, sino sólo aquellas donde trabajaban los docentes participantes del Diplomado en “*Educación Ambiental y Productiva*”.

Los docentes que conformaron los equipos de investigación y que se suscribieron a uno de los núcleos de trabajo, según la información que se registró por medio del cuestionario 01 (Anexo N° 03), tenían las siguientes características:

4.1.1.1. Nivel educativo e instituciones en las que trabajaban los profesores.

Se trabajó con profesores que se desempeñan en Instituciones Educativas Polidocentes de los niveles de Educación Básica: Primaria (15,3 %) y Secundaria (65,1 %) o de Educación Superior (07,7 %). Un grupo de docentes –de Tacalpo, Montero y Yanchalá- trabajan en calidad de destacados como especialistas en la UGEL Ayabaca.

En el plano de la gestión institucional, los profesores pertenecen básicamente a las siguientes redes educativas: Tacalpo-Ayabaca (23,1 %), Oxahuay–Sicchez (15,4 %), Olleros-Ayabaca (07,7 %), Sicacate-Montero (03,8 %). Con excepción del ISPP. Manuel Vegas Castillo, todas pertenecientes a la UGEL Ayabaca (96,2 %).

Tabla N° 02

NIVEL EDUCATIVO E INSTITUCIONES EDUCATIVAS DONDE LABORAN
LOS PROFESORES INVESTIGADORES

Nivel	Categorías	Frecuencias	
		FA.	FR (%)
E. Primaria	IE. 14206 – Yanchalá	02	07,7
	IE. Amp. Servicio 14173 – La Ollería.	01	03,8
	IE. 14247 – Pite.	01	03,8
E. Secundaria	IE. Lizardo Montero - Ayabaca.	03	11,5
	IE. Manuel Jaramillo Jiménez –Ambasal.	03	11,5
	IE. Nstra. Señora del Carmen – Tacalpo.	01	03,8
	IE. Aypate – Yanchalá.	02	07,7
	IE. Nstra Sra. De las Mercedes - Sicacate.	02	07,7
	IE. Florencio Gálvez Saavedra-Chin Chin.	02	07,7
	IE. Víctor M. Guerrero Rivera – Aragoto.	01	03,8
	IE. Hualambi.	01	03,8
	IE. Amp. Servicio 14173 – La Ollería	01	03,8
E. Superior	ISPP. Manuel Vegas Castillo – Ayabaca.	02	07,7
Otros.	UGEL Ayabaca.	03	11,5
	ESCAES.	01	03,8
	Total	26	100,0

Fuente : Cuestionario 1 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

4.1.1.3. Grupos de edad y sexo de los profesores.

Los profesores que participaron en la investigación predominantemente son varones (65,4 %), cuya edad es inferior a los 40 años (69,2 %). Adicionalmente, hay que anotar que son profesores que tienen su residencia en la provincia de Ayabaca (88,5 %).

En lo que concierne a la edad, se observa que la mayoría de los profesores son jóvenes, característica que resultó clave para promover las acciones que demandó la investigación.

Tabla N° 03

DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO

Grupo de edad	F. Absoluta		T	F. Relativa (%)		T
	M	F		M	F	
• 25 – 30	01	02	03	03,8	07,7	11,5
• 31 – 35	04	03	07	15,4	11,5	26,9
• 36 – 40	06	02	08	23,1	07,7	30,8
• 41 – 45	02	02	04	07,7	07,7	15,4
• 46 – 50	02	00	02	07,7	00,0	07,7
• 51 – 55	02	00	02	07,7	00,0	07,7
Total	17	09	26	65,4	34,6	100,0

Fuente : Cuestionario 1 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

4.1.1.4. Cargo que desempeñan los profesores.

La mayoría de profesores se desempeña como Profesor de aula o asignatura (69,2 %) y como Directores (15,4 %) de las respectivas instituciones educativas. En la información recogida se comprobó que el 53,8 % trabaja en calidad de nombrado y la diferencia se divide entre un 23,1 % que manifestó estar trabajando en calidad de contratado y un 23,1 % que no especificó respuesta alguna.

Tabla N° 04

DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR CARGO QUE DESEMPEÑAN

Cargo	Frecuencias	
	FA.	FR (%)
• Docente: Aula o asignatura	18	69,2
• Directivo	04	15,4
• Especialista	03	11,5
• Otro	01	03,8
Total	26	100,0

Fuente : Cuestionario 1 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

4.1.1.5. Especialidad de los profesores.

En la distribución de profesores por especialidad: El 76,9 % de profesores trabaja en Educación Secundaria, el 19,2 % en Educación Primaria y el 03,8 % en Educación Inicial, esta última profesora se encuentra destacada como especialista en la UGEL Ayabaca.

Tabla N° 05

DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR ESPECIALIDAD DE FORMACIÓN

Cargo	Frecuencias	
	FA.	FR (%)
• Educación Inicial.	01	03,8
• Educación Primaria.	05	19,2
• Educación Secundaria.	20	76,9
Biología y Química.	06	23,1
Ciencias Naturales.	03	11,5
Matemáticas.	04	15,4
Historia y Geografía.	03	11,5
Agropecuaria.	03	11,5
Lengua y Literatura.	01	03,8
Total	26	100,0

Fuente : Cuestionario 1 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

4.1.2. Contexto académico

La investigación se realizó dentro de la propuesta curricular del Diplomado de “*Educación Ambiental y Productiva*”, el mismo que se ejecutó durante el año 2007 como parte del proyecto “*Desarrollo de un sistema participativo de gestión pública de la educación productiva en la cuenca Catamayo-Chira*”, dirigido por las ONGs: “Central Peruana de Servicios” (CEPESER), “Educación sin Fronteras” y “Asociación Chira”.

El Diplomado estableció como propósito formar a Docentes con los lineamientos, metodologías y técnicas que posibiliten el desarrollo de competencias básicas en la gestión, la educación ambiental y la educación productiva. La Institución Académica elegida para conducir tal formación fue la Universidad Nacional de Piura.

En su propuesta curricular, el Diplomado definió un perfil del egresado con competencias personales y profesionales, en el caso de las competencias profesionales se propusieron para la Gestión Educativa, la Educación Productiva, la Educación Ambiental y la Investigación Educativa. En este último caso –el de interés para esta investigación– se destacaba que los Docentes, al concluir el Diplomado, debían estar calificados para diseñar y desarrollar proyectos de investigación orientados a resolver los problemas ambientales y productivos de su entorno. En esta perspectiva, dentro de las cuatro áreas curriculares establecidas destacaba una denominada: “Investigación Educativa”, la misma que contenía tres módulos.

PROGRAMACIÓN DEL ÁREA Y MÓDULOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Área	Febrero-Marzo	Abril-Junio	Julio-Noviembre
Investigación Educativa	Módulo 10 Metodología de la Investigación Científica y Educacional.	Módulo 11 Desarrollo del Proyecto. Fase 1.	Módulo 12 Desarrollo del Proyecto. Fase 2.

En el Plan de Estudios, el área de Investigación Educativa incluyó tres módulos con el siguiente número de créditos y horas.

Módulos	Denominación	Créd	Horas Presenc.	Horas No pres.	Total Horas
Módulo 10	• Metodología de la Investigación Científica y Educativa.	03	15	09	24
Módulo 11	• Desarrollo del Proyecto – Fase 1.	03	12	12	24
Módulo 12	• Desarrollo del Proyecto – Fase 2.	03	00	24	24
Total		09	28	44	72

En consecuencia, el diplomado se desarrolló a través de tres módulos, los mismos que se trabajaron en diez meses, desde febrero hasta noviembre, comprendiendo 72 horas académicas. En la distribución horaria, el módulo 10 se ejecutó durante los meses de febrero y marzo (24 horas), el módulo 11, entre los meses de marzo y junio (24 horas) y el módulo 12, entre julio y noviembre (24 horas).

4.2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó a través de las siguientes fases:

4.2.1. FASE 1 : La idea de la investigación

La idea de la investigación sobre “*La integración de la actividad de investigación en la práctica docente*”, surgió de tres antecedentes: a). de la experiencia profesional y laboral acumulada por el investigador principal sobre problemática de las organizaciones educativas; b). de los fundamentos teóricos tomados para conducir las jornadas de formación a través de la revisión bibliográfica y webgráfica; y c). de la coyuntura y organización curricular del Diplomado de “*Educación Ambiental y Productiva*” que permitió trabajar con profesores desde los propios contextos escolares.

Fue a partir de estos antecedentes que se apprehendió que las organizaciones educativas tienen una diversidad de necesidades, las mismas que –hasta ahora- han sido ignoradas por casi todas las reformas emprendidas desde el Estado. En efecto, se partió del hecho que en las Instituciones Educativas existen un conjunto de problemas -en la mayoría de los casos relacionada con la práctica educativa que desarrollan los profesores desde sus aulas- que requieren ser comprendidos y transformados a través de la investigación. Fue esta la razón fundamental para considerar la posibilidad de abordar tales problemas desde las propias organizaciones educativas.

Es ante esta constatación que se revisaron los paradigmas y modalidades de la investigación educacional que existen actualmente, encontrándose que existe un paradigma denominado socio-crítico u orientado a la práctica y dentro de éste, una modalidad de investigación llamada Investigación-Acción o Investigación en el Aula cuya metodología facilita el cambio y mejora escolar. Sin embargo, al constatar en el profesorado, se encontró que desconocían este paradigma y modalidad de investigación, la explicación está en que en su formación docente sólo les enseñaron -y muchas veces de manera deficiente- las modalidades del paradigma cuantitativo o empírico-analítico.

En esta primera fase, se detectó, asimismo, que el profesorado -en la mayoría de los casos- no tiene las capacidades mínimas para diseñar y desarrollar experiencias vinculadas con la Investigación-Acción. De la misma manera, tiene un conjunto de actitudes negativas frente a la práctica de la actividad de investigación.

Es así como surge la idea de realizar una investigación educacional que enfatice en la posibilidad de integrar en la práctica docente la actividad de investigación para que pueda promover progresivamente *el cambio y mejora de su práctica educativa*.



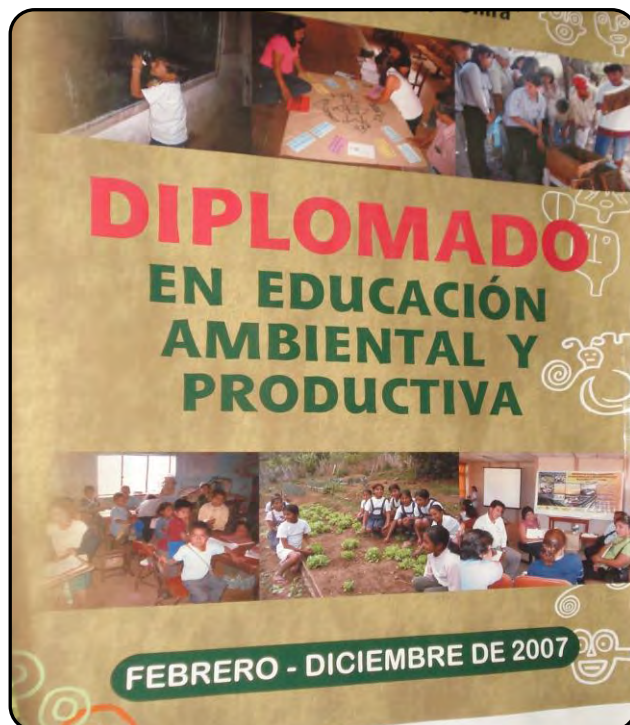
FOTOGRAFÍA 2 : LA INTEGRACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN EN LOS ESPACIOS ÁULICOS O COMUNITARIOS FUE LA IDEA QUE IMPULSÓ EL DESARROLLO DEL PROYECTO

4.2.2. FASE 2 : La elección del contexto de investigación

El contexto de investigación se eligió en la circunstancia que el responsable de esta investigación fue contratado para conducir el curso de “Investigación Científica y Pedagógica” en el *Diplomado de Educación Ambiental y Productiva*. A través del desarrollo del curso y ante los planteamientos y argumentaciones propuestas en el acápite anterior, se captó el interés y la predisposición de los profesores participantes para implicarse en la experiencia de la investigación.

Se eligió la provincia de Ayabaca como contexto de investigación porque se percibió que presentaba las mejores condiciones para llevar a cabo la experiencia: la apertura de los profesores para participar en la investigación y las necesidades afines respecto a los grandes problemas de la educación.

La decisión fue comunicada a los organizadores del Diplomado, los mismos que mostraron su disposición para brindar las facilidades organizativas y los apoyos financieros mínimos para la ejecución de la investigación.



FOTOGRAFÍA 3 : DIPLOMADO DE “EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PRODUCTIVA”, ESPACIO DESDE DONDE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN.

4.2.3. FASE 3 : La conformación de los equipos de investigación

Se agrupó a los profesores en Equipos de Investigación, dependiendo de la cercanía con la institución educativa o localidad donde se concentrarían las acciones de investigación. Se conformaron y organizaron cinco grandes equipos –además de otros más pequeños que no se han tomado en cuenta para esta investigación-, con profesores de distintas especialidades.

Tabla N° 06

EQUIPOS Y NÚCLEOS DE INVESTIGACIÓN

EQUIPOS	NÚCLEO DE LA INVESTIGACIÓN	N° DE PROFESORES
Ayabaca	· IE. Lizardo Montero.	06
Ambasal	· IE. Manuel Jaramillo Jiménez	05
Tacalpo	· IE. Nuestra Señora del Carmen.	05
Yanchalá	· IEs. N° 14206 y Aypate.	05
Montero	· IE. Nuestra Señora de las Mercedes.	05
TOTAL DE PROFESORES PARTICIPANTES		26

FUENTE : Información facilitada por los profesores participantes de la investigación, 2007.

Los cinco equipos de Profesores, manifestaron interés y entusiasmo por participar. Una vez organizados se les brindó formación y orientación, asimismo se implementaron las acciones de seguimiento durante el diseño y desarrollo de sus investigaciones.



FOTOGRAFÍA 4 : EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN QUE PARTICIPARON EN EL PROYECTO.

4.2.4. FASE 4 : La formación del profesorado en investigación

Ante la evidencia diagnóstica de que la mayoría de profesores ignoraban los fundamentos epistemológicos y metodológicos sobre la Investigación en el Aula se impulsó la creación de espacios y estrategias para la formación de los profesores en Investigación-Acción. “*La principal estrategia fue enseñar a investigar investigando la propia práctica*” (SAGASTIZABAL y PERLO, 2002:201).

Se optó por tres alternativas: Talleres de aprendizaje, Equipos de auto-aprendizaje y Jornadas de asesoría.

4.2.4.1. Los talleres de aprendizaje

El taller de aprendizaje se asumió como una estrategia para que los profesores asimilen conocimientos y desarrollen capacidades investigativas a partir de tres cauces fundamentales: La orientación del investigador en las principales temáticas de investigación, la lectura de documentos de estudio seleccionados y la resolución de actividades y tareas de aprendizaje.



FOTOGRAFÍA 5 : EL TALLER DE APRENDIZAJE FUE UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

En el lapso de la investigación, se trabajaron los siguientes talleres:

- Taller N° 01: Organización de equipos de investigación.
- Taller N° 02: Determinación del problema de investigación.
- Taller N° 03: Diseño teórico de la investigación.
- Taller N° 04: Diseño metodológico de la investigación.
- Taller N° 05: Puesta en marcha de la investigación.
- Taller N° 06: Recolección de información y análisis de datos.
- Taller N° 07: Comunicación de la investigación.

4.2.4.2. Los equipos de auto-aprendizaje

Los equipos de auto-aprendizaje se propusieron como una alternativa que permitió a los profesores asumir su propia formación a través de documentos de estudio previamente seleccionados. Se designó un coordinador encargado de dirigir las actividades que demandaba el auto-aprendizaje del equipo de profesores.

Cada uno de los equipos de profesores recibió módulos auto-instructivos, los mismos que estudiaban en un tiempo prudencial y luego analizaban y discutían en una jornada de trabajo. El resultado final, por lo general, era una actividad o tarea del equipo en torno al documento de estudio.

En el lapso de la investigación se trabajó con los siguientes módulos:

Documentos relacionados con la investigación educacional

- **Módulo N° 01:** La Investigación Científica y Educacional.

Nociones básicas de la Investigación Científica.

Fundamentos teóricos de la Investigación Educacional.

Ámbitos y líneas de investigación en Educación Ambiental y Productiva.

- **Módulo N° 02:** El diseño de una Investigación Educativa.

El proceso general de la Investigación Educativa.

La iniciación de la investigación.

El diseño teórico de la investigación.

El diseño metodológico de la investigación.

El diseño administrativo de la investigación.

- **Módulo N° 03:** El desarrollo de una Investigación Educativa.

La acción y reflexión en la Investigación Educativa.

El análisis cuantitativo en una Investigación Educativa.

El análisis cualitativo en una Investigación Educativa.

La comunicación de una Investigación Educativa.

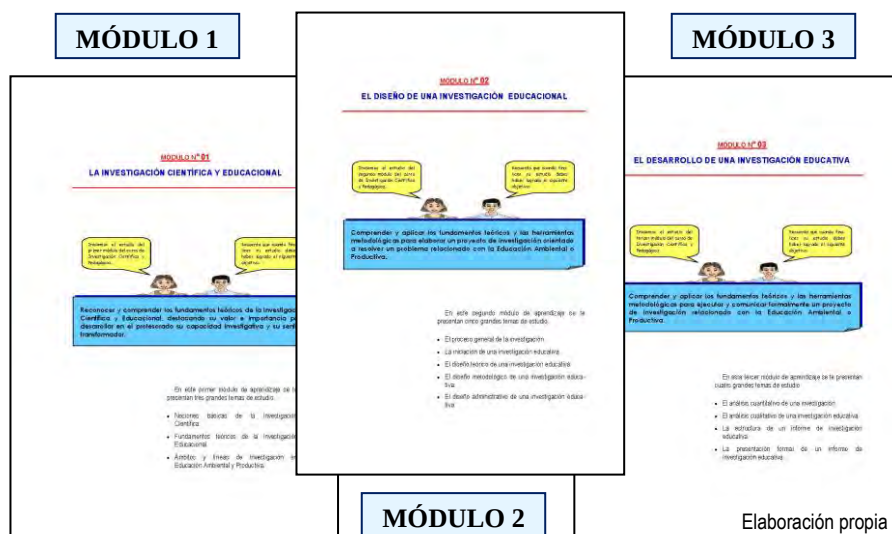


DIAGRAMA 8 : LOS MÓDULOS AUTO-INSTRUCTIVOS CONSTITUYERON LOS DOCUMENTOS BASE PARA LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL.

Documentos relacionados con los temas de investigación

Se proporcionó un conjunto de documentos que durante el proceso fueron demandando los equipos de investigación, los mismos que atendían a sus necesidades cognitivas respecto a sus temas específicos de investigación.

4.2.4.3. Las jornadas de asesoría

En el proceso de la investigación, el investigador principal dirigió jornadas de asesoría permanente a cada uno de los equipos de investigación. La asesoría fue presencial y a distancia; la primera se realizó de manera frontal con la asistencia de los profesores investigadores y el investigador principal, la segunda a través del correo electrónico.

Las jornadas de asesoría se realizaron con una frecuencia mensual, en los núcleos de trabajo acordados con los profesores investigadores. Para las concentraciones presenciales se fijaron dos espacios: La ciudad de Montero

(Docentes que laboraban Sicacate, Hualambi, Pite y Montero) y la ciudad de Ayabaca (Docentes que laboraban en Ambasal, Tacalpo, Yanchalá, Olleros y Ayabaca).

En la etapa del diseño de la investigación hubo más exigencia de la asesoría presencial, por lo que en tres oportunidades se concertaron reuniones para revisar, reformular y optimizar los avances de los proyectos de investigación. En cambio, en el desarrollo de la investigación, la exigencia fue menor, por lo que se realizó sólo dos asesorías presenciales para dar las pautas a considerar en la intervención en las aulas y en la recolección de datos u obtención de información. En la comunicación de la investigación, se produjo una sola asesoría.

Las jornadas de asesoría fueron importantes porque sirvieron para establecer un contacto directo con los profesores-investigadores y porque permitieron conocer de cerca los avances, logros, limitaciones y dificultades de la investigación. La asesoría, asimismo, facilitó al investigador principal el recojo de información para fundamentar los resultados de esta investigación.



FOTOGRAFÍA 6:
INVESTIGADOR PRINCIPAL
EN UNA JORNADA DE ASESORÍA
CON UNO DE LOS EQUIPOS DE
INVESTIGACIÓN EN LA CIUDAD
DE AYABACA



FOTOGRAFÍA 7:
EQUIPO DE PROFESORES
DE LA LOCALIDAD DE AMBASAL
CON EL INVESTIGADOR PRINCIPAL,
LUEGO DE UNA JORNADA DE ASESORÍA.

4.2.5. FASE 5 : La elección de los temas de investigación

Cada uno de los equipos de investigación eligió -de acuerdo a la problemática identificada y a las necesidades detectadas- sus temas de investigación.

Los temas se asumieron en función a las líneas de investigación establecidas por el Diplomado: Educación Ambiental o Educación Productiva, además dependió de los diagnósticos de las instituciones y comunidades en donde laboraban los profesores y de los acuerdos y consensos a los que llegaron durante los talleres y jornadas de trabajo.

En los proyectos e informes de investigación presentados por los equipos de profesores, se refirieron los siguientes temas:

EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN	TEMAS DE INVESTIGACIÓN
• Equipo Ayabaca.	• “Aplicación de un Programa de Educación Ambiental para contrarrestar la contaminación del medio ambiente en la zona urbana del distrito de Ayabaca”.
• Equipo Ambasal.	• “Propuesta de un Programa de Educación Ambiental para atenuar los procesos de contaminación en la microcuenca Ambasal”.
• Equipo Tacalpo.	• “Cultivo de hortalizas y mejora de la calidad alimenticia en la comunidad de Tacalpo”.
• Equipo Yanchalá	• “Formación de una cultura ambiental a través de una Escuela Saludable en el caserío Yanchalá”.
• Equipo Montero.	• “Gestión de un sistema de recursos orientada a la conservación del medio ambiente para contrarrestar el manejo inadecuado del espacio ecológico en el bosque Cuchaín del distrito de Montero”.

FUENTE : Información facilitada por los profesores participantes en la investigación, 2007.

Los cinco equipos cumplieron con presentar sus respectivos proyectos de investigación.

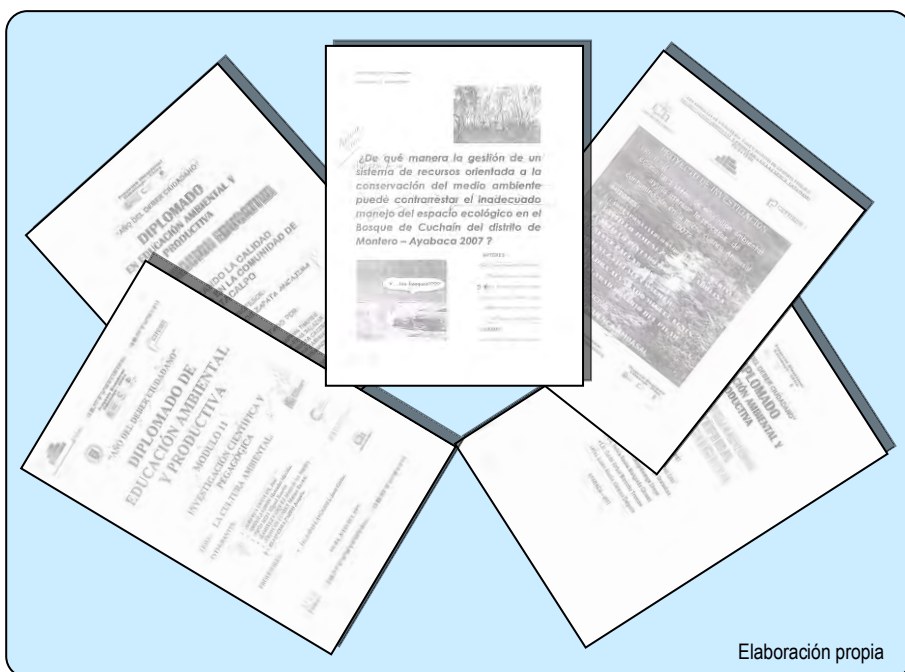


DIAGRAMA 9 : COPIA DE LOS CINCO PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PRESENTADOS POR LOS EQUIPOS DE PROFESORES INVESTIGADORES

4.2.6. FASE 6: El diseño de la investigación¹

El diseño de investigación fue trabajado entre abril y mediados de junio de 2007, de acuerdo al modelo propuesto por el investigador principal. El resultado que se pretendía alcanzar era el Proyecto de Investigación, en esta fase los equipos de trabajo centraron su atención en cuatro tareas concretas:

¹ En este apartado se han obviado las referencias a los diseños de investigación elaborados por cada uno de los equipos de investigación, porque como es obvio ocuparían demasiado espacio. Por ello se ha decidido, transcribir a manera de ejemplo, sólo algunas partes del proyecto presentado por el equipo Ambasal.

4.2.6.1. Determinación del objeto de investigación.

En este momento, los profesores identificaron y analizaron la problemática específica, detectaron las opciones de cambio, formularon el problema de investigación y diseñaron la matriz del problema.

A manera de ejemplo, se presenta una síntesis de lo que trabajó el equipo de Ambasal² al momento de determinar el objeto su investigación:

a. Identificación de la problemática y opciones de cambio:

PROBLEMÁTICA	OPCIONES DE CAMBIO
La contaminación del medio ambiente, la misma que se produce debido a pésimos hábitos de higiene que predominan en la localidad. El problema es preocupante porque incide sobre la salud de la población, específicamente de los niños; así como en la vida de los animales y las plantas.	La problemática exige intervenir desde la Escuela y desde la misma comunidad con acciones educativas que lleven a la población a cambiar progresivamente sus hábitos y costumbres cotidianas. Se requiere de acciones educativas formales y no formales que a mediano y largo plazo permita formar a niños, adolescentes y adultos para que aprendan a vivir en un medio ambiente sano y a defenderlo ante amenazas.

b. Formulación del problema

¿Cómo un programa de Educación Ambiental ayuda a atenuar los procesos de contaminación en la microcuenca Ambasal, Ayabaca, 2007?

² El equipo Ambasal realizó su investigación desde la IE. “Manuel Jaramillo Jiménez”, del centro poblado Ambasal, Comunidad Cuyas Cuchayo, distrito y provincia de Ayabaca.

c. Diseño de la matriz del problema de investigación:

VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Contaminación del medio ambiente	Es la situación de peligro que afecta la vida humana, animal y vegetal que ocupa el espacio de la micro-cuenca Ambasal; como consecuencia del uso inadecuado de sustancias contaminantes, hábitos y actitudes negativas de la población.	Tipos de contaminantes ambientales.	· C. biológicos. · C. químicos.
		Causas de la contaminación ambiental.	· Cultura y actitudes de la comunicad. · Prácticas o acciones de la población.
		Efectos de la contaminación ambiental.	· A nivel global. · A nivel local. · A nivel familiar.
Programa de Educación Ambiental	Es una propuesta curricular, tanto formal como no formal, consensuada y de largo alcance; que permite diseñar y desarrollar objetivos, acciones y estrategias que ayuden de manera gradual a contrarrestar los efectos de la contaminación del medio ambiente.	Acciones educativas formales.	· Prog. curricular. · Diseño y utilización de material didáctico. · Jornadas ecológicas desde Escuela.
		Acciones educativas no formales.	· Acciones con la comunidad. · Acciones con Instituciones Locales. · Acciones con medios de comunicación.

La matriz operacionalizó cada una de las variables a partir del problema de investigación formulado en la página anterior.



FOTOGRAFÍA 8 : UNA DE LAS PROFESORAS DE LOS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN PRESENTANDO LA MATRIZ DE SU PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

4.2.6.2. Elaboración del diseño teórico de la investigación

En este momento, los profesores –sobre la base del problema de investigación- caracterizaron la problemática, justificaron la investigación, formularon los objetivos, sistematizaron los fundamentos teóricos de la investigación y formularon las hipótesis.

En el ejemplo que se viene presentando, el equipo de investigación estableció lo siguiente:

a. Caracterización de la problemática³

A fines del siglo pasado y a inicios del presente surgió una gran preocupación por la calidad del medio ambiente y por los problemas ambientales de nuestro planeta. Fue a partir de la Cumbre de la Tierra (1992) que quedó patente la preocupación por la superpoblación, el cambio climático, la deforestación-desertización y la extinción de especies [...]

Si bien es cierto que todos coinciden que hay que mejorar la condición del ambiente, no todos se comprometen; es el caso de EE.UU. y la China que – por ejemplo- no se han adherido al Protocolo de Kyoto, so pretexto de que atenta contra su economía.

[...]

En el caso del Perú, [...] ha generado una grave crisis ambiental, producto de la irracional extracción de los recursos naturales en ecosistemas frágiles. En poco tiempo la biodiversidad biológica y considerables espacios ecológicos se han puesto en peligro debido a las políticas de Estado que favorecen un determinado modelo económico [...]

[...]

En la microcuenca Ambasal –perteneciente a la Comunidad Campesina Cuyas Cuchaco- se observa un bajo nivel de cultura para la protección del medio ambiente, la misma que se percibe con la tala indiscriminada para ampliar la frontera agrícola, el pésimo tratamiento de la basura y eliminación de desechos, el uso de biocidas en la agricultura. Todo esto, porque la población no cuenta con una educación que les permita prevenir o afrontar la contaminación del medio ambiente.

La situación problemática demanda de la búsqueda de medidas que contribuyan a disminuir la contaminación del ambiente y que permitan afrontar la presencia de enfermedades –básicamente en la población escolar- como producto de la contaminación del suelo, aire y agua.

³ El ejemplo sólo recoge extractos del texto total.

En el ejemplo se distingue que el equipo de investigación Ambasal caracterizó la problemática desde el contexto global hasta el contexto específico, integrando fundamentos teóricos y referencias empíricas de la propia realidad.

b. Justificación de la investigación⁴

La presente investigación responde a la necesidad de contar con un sistema de educación ambiental que ayude a atenuar los procesos de contaminación en la Microcuenca Ambasal, atendiendo a las actuales demandas de conservación y recuperación del planeta [...].

La relevancia de esta investigación se encuentra en que por medio de acciones educativas formales y no formales, contribuir al cuidado y protección del medio ambiente. Se plantea que la Escuela en alianza estratégica con Instituciones Locales desarrolle acciones de sensibilización para cuidar el medio ambiente mediante un tratamiento adecuado de la basura, de desechos sólidos, un mejor cuidado del agua, etc.

En los aportes, la investigación...

En la justificación se puede distinguir claramente los argumentos sobre la relevancia de la investigación, así como sus posibles aportes o beneficios para la escuela y comunidad.

c. Objetivo de investigación

Objetivo general de investigación

Formular un programa de Educación Ambiental que ayude a atenuar los procesos de contaminación del medio ambiente en la microcuenca Ambasal-Ayabaca, 2007.

⁴ El ejemplo sólo recoge extractos del texto total.

Objetivos específicos de la investigación

- a. Identificar los procesos de contaminación en la microcuenca Ambasal.
- b. Explicar las causas y consecuencias del manejo inadecuado de los residuos contaminantes.
- c. Sensibilizar a la población para que se comprometan con el cuidado del medio ambiente, por medio de acciones educativas formales.
- d. Promover el cambio de hábitos y actitudes de la población frente al medio ambiente, a través de acciones educativas no formales.

En los objetivos específicos se distinguen dos que ayudaron a la comprensión de la problemática y otros dos que guiaron las acciones de cambio.

d. Bases teórico-conceptuales de la investigación⁵

El cuerpo de los fundamentos teóricos, según el ejemplo que se ha tomado en cuenta, se organizó de la siguiente manera:

1. La contaminación del medio ambiente.
 - Visión histórica de la contaminación ambiental.
 - Medidas para contrarrestar la contaminación del medio ambiente.
 - Manejo de los ecosistemas.
 - Manejo de los materiales contaminantes.
2. El sistema de Educación Ambiental.
 - Educación Ambiental.
 - Estrategias para trabajar el eje ambiental desde la Escuela.
 -

⁵ En este apartado sólo se presenta un esquema de los fundamentos teóricos sistematizados en el proyecto de investigación seleccionado.

e. Hipótesis general de investigación⁶

La eficiente gestión de un programa de Educación Ambiental reduce de manera significativa los efectos de la contaminación ambiental en la microcuenca Ambasal.

4.2.6.3. Elaboración del diseño metodológico de la investigación

En la elaboración del diseño metodológico los equipos de investigación sistematizaron contexto y sujetos de investigación, plan de acción, estrategias de recolección de datos y estrategias de análisis y valoración de resultados.

En el ejemplo tomado del equipo Ambasal, los profesores desarrollaron los elementos del diseño metodológico de la siguiente manera:

a. Contexto y sujetos de investigación⁷

La presente investigación se desarrollará en la Institución Educativa “Manuel Jaramillo Jiménez” de Ambasal, específicamente en el primer, segundo y cuarto grado del nivel de educación secundaria de menores [...].

En la investigación participarán aproximadamente 216 alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

Grados	Secciones	N° alumnos	Rango de edad
Primer Grado	Ay B	66	11-13
Segundo Grado	B y D	64	12-14
Cuarto Grado	A, B y C	86	14-17

⁶ En el ejemplo sólo se ha considerado la hipótesis general de investigación.

⁷ En el proyecto de investigación se caracteriza el contexto y los sujetos de investigación (edad promedio, área de procedencia y condición socio-económica) y se presenta sistemáticamente -en una tabla- la cantidad de alumnos implicados en la investigación.

b. Plan de Acción General

Objetivos	Acciones	Estrategias	Recursos	Responsables	Tiempo	Resultado esperado
Identificar los procesos de contaminación en la microcuenca Ambasal.	- Visita a los lugares donde existen focos de contaminación a fin de tomar muestras de los contaminantes existentes. - Procesamiento de información en el aula.	- Observación directa de los focos de contaminación. - Entrevista a pobladores del lugar. - Trabajo en equipo con alumnos y profesores. - Elaboración de organizadores cognitivos.	- Cuadernos. - Cámara fotográfica. - Papelotes. - Plumones.	Equipo de Investigación.	Del 05-08 al 08-08 de 2007.	- Tabla analítica de los agentes contaminantes en la microcuenca Ambasal. - Trabajos de los alumnos con evidencias y análisis de lo observado y comprendido.
Explicar las causas y consecuencias del manejo inadecuado de los residuos contaminantes.	- Talleres sobre manejo adecuado de residuos contaminantes. - Recojo de evidencias sobre los efectos de la contaminación.	- Exposición y trabajo en equipo con alumnos y pobladores. - Trabajo en grupos con pobladores para consensuar estrategias.	- Papelotes. - Bolsas. - Depósitos.	Equipo de Investigación.	Del 20-08 al 24-09 de 2007.	Informe con organizadores cognitivos e imágenes, explicando causas y consecuencias del manejo inadecuado del medio ambiente.
Sensibilizar a la población para que se comprometan con el cuidado del medio ambiente, por medio de acciones educativas formales.	- Conformación de comités escolares y comunales para protección del ambiente. - Diseño y elaboración de material didáctico e informativo. - Campañas de difusión sobre el cuidado del medio ambiente.	- Reuniones de trabajo y designación de responsabilidades. - Talleres diversos con los comités de alumnos y padres de familia. - Trabajo con medios y recursos de información y comunicación.	- Cartulina. - Papelotes. - Hojas Din A4. - Hojas Color. - Plumones. - Témperas. - Megáfono.	- Equipo de Investigación. - Comité de medio ambiente.	Del 13-08 al 17-11 de 2007.	- Comités escolares y comunales organizados. - Material didáctico e informativo diseñado y distribuido a través de campañas de difusión. - Campañas de difusión realizadas en IE. y en comunidad.
Promover el cambio de hábitos y actitudes de la población frente al medio ambiente, a través de acciones educativas no formales.	- Realización de una minka comunal. - Visualización de material audiovisual sobre contaminación ambiental.	- Trabajo en equipo con alumnos, profesores y padres de familia. - Talleres de trabajo con líderes comunales comprometidos.	- Palas. - Picos. - Escobas. - TV. - DVD.	- Equipo de Investigación. - Líderes comunales.	Del 20-08 al 17-11 de 2007.	- Minka comunal realizada. - Talleres de visualización de videos ejecutados.

En el Plan de Acción se puede distinguir dos objetivos orientados a comprender la problemática y otros dos a promover el cambio o mejora de la realidad problemática. Asimismo, se observan las acciones y estrategias previstas para lograr tales objetivos.

Sobre el Plan de Acción, hay que hacer dos aclaraciones: 1º). La implementación de cada objetivo específico y la puesta en práctica de cada una de las acciones básicas demandó de planes específicos de acción que el equipo de investigación elaboró según el caso lo exigía y 2º). Lo previsto en el Plan de Acción General sólo corresponde a un ciclo de investigación, se entiende que éste debía ser revisado y perfeccionado a medida que se fue avanzando en el desarrollo de la investigación.

c. Estrategias de recolección de datos u obtención de información

- Observación participante.
- Registros anecdóticos.
- Cuadernos de trabajo.
- Técnicas documentales.
- Entrevista.

Se percibe la preferencia por las técnicas e instrumentos de corte cualitativo en concordancia con el tipo de investigación que se aplicó.

d. Análisis de datos o validación de resultados

- Análisis cuantitativo : Se analizarán los datos cuantitativos a través de tablas y gráficos de frecuencias.
- Análisis cualitativo : Se harán interpretaciones de tablas, descripciones de fotografías y documentos y análisis y enjuiciamientos de acciones y resultados.

4.2.6.4. Elaboración del diseño administrativo de la investigación

En el diseño administrativo, cada uno de los equipos proyectó su presupuesto de gastos y su cronograma de actividades:

a. Presupuesto de gastos

Se establecieron los rubros de gastos, centrándose básicamente en bienes de consumo y servicios de terceros. Los proyectos fueron financiados por los profesores responsables.

El equipo Ambasal consideró el siguiente presupuesto:

Especificaciones	Cantidad	Precio unitario	Total
1. Viáticos y asignaciones.			<u>360.00</u>
• Refrigerio	100 unid.	03.00	300.00
• Pasajes	06 unid.	10.00	60.00
2. Bienes de consumo.			<u>97.00</u>
• Papel Din A4	01 millar	25.00	25.00
• Lapiceros	01 ciento	30.00	30.00
• Plumones	01 docena	24.00	24.00
• Papelotes	50 unid.	00.20	10.00
• Película fotografía	01 unid.	08.00	08.00
3. Servicios.			<u>284.50</u>
• Fotocopias	200 cop.	00.10	20.00
• Revelado fotografías	20 unid.	00.70	14.00
• Típeos	200 pág.	01.00	200.00
• Anillados	05 unid.	02.50	12.50
• Empastados	02 unid.	15.00	30.00
• Quemado CD.	04 unid.	02.00	08.00

b. Cronograma de actividades

Los equipos de investigación programaron la planificación, ejecución y comunicación de las investigaciones entre los meses de febrero y noviembre. En el caso del equipo de Ambasal, organizó el tiempo de la siguiente manera:

- **Elaboración del proyecto** : Entre marzo y junio.

En este momento eligieron el tema, formularon el problema, diseñaron la matriz del problema, revisaron y registraron fuentes de información, elaboraron el diseño teórico, metodológico y administrativo de la investigación y presentaron el proyecto.

- **Ejecución de la investigación** : Entre julio y octubre.

En este momento seleccionaron estrategias de recolección de datos u obtención de información, diseñaron instrumentos, realizaron acciones de intervención para promover el cambio y mejora según lo previsto en plan de acción, observaron lo que ocurrió, reflexionaron sobre logros y dificultades, realizaron el análisis de datos y valoraron resultados.

- **Elaboración del informe final** : Noviembre.

En este momento sistematizaron los resultados de investigación, redactaron el informe y realizaron su presentación y sustentación.

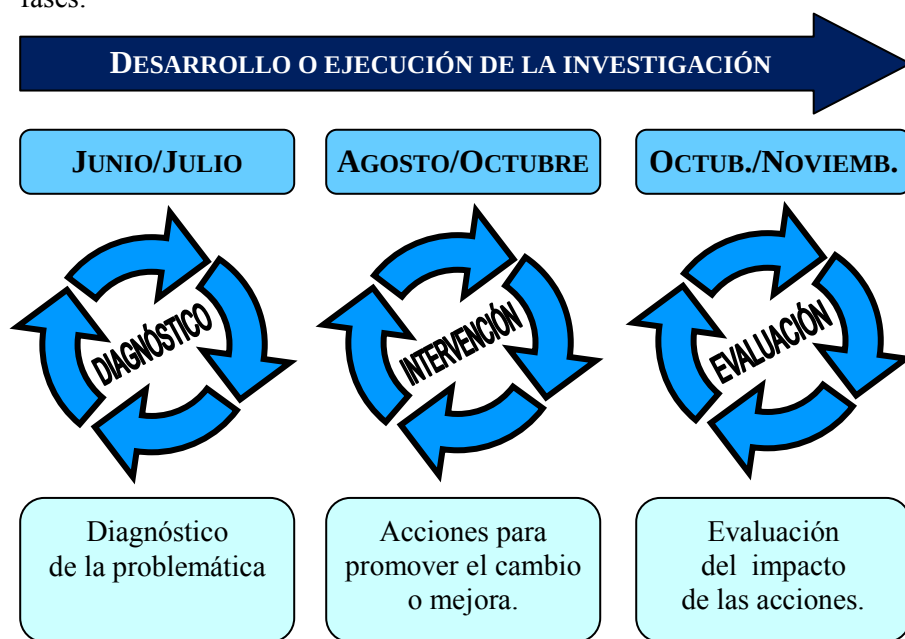


FOTOGRAFÍA 9 : EQUIPO DE INVESTIGACIÓN AMBASAL PRESENTANDO SU PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

4.2.7. FASE 7 : El desarrollo de la investigación

El diseño del proyecto de investigación se concluyó a mediados de junio de 2007. En los meses subsiguientes (julio, agosto, septiembre, octubre y noviembre), se procedió a su ejecución, de acuerdo a lo previsto en los planes de acción.

Los equipos de investigación organizaron el proceso de ejecución en tres fases:



Elaboración propia

DIAGRAMA 10: FASES DE EJECUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

4.2.7.1. Diagnóstico de la problemática

En este momento los profesores detectaron, analizaron y comprendieron la problemática asociada con el objeto de estudio elegido en su proyecto de investigación. El referido diagnóstico se realizó tomando en cuenta el contexto comunitario, institucional o áulico, según lo exija el caso.



FOTOGRAFÍA 10 : ALUMNOS DE LA LOCALIDAD DE ÁMBASAL REALIZANDO ACCIONES DEL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico se realizó durante cuatro semanas aproximadamente, se inició la última semana de junio y concluyó la tercera semana de julio. En ese lapso, los equipos de investigación diseñaron el plan para el diagnóstico, procedieron a observar la realidad, aplicaron los instrumentos para sistematizar la problemática y, finalmente, reflexionaron sobre los problemas que se les debía dar prioridad y sobre los que se debía intervenir.

El equipo de investigación de Ambasal, en su diagnóstico destacó la siguiente problemática:

En la microcuenca Ambasal se encuentran contaminantes del medio ambiente, distribuidos a través de la siguiente escala: en mayor escala (76 %) se identifica basura sólida (plásticos, vidrios, cartones); en menor escala (24 %) se identifican residuos tóxicos (pilas, latas, depósitos de insecticidas, herbicidas, entre otros). Estos contaminantes se encontraron arrojados en lugares como parcelas de sembrío y cerca de las vertientes de agua.

En consecuencia, se percibe una pésima cultura en la población y un desconocimiento respecto al cuidado del medio ambiente.

4.2.7.2. Acciones para promover el cambio o mejora

La puesta en práctica de acciones para impulsar el cambio se realizó entre la segunda quincena de agosto y la primera quincena de octubre. En ese lapso los equipos de investigación implementaron y ejecutaron diversas acciones con sus alumnos, otros profesores y padres de familia.

Por ejemplo, las acciones que desarrolló el equipo Ambasal, comprendió:

- *Campañas de sensibilización en espacios escolares y comunitarios.*



FOTOGRAFÍA 11: AMBASAL, SENSIBILIZACIÓN A TRAVÉS DE CÁRTELES Y AFICHES

- *Tareas escolares o actividades de aplicación a través de sesiones de clase.*



FOTOGRAFÍA 12 : AMBASAL, ALUMNOS EN TAREAS ESCOLARES O ACTIVIDADES DE APLICACIÓN.

- *Talleres de análisis y reflexión con alumnos y padres de familia.*



FOTOGRAFÍA 13: AMBASAL, PROFESORES EN TALLERES DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN

- *Puestas en común con alumnos y profesores.*



FOTOGRAFÍA 14 : AMBASAL, ALUMNOS COMPARTIENDO SABERES CON SUS COMPAÑEROS

- *Trabajo comunitario (faenas comunales, “minkas”³⁵) con alumnos, padres de familia y población en general.*



FOTOGRAFÍA 15:

AMBASAL, MINKA CON PROFESORES,
ALUMNOS Y POBLADORES

FOTOGRAFÍA 16:

AMBASAL, COMPARTIR ENTRE TODOS
LOS QUE PARTICIPARON EN LA MINKA

En este segundo momento, los equipos de investigación crearon las condiciones necesarias para realizar la investigación, ejecutaron las acciones que habían previsto, recogieron datos e información, analizaron datos, reflexionaron sobre los aciertos y desaciertos de sus acciones y fueron validando resultados.

³⁵ “Minka” (o minga) es una palabra quechua que se utilizaba en el mundo andino para referirse a una forma de trabajo comunitario o colectivo que se realizaba en beneficio de una persona, familia o de toda la comunidad.

Los profesores investigadores movilizaron todos sus recursos intelectuales y materiales para lograr impactar sobre la práctica, tanto en las acciones y formas de pensar de los alumnos, profesores y pobladores. Por ejemplo: articularon las acciones de investigación con la programación curricular, diseñaron materiales didácticos, aplicaron estrategias didácticas (activas, cooperativas y otras) para generar los cambios.

El desarrollo de este momento no fue fácil: se encontraron limitaciones materiales y temporales, se percibieron desánimos, resistencias. Sin embargo, el balance fue positivo, los profesores lograron comprender que los cambios sólo se producen a través de la acción y que sus acciones son determinantes en tales cambios. La experiencia vivida permitió reconocer y asumir que la investigación es una herramienta útil para lograr la transformación de las condiciones adversas que circundan las prácticas educativas.

4.2.7.3. Evaluación del impacto de las acciones³⁶

La evaluación de las acciones se realizó entre la segunda quincena de octubre y fines de noviembre. En este período los profesores investigadores trabajaron con sus alumnos, colegas y padres de familia para verificar si las acciones realizadas durante los meses anteriores habían tenido efectos sobre sus prácticas, pensamientos y actitudes.

Se hicieron las correcciones necesarias, de acuerdo a las observaciones y reflexiones del momento anterior, se reiteraron acciones claves para cerciorarse de su efectividad, se recogió de manera definitiva información que sirvió de base para emitir juicios y tomar decisiones sobre la investigación.

El equipo de investigación que se viene tomando como referencia para ejemplificar los resultados, evaluó el impacto de sus acciones de la siguiente manera:

³⁶ El impacto fue diferente en los distintos equipos de investigación debido a factores diversos: experiencia de investigación, gestión del tiempo, apoyos organizacionales, etc.

A la vista de las acciones realizadas durante la ejecución de la investigación, se constató que ha permitido lograr lo siguiente:

- El 85,7 % de los docentes y alumnos son conscientes de la necesidad de proteger su entorno y de adoptar medidas para tratar adecuadamente los desechos que se producen diariamente.
- El 92,8 % de los docentes y alumnos consideran que las estrategias y medios didácticos utilizados en las acciones formativas para la educar respecto a la preservación y conservación del medio ambiente, han sido los adecuados de acuerdo a la realidad donde se ha desarrollado el proyecto.
- El 64,3 % de los participantes de la investigación (alumnos, docentes, PPFF.) están decididos a seguir trabajando en las acciones desarrolladas a través del proyecto, se evidencia de esta manera un significativo compromiso con la sostenibilidad del proyecto.

4.2.8. FASE 8 : La comunicación de la investigación

Es la última fase de todo el proceso de la investigación, la misma que está asociada con la redacción del informe final de investigación. En este caso, se pidió que cada equipo de investigación informe sobre las acciones realizadas y sobre los resultados alcanzados, enfatizando sobre todo en los efectos que produjeron en y desde su práctica educativa.

En esta fase, los profesores, primero por escrito y luego verbalmente, comunicaron los logros de la investigación presentando evidencias para demostrar que las intervenciones sobre su contexto habían sido positivas, por tanto, con resultados favorables.

En la comunicación del informe correspondiente al equipo de investigación de Ambasal³⁷, se destacan –sobre la base de las conclusiones– los logros siguientes:

³⁷ En el caso de los resultados que comunicó el equipo de investigación de Ambasal, sólo se ha hecho una síntesis de la información más relevante.

- Las acciones realizadas durante el diagnóstico ha permitido comprender y explicar las causas, procesos y efectos de la contaminación ambiental en la Micro cuenca Ambasal. Se han identificado los focos de contaminación y se ha reflexionado sobre los agentes contaminantes, destacando el papel que cumple la población.
- Las acciones educativas emprendidas durante el desarrollo de la investigación, tanto a nivel de la Institución Educativa “Manuel Jaramillo Jiménez” como del sector de Ambasal de la comunidad campesina de Cuyas-Cuchayo, han ayudado a sensibilizar a la población para vivir en un ambiente saludable, contribuyendo a preservar una Micro cuenca sostenible ecológicamente.
- La participación -directa e indirecta- de los agentes implicados en la investigación ha permitido promover, mantener y fijar acciones para el manejo adecuado de los residuos sólidos producidos por la población de la Micro cuenca Ambasal, lo que se ha repercutido en un cambio de hábitos y la demostración de nuevas actitudes para preservar un ambiente saludable.

A continuación se presenta copia de la carátula de los informes finales de investigación elaborados por cada uno de los equipos de investigación:

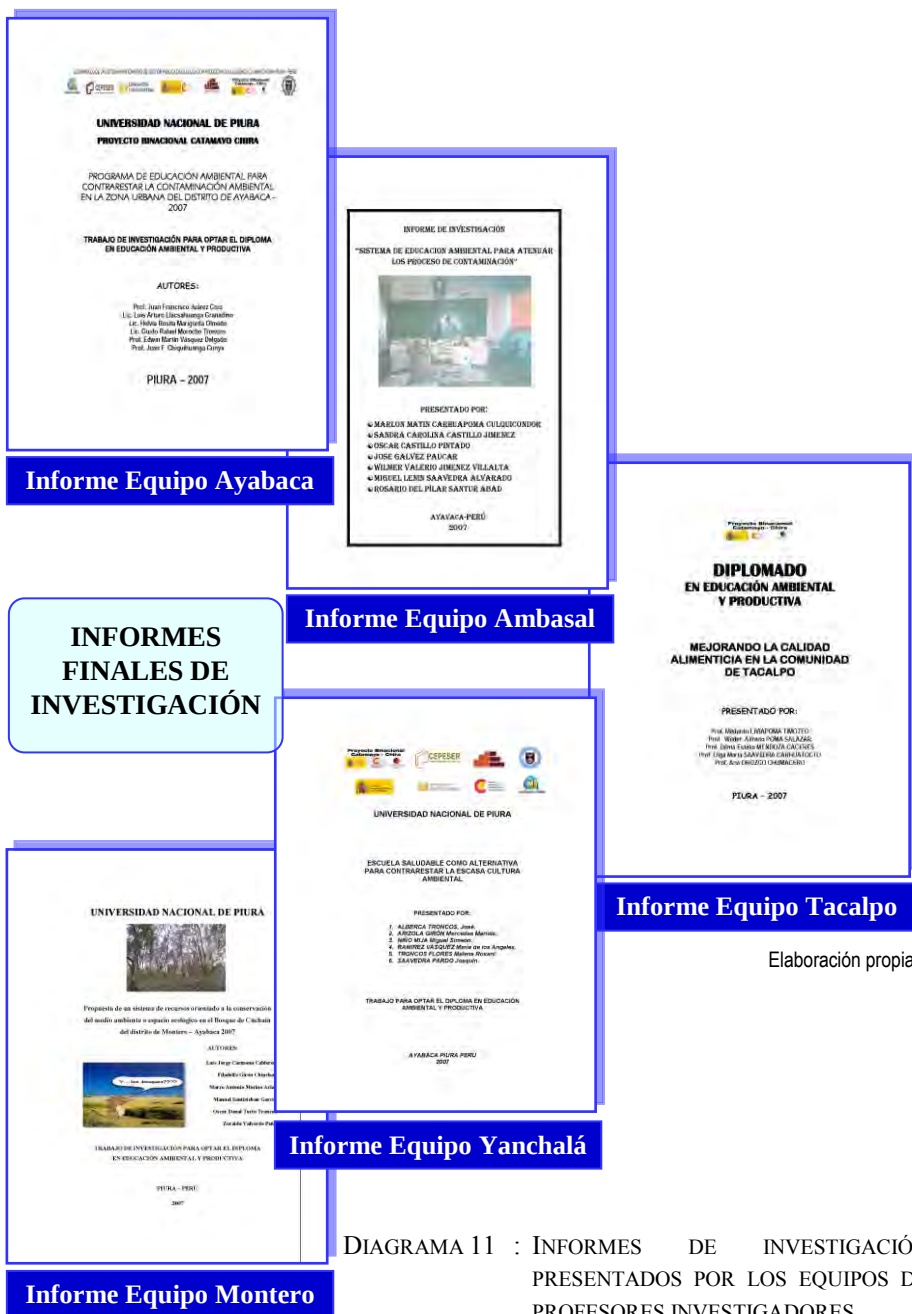


DIAGRAMA 11 : INFORMES DE INVESTIGACIÓN PRESENTADOS POR LOS EQUIPOS DE PROFESORES INVESTIGADORES.

4.3. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Una vez concluida la investigación, se solicitó a los profesores investigadores valorar la experiencia de investigación. Para ello, se elaboró una escala de valoración (anexo N° 6), la misma que fue administrada a los profesores de cada uno de los equipos de investigación.

La respectiva escala de valoración consideró cuatro aspectos: valoración del modelo y enfoque de investigación, valoración de las actividades implicadas en el diseño de la investigación, valoración de las actividades implicadas en el desarrollo de la investigación y valoración del rol de los sujetos implicados en la investigación.

A continuación se presentan, a través de las tablas N° 07, 08, 09 y 10, los resultados de las frecuencias calculadas de la respuesta de los profesores y su respectiva interpretación:

4.3.1. Valoración del enfoque y modalidad de investigación

El enfoque de la investigación socio-crítica y la modalidad de investigación-acción integrados al campo de la Educación ofrecen un conjunto de contribuciones para el desarrollo de la escuela, la mejora de las prácticas áulicas y para la formación profesional del mismo docente; en general ayuda a comprender los distintos problemas que afectan la realidad en la que se desenvuelven estudiantes, docentes y comunidad en general y, sobretodo, a promover y orientar su cambio.

Por eso, se solicitó a los profesores participantes de la experiencia valorar el enfoque y modalidad de investigación (Tabla N° 07), encontrándose las siguientes respuestas: El 92,3 % consideró que permite resolver problemas concretos de la práctica, el 100,0 % destacó que ayuda a cambiar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el 96,2 % afirmó que promueve la participación del profesorado en la mejora de la IE., el 96,2 % sostuvo que favorece que los profesores investiguen y el 92,3 % señaló que contribuye con la autoformación profesional del profesorado.

Adicionalmente, a través de las notas de campo (Anexo N° 8), se recogieron otras apreciaciones de los profesores, las que se reseñan a continuación:

- *“Permite a los docentes sensibilizarse para involucrarse en sus propios problemas y ser parte de la solución”,*
- *“involucra más a toda la comunidad educativa en el trabajo en equipo”,*
- *“ayuda que los profesores se organicen”,*
- *“permite establecer alianzas con otras instituciones u organizaciones” y*
- *“acerca la escuela a la comunidad”.*

Como se percibe, la valoración de los profesores respecto al enfoque y modalidad de investigación educativa, es positiva. Los mismos protagonistas reconocen que la investigación-acción áulica constituye una de las alternativas para comprender los problemas educativos que afecta la práctica docente y para promover su cambio, favoreciendo dentro de esta dinámica el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes docentes indispensables para la mejora de la gestión pedagógica. Por tanto, la investigación-acción ofrece un sinnúmero de posibilidades para que los profesores y sus organizaciones aprendan y desarrollen la cultura del cambio.

Tabla N° 07

OPINIÓN SOBRE EL ENFOQUE Y MODELO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN ÁULICA
POR PARTE DEL PROFESORADO

CATEGORÍAS	Frecuencias		T
	DA	ED	
• Permite resolver problemas concretos de la práctica.	24	02	26
	92,3	07,7	100,0
• Ayuda a cambiar y a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	26	00	26
	100,0	00,0	100,0
• Promueve la participación del profesorado en la mejora de la Institución Educativa.	25	01	26
	96,2	03,8	100,0
• Favorece que los profesores investiguen y trabajen en equipo.	25	01	26
	96,2	03,8	100,0
• Contribuye con la autoformación profesional del profesorado.	24	02	26
	92,3	07,7	100,0

Fuente : Escala de valoración aplicada a los profesores participantes de la investigación, 2007.

Otras opiniones recogidas de los profesores investigadores a través de la escala de valoración aplicada a los profesores (Anexo N° 7) y de las notas de campo del investigador principal (Anexos N° 8 y 9), son las siguientes:

- *“Es interesante trabajar en un proyecto de investigación, porque me ha permitido retomar una actividad que debe ser constante en nosotros los maestros”.*
- *“Me permite superar uno de los grandes problemas que tenemos los profesores que no sabemos investigar”.*
- *“Es buena, ya que trabajamos con personas en donde hay múltiples problemas, pero no complicados y difíciles de resolver” (sic).*
- *“Me ayuda a mejorar y a contribuir y a lograr cambios en la realidad donde laboro”.*
- *“Nos permite conocer la problemática y contribuir a la solución de dicha problemática desde nuestro trabajo”.*
- *“Me permite conocer la problemática educativa para programar acciones y ayudar a mejorar y a crear conciencia”.*
- *“Permite contribuir a la solución de problemas concretos educativos, desde la práctica del aula”.*
- *“Se puede dar solución a diversos problemas educativos, integrando la comunidad”.*
- *“Me permite enriquecer mis conocimientos y llevarlos a la práctica”.*
- *“Me sirve para afianzar mis conocimientos y aplicarlos y ponerlos en práctica”. “Me ayuda a potenciar algunas capacidades”.*
- *“Sirve para desarrollar la habilidad de investigación como docente [...] en este tipo de investigaciones se promueven cambios de actitudes”.*
- *“Me ha permitido comprender que la escuela es un espacio de aprendizaje”.*
- *“Me doy cuenta que me permite aprender [...] para mejorar la educación rural”.*

4.3.2. Valoración del modelo de Investigación propuesto

La experiencia de investigación desarrollada a través del Diplomado de “Educación Ambiental y Productiva” ha permitido validar un modelo de Investigación Educativa Áulica que a todas luces funciona. A través de las acciones aplicables y los resultados alcanzados se ha demostrado la efectividad de un modelo que facilita a los profesores las pautas para diseñar, desarrollar y comunicar investigaciones desde los contextos de su práctica.

A los profesores participantes se les solicitó opinar a través de un cuestionario (Anexo N° 03) sobre el modelo de Investigación-Acción Áulica, encontrándose que un 23,1 % lo consideró “*muy bueno y muy efectivo*”, mientras que un 69,0 % lo calificó como “*bastante bueno y bastante efectivo*”. Como se constata, la mayoría de los profesores tiene una opinión favorable sobre el modelo de investigación aplicado y desarrollado.

Asimismo, al momento de dirigir los proyectos de investigación se comprobó que el modelo resultó entendible y factible de ser aplicable por los profesores, así quedó demostrado en las diferentes jornadas académicas y talleres de trabajo dirigidos por el investigador principal.

Tabla N° 08

VALORACIÓN DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES
SOBRE EL MODELO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN ÁULICA

CATEGORÍAS	Frecuencias	
	FA	FR (%)
• Muy bueno y muy efectivo.	06	23,1
• Bastante bueno y bastante efectivo.	18	69,2
• Algo bueno y algo efectivo.	02	07,7
• Muy poco bueno y muy poco efectivo.	00	00,0
• Nada bueno y nada efectivo.	00	00,0
TOTAL	26	100,0

Fuente : Cuestionario aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

4.3.3. Valoración del proceso de investigación

4.3.3.1. Valoración de las actividades implicadas en el diseño de la investigación.

El primer producto construido por los equipos de investigación fue el Proyecto de Investigación, resultado de las diversas actividades que programaron y realizaron a través del módulo 10 del diplomado.

Por ello, una vez que los profesores concluyeron con la elaboración de sus proyectos de investigación, se consideró necesario que cada uno de los equipos de investigación valoren -por medio de la escala de valoración- las diversas actividades que había realizado.

Si se observan los porcentajes alcanzados en cada uno de los aspectos previstos para la evaluación del proyecto de investigación (tabla N° 08), se deduce que la mayoría han sido valorados de manera favorable, salvo cuatro aspectos donde se distingue que el porcentaje de la máxima escala disminuye un poco: a). El marco teórico de investigación fue considerado “poco consistente” por el 65,4 %, b). El contexto y sujetos de investigación fue valorado como “poco adecuado” por el 34,6 %, c). El cronograma de actividades fue calificado como “poco realista” por el 38,5 % y d). El presupuesto de gastos, igualmente, fue calificado como “poco realista” por el 34,6 %.

Las respuestas de los profesores investigadores son coherentes con las dificultades y limitaciones percibidas durante la elaboración de sus proyectos de investigación y al momento de su revisión y evaluación. En la construcción del marco teórico, en la mayoría de los casos, fue evidente una falta de consistencia, tanto por la escasez de información como por el poco manejo de normas para su correcta construcción. En el caso del contexto de investigación, algunos profesores lo consideraban “poco adecuado”, debido a que resultaba demasiado alejado de su centro de trabajo. En el cronograma de actividades, se asume que la respuesta está en función a que el tiempo resultó sumamente ajustado para cumplir cabalmente con todo lo previsto. Finalmente, en el caso del presupuesto, fue perceptible la carencia de recursos para cubrir los gastos que demandó cada una de las actividades previstas.

Tabla N° 09

**VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES IMPLICADAS EN EL DISEÑO
DE LA INVESTIGACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES**

N°	Aspectos	Referentes de evaluación					
		Muy relevante		Poco relevante		Nada relevante	
10	Tema de investigación.	22	84,6	04	15,4	00	00,0
20	Problema de investigación.	Muy significativo		Poco significativo		Nada significativo	
		26	100,0	00	00,0	00	00,0
30	Objetivos de investigación.	Muy significativos		Poco significativos		Nada significativos	
		24	92,3	02	07,7	00	00,0
40	Marco teórico de la investigación.	Muy consistente		Poco consistente		Nada consistente	
		09	34,6	17	65,4	00	00,0
50	Hipótesis de investigación.	Muy interesantes		Poco interesantes		Nada interesantes	
		26	100,0	00	00,0	00	00,0
60	Contexto y sujetos de investigación.	Muy adecuados		Poco adecuados		Nada adecuados	
		17	65,4	09	34,6	00	00,0
70	Plan de acción general y específicos.	Muy consistente		Poco consistente		Nada consistente	
		22	84,6	04	15,4	00	00,0
80	Estrategias de recolección de datos u obtención de información.	Muy apropiadas		Poco apropiadas		Nada apropiadas	
		22	84,6	04	15,4	00	00,0
90	Estrategias de análisis de datos y valoración de resultados.	Muy apropiadas		Poco apropiadas		Nada apropiadas	
		21	80,8	05	19,2	00	00,0
100	Cronograma de actividades.	Muy Realista		Poco Realista		Nada realista	
		16	61,5	10	38,5	00	00,0
110	Presupuesto de gastos.	Muy Realista		Poco realista		Nada realista	
		17	65,4	09	34,6	00	00,0

Fuente : Escala de valoración de la actividad de investigación aplicada a los profesores investigadores, 2007.

4.3.3.2. Valoración de las actividades implicadas en el desarrollo de la investigación.

En la Investigación en el Aula es fundamental no perder de vista lo que acontece durante su desarrollo, dado que esta etapa es neurálgica en la concreción de los cambios que la situación problemática exige. Por eso, se solicitó a los profesores investigadores valorar ocho aspectos considerados claves en el desarrollo de los respectivos proyectos de investigación (Tabla N° 10).

En el análisis de resultados se identificó lo siguiente: Cuatro aspectos obtuvieron un porcentaje superior al 75,0 % de valoración en la máxima escala propuesta: el desarrollo de los objetivos, las acciones de intervención, las estrategias utilizadas en acciones de intervención y la recolección de datos u obtención de información. Otros cuatro aspectos obtuvieron un porcentaje inferior al 70,0 % de valoración en la máxima escala, sumando puntos a la escala media, por ejemplo: el 50,0 % calificó como “poco apropiados” los recursos utilizados en acciones de intervención; el 61,5 % considero “poco representativo” el tiempo dedicado al desarrollo de las acciones; el 42,3 % valoró como “poca oportuna” la evaluación de las acciones de intervención; y el 30,8 % calificó como “poco profundo” el análisis de datos y/o validación de resultados.

Tal como ocurrió para la evaluación del proyecto de investigación, las respuestas dadas por los informantes no están descontextualizadas de los resultados sistematizados en los respectivos informes de investigación. Efectivamente, una limitante común en casi todos los equipos de investigación tuvo que ver con el tiempo dedicado a las acciones de intervención, y a los recursos utilizados, lamentablemente, las condiciones organizativas de las Instituciones Educativas (calendarios, horarios, etc.) y sus carencias materiales constituyeron serios obstáculos para materializar las acciones de intervención. Lo anotado anteriormente de ninguna manera significa que no se cumplió con lo programado a través de los planes de acción, simplemente que se presentaron dificultades, ejecutándose las acciones con cierto apresuramiento. La falta de tiempo también incidió sobre el nivel de profundidad del análisis de datos, pues no se pudo orientar con mayor detenimiento y cuidado tal actividad.

Tabla N° 10

**VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES IMPLICADAS EN EL DESARROLLO
DE LA INVESTIGACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES**

N°	Aspectos	Referentes de evaluación					
		Muy efectivo		Poco efectivo		Nada efectivo	
10	Desarrollo de los objetivos previstos.	22	84,6	04	15,4	00	00,0
20	Acciones de intervención para el cambio.	Muy eficaces		Poco eficaces		Nada eficaces	
		21	80,8	05	19,2	00	00,0
30	Estrategias utilizadas en acciones de intervención.	Muy apropiadas		Poco apropiadas		Nada apropiadas	
		21	80,8	05	19,2	00	00,0
40	Recursos utilizados en acciones de intervención.	Muy apropiados		Poco apropiados		Nada apropiados	
		13	50,0	13	50,0	00	00,0
50	Tiempo dedicado al desarrollo de las actividades.	Muy representativo		Poco representativo		Nada representativo	
		10	38,5	16	61,5	00	00,0
60	Evaluación de las acciones de intervención.	Muy oportuna		Poco oportuna		Nada oportuna	
		15	57,7	11	42,3	00	00,0
70	Recolección de datos u obtención de información.	Muy adecuada		Poco adecuada		Nada adecuada	
		20	76,9	06	23,1	00	00,0
80	Análisis de datos o validación de resultados.	Muy profundo		Poco profundo		Nada profundo	
		18	69,2	08	30,8	00	00,0

Fuente : Escala de valoración de la actividad de investigación aplicada a los profesores investigadores, 2007.

4.3.3.3. Valoración del rol de los sujetos implicados en el desarrollo de la investigación.

Una cuestión que se consideró primordial fue evaluar el rol de los sujetos implicados durante el desarrollo de la investigación, esto es: equipo de investigación, otros profesores, directivos, alumnos, padres de familia y población (Tabla N° 11).

En la escala de valoración administrada se corroboró lo siguiente: Sobre el equipo de investigación, el 61,5 % valoró como “poco permanente” la participación e implicación de sus miembros y el 50,0 % consideró “poco destacada” su nivel de responsabilidad y compromiso. En el caso del personal directivo y docente de la Institución Educativa, el 57,7 % calificó como “poco destacado” su apoyo y compromiso. Respecto a los padres de familia, el 69,2 % de los profesores investigadores señaló como “poco destacada” su participación e implicación. Finalmente, sobre la comunidad o población local, el 57,7 % de los informantes consideró como “poco destacada” su motivación y participación. Por el contrario, en el caso de los alumnos, el 84,6 % de los profesores calificó su interés y predisposición como “muy representativo”, lo que sí es un buen logro de la experiencia de investigación.

Los resultados demuestran que sigue enclavada en las Instituciones Educativas una dramática realidad que es evidente cuando se trata de promover algún cambio o de introducir alguna innovación a su interior: la indiferencia, apatía y desmotivación de profesores y padres de familia, lamentablemente, este es uno de los males más profundos en la gestión de Instituciones Educativas que se tiene que analizar y trabajar a través de otras investigaciones.

Sin embargo, el resultado tampoco debe ser tomado con desconcierto, era lo previsible ante una realidad con muchas dificultades y ante una experiencia realmente nueva. Además, no hay que perder de vista que hubo ciertos factores que influenciaron negativamente para lograr -por ejemplo- la participación e implicación de los miembros de los equipo de investigación, tales como: la distancia física entre una y otra Institución Educativa (complicada aún más por la agreste geografía, la falta de transporte o por el costo para el desplazamiento); la incompatibilidad de horarios de trabajo; la incompreensión de directivos o superiores, etc.

Lo valioso es la implicación del profesorado y sobretudo la predisposición y participación de los alumnos, en estos casos, si fue notorio el impacto que tuvo la investigación, dado que a través del trabajo de aula se les movilizó para aprender investigando o investigar aprendiendo.

Tabla N° 11

VALORACIÓN DEL ROL DE LOS SUJETOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO
DE LA INVESTIGACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES

N°	Aspectos	Referentes de evaluación					
		Muy permanente		Poco permanente		Nada permanente	
10	Participación e implicación de los miembros del equipo de investigación.	10	38,5	16	61,5	00	00,0
20	Responsabilidad y compromiso de los miembros del equipo de investigación.	Muy destacado		Poco destacado		Nada destacado	
		13	50,0	13	50,0	00	00,0
30	Apoyo y compromiso del personal directivo y docente.	Muy destacado		Poco destacado		Nada destacado	
		11	42,3	15	57,7	00	00,0
40	Interés y predisposición de los alumnos.	Muy representativo		Poco representativo		Nada representativo	
		22	84,6	04	15,4	00	00,0
50	Participación e implicación de los padres de familia.	Muy destacada		Poco destacada		Nada destacada	
		08	30,8	18	69,2	00	00,0
60	Motivación y participación de la comunidad/población local.	Muy destacada		Poco destacada		Nada destacada	
		11	42,3	15	57,7	00	00,0

Fuente : Escala de valoración de la actividad de investigación aplicada a los profesores investigadores, 2007.

4.3.4. Calificación de las dificultades en la experiencia de investigación según la percepción de los profesores investigadores

A los profesores investigadores se les dio la oportunidad para que identifiquen y reconozcan las dificultades durante la experiencia de investigación en el que participaron. La intención era reconocer la opinión de los protagonistas a fin de tomarlas en cuenta en otras experiencias y en la valoración de la propuesta.

La referida información se recogió a través de los ítems 50, 60 y 70 del cuestionario 02³⁸ para profesores investigadores (Anexo N° 4). De manera específica, los informantes calificaron los logros y dificultades identificables durante la elaboración del proyecto de investigación y durante su desarrollo, aunque el énfasis estuvo en las dificultades.

A través de las tablas N° 12 y 13 se agrupan los resultados obtenidos a través de las respuestas de los profesores, además de las opiniones que escribieron en la pregunta abierta que se formuló a través del cuestionario 02.

³⁸ El mencionado instrumento se incluyeron ítems de estructura cerrada y abierta que les permitió a los informantes responder sobre los logros y dificultades identificables durante la experiencia de investigación.

Tabla N° 12

CALIFICACIÓN DEL NIVEL DE DIFICULTAD DURANTE LA ELABORACIÓN
DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CATEGORÍAS	Frecuencias			T
	Fácil	Difícil	NC	
• Procedimiento de elección del tema.	17	06	03	26
	65,4	23,1	11,5	100,0
• Diseño de la matriz de investigación.	09	14	03	26
	34,6	53,8	11,5	100,0
• Elaboración del planteamiento y justificación del problema.	16	07	03	26
	61,5	26,9	11,5	100,0
• Formulación de objetivos e hipótesis de investigación.	20	03	03	26
	76,9	11,5	11,5	100,0
• Construcción del marco teórico.	08	14	04	26
	30,8	53,8	15,4	100,0
• Descripción del contexto y de los sujetos de investigación.	20	03	03	26
	76,9	11,5	11,5	100,0
• Elaboración del Plan de Acción.	12	10	04	26
	46,1	38,5	15,4	100,0
• Selección de estrategias de recolección de datos.	15	08	03	26
	57,7	30,8	11,5	100,0
• Elección de estrategias de análisis de datos.	08	13	05	26
	30,8	50,0	19,2	100,0
• Formulación del diseño administrativo.	13	07	06	26
	50,0	26,9	23,1	100,0

Fuente : Cuestionario 2 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

La planificación de la investigación constituye una etapa importante dentro del proceso de investigación áulica, de lo que se proyecté aquí depende el éxito que se alcance en la intención de cambio o mejora escolar. En la investigación realizada, los equipos diseñaron sus proyectos de investigación, realizando durante el proceso distintas acciones, algunas de las cuales fueron ejecutadas sin dificultad y otras con cierta dificultad. Por eso se les pidió a los profesores investigadores que califiquen cada una de las acciones que realizaron durante la elaboración del proyecto para saber las dificultades que se presentaron.

A partir de los resultados obtenidos a través del cuestionario, se calculó la media de respuestas y se encontró que el 53,07 % califica la elaboración del proyecto de investigación como fácil, el 32,68 % como difícil y el 14,2 % no contesta; resultados que permiten comprender que los profesores -como es casi normal en la actividad de investigación- asumen que el diseño de un proyecto de investigación entraña cierto nivel de dificultad.

Las actividades básicas donde se distingue tienen más dificultad es: en el diseño de la matriz de investigación (53,8 %), en la construcción del marco teórico (53,8 %), en la elaboración del plan de acción (38,5 %) y en la elección de estrategias de análisis de datos (50,0 %). Los resultados obtenidos ratifican lo que se percibió desde la práctica; efectivamente, en las reuniones de asesoría y en los talleres de aprendizaje se comprobó la dificultad que tenían los profesores para ejecutar las respectivas actividades.

De la contrastación realizada, se deduce que el profesorado tiene limitaciones teóricas y metodológicas para elaborar un proyecto de investigación, por lo que requieren de formación en Investigación Educativa como alternativa para adquirir las competencias necesarias que les permitan afrontar con menor dificultad cada una de las actividades implicadas en el proceso de investigación.

Tabla N° 13

CALIFICACIÓN DEL NIVEL DE DIFICULTAD DURANTE EL DESARROLLO
DE LA INVESTIGACIÓN

CATEGORÍAS	Frecuencias			T
	Fácil	Difícil	NC	
• Creación de condiciones iniciales.	21	03	02	26
	80,8	11,5	07,7	100,0
• Diagnóstico de la problemática.	17	06	03	26
	65,4	23,1	11,5	100,0
• Organización y conducción de las intervenciones.	16	07	03	26
	61,5	27,0	11,5	100,0
• Recolección de datos u obtención de información.	10	13	03	26
	38,5	50,0	11,5	100,0
• Análisis cuantitativo y cualitativo de datos	08	15	03	26
	30,8	57,1	11,5	100,0
• Discusión y validación de resultados.	08	16	02	26
	30,8	61,5	07,7	100,0
• Evaluación de las acciones de intervención.	12	12	02	26
	46,2	46,2	07,7	100,0

Fuente : Cuestionario 2 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

El desarrollo de una investigación-acción áulica permitió emprender un conjunto de actividades para materializar los cambios o mejoras previstos a través del proyecto y los planes de acción. Por eso, se pidió a los profesores calificar por medio de un cuestionario, el nivel de dificultad que habían encontrado durante la realización de las experiencias de ejecución de sus proyectos.

En las respuestas se encontró que consideran fácil: la creación de condiciones iniciales (80,8 %), el diagnóstico de la problemática (65,4 %) y la organización y conducción de las intervenciones (61,5 %). Por el contrario, consideran difícil: la recolección de datos u obtención de información (50,0 %), el análisis cuantitativo y cualitativo de información (57,1 %), la discusión y validación de resultados (61,5 %) y la evaluación de las acciones de intervención (46,2 %).

Los resultados demuestran que hay un cierto nivel de dificultad en las actividades vinculadas con el análisis y valoración de resultados, la que se presentó porque los profesores no tienen la suficiente preparación en tales capacidades, además de las limitaciones de tiempo que existió para realizar tales actividades. Sin embargo, a pesar de las dificultades percibidas por los profesores, éstas no descalifican la relevancia de la investigación. Ante una experiencia nueva era normal encontrar dificultades

Asimismo, en el ítem 70 del cuestionario 2 (Anexo N° 4), los profesores respondieron sobre algunas otras dificultades, considerando los rubros de análisis que se propusieron. Las respuestas enfatizaron en lo siguiente:

4.3.4.1. Dificultades en el manejo de fundamentos teóricos sobre la Investigación Acción Áulica y el cambio escolar

- *“No hay muchas fuentes de información bibliográfica”, además “en el lugar donde trabajamos no tenemos acceso a Internet”.*
- *“Existe poca información sobre investigación”, debido “a que no existen otros trabajos sobre el tema”.*
- *“El poco interés de los participantes” para “hacer más investigación”.*
- *“La falta de tiempo”.*

4.3.4.2. Dificultades en la elaboración del proyecto de investigación

- *“En la elección de un problema que tenga impacto en la institución educativa y la comunidad”.*
- *“Nos falta un poco más en lo referente a la elaboración de la matriz de investigación” [reiterado]*
- *“En la elaboración del marco teórico e hipótesis” [reiterado].*
- *“En la elaboración del plan de acción”.*
- *“En la elaboración de instrumentos de recolección de datos”.*
- *“La falta de acceso a la información en las zonas donde se trabaja, debido al difícil acceso y distancia” de algunos profesores.*

4.3.4.3. Dificultades en la asesoría durante el desarrollo de la investigación

- *“Inconvenientes de trabajo para asistir a reuniones”... “recargado trabajo laboral no me permite asistir” (sic).*
- *“No dispongo de tiempo para recibir asesoría sábados y domingos”.*
- *“Descoordinación del grupo con los horarios”, lo que se expresaba en “la inasistencia de algunos integrantes del grupo”.*
- *“Insuficiente comunicación”.*
- *“Poco tiempo dedicado a las sesiones de asesoría”.*
- *“Los gastos que demanda”, “para recibir esa asesoría teníamos que invertir económicamente”.*

4.3.4.4. Dificultades en el desempeño del equipo de investigación

- *“Poca participación”.*
- *“No nos hemos reunido todos los integrantes del grupo”, lo que ocasionó “poca participación de las reuniones de trabajo”.*
- *“La dificultad e indiferencia para trabajar en equipo”.*

- *“Falta de coordinación”* entre los integrantes de los equipos *“por la distancia de los lugares”*.
- *“Los integrantes del proyecto laboran en instituciones educativas alejadas”*.
- *“Dificultad para reunirse a investigar, ya que nuestra labor es el campo”... “No se puede reunir seguido el grupo”* por *“el tiempo”*.
- *“Distancia de las instituciones educativas donde trabajamos”*, lo que *“ha impedido reunirse de manera más continua”*.
- *“Existen colegas que no tienen tiempo, que viven de favores”*.

4.3.4.5. Dificultades en la gestión de las Instituciones Educativas

- *“El desinterés por la educación y sus problemas de algunos profesores”*.
- La incompetencia directiva... *“La Directora es pésima en gestión”*. *“La encargada de la dirección sólo cumple con su labor en el aula y nada más”*.
- *“No siempre todos apoyan”*, *“no hay apoyo de parte de la Dirección y de los padres de familia”*... *“Falta de apoyo de algunos docentes”*.
- *“Poca participación de los padres de familia”*.

4.3.4.6. Dificultades en las condiciones para la investigación

- *“La falta de presupuesto”*, *“los recursos económicos son limitados y la investigación era costosa”* [reiterado].
- *“El poco tiempo”* *“Tiempo para trasladarse del lugar a Piura”* [reiterado]
- *“La falta de material”*.
- Condiciones geográficas... *“El acceso es difícil para llegar al lugar de la investigación”*.

4.4. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La experiencia de investigación -a todas luces- resultó valiosa. De manera general, permitió demostrar la efectividad de la actividad de investigación en la mejora de la práctica educativa que desarrollan los profesores y en la gestión pedagógica de las instituciones educativas. De manera específica, ayudó a recoger, sistematizar y proponer un conjunto de fundamentos teóricos, orientaciones metodológicas y pautas prácticas para desarrollar y aplicar el modelo de investigación-acción áulica al interior de las instituciones educativas; asimismo, ha facilitado la propuesta de un modelo organizativo y estratégico para lograr la institucionalización de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas.

La experiencia aplicada es novedosa, por lo menos en el contexto donde se ha desarrollado el estudio, pues nunca antes se había realizado alguna similar, por eso resulta satisfactorio que haya tenido resultados favorables, aun cuando existieron determinados factores que influenciaron negativamente durante su ejecución (poca experiencia en la modalidad de investigación, limitaciones de tiempo, falta de fuentes de información, etc.). Como en toda experiencia, no todo fue extraordinario, hubo también dificultades que fueron evidentes a medida que se materializó cada uno de los pasos del proceso de investigación.

En la investigación, se diseñó una ficha de evaluación (Anexo N° 7) que se aplicó al producto elaborado por los cinco equipos de investigación, es decir, al informe final. La evaluación la realizó el responsable de la investigación, además de cuatro docentes de la Facultad de CCSS. y Educación de la Universidad Nacional de Piura, expertos en Investigación Educativa, a quienes se les solicitó su colaboración para que analicen y califiquen el diseño de investigación, los resultados alcanzados y la estructura y presentación formal de cada uno de los informes finales.

A continuación se presenta a través de las tablas N° 14, 15 y 16 la media de las calificaciones obtenidas según escala establecida, además de las apreciaciones del investigador recogidas a través de notas de campo (Anexo N° 9) y la respectiva argumentación de los resultados:

4.4.1. Evaluación del diseño de investigación

En este apartado se presenta el nivel de logro alcanzado durante el diseño de la investigación, considerando cada uno de los elementos que conforman el diseño teórico y metodológico de la investigación (Tabla N° 14).

Tabla N° 14

EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Aspectos	Indicadores	Escala ³⁹		
		EL	ML	DL
10. Tema y problema de investigación	101. El tema es novedoso, relevante y está claramente delimitado.	100,0		
	102. El problema de investigación está correctamente formulado y operacionalizado.	80,0	20,0	
20. Caracterización de la problemática	201. Se describe y fundamenta la problemática con claridad y profundidad.	80,0	20,0	
	202. Se presenta la problemática integrando fundamentos teóricos y referencias empíricas.	60,0	40,0	
	203. Se exponen razones para investigar en el contexto local y escolar.	80,0	20,0	
30. Justificación de la investigación	301. Se argumenta la importancia o relevancia de la investigación.	80,0	20,0	
	302. Se sistematizan los aportes o posibles beneficios de la investigación.	80,0	20,0	
40. Objetivos de la investigación	401. Se propone el objetivo general y objetivos específicos según requisitos para su estructuración.	100,0		
	402. Se formulan objetivo general y objetivos coherentes con el problema de investigación.	100,0		
	403. Se formulan objetivos respetando una doble intención: comprender la problemática y promover el cambio o mejora.	80,0	20,0	

Continúa...

³⁹ Se estableció la siguiente escala: Excelente logro (EL), mediado logro (ML) y deficiente logro (DL).

...Continuación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		EL	ML	DL
50. Hipótesis de investigación	501. Se formula la hipótesis básica según criterios para su estructuración.	100,0		
	502. Se explican con suficiente consistencia y profundidad teórica.	80,0	20,0	
	503. Se destacan, a través de las hipótesis específicas, las acciones necesarias para el cambio o mejora.	60,0	40,0	
60. Marco teórico de la investigación	601. Se consideran fundamentos teóricos de acuerdo a las variables que constituyen la estructura del problema.	60,0	20,0	20,0
	602. Se recogen antecedentes de investigación de mucha consistencia y actualidad.	80,0	20,0	
	603. Se reúne teoría científica y base conceptual actualizada y rigurosa.	40,0	40,0	20,0
	604. Se presenta a través de citas textuales fundamentos teóricos consistentes y relevantes.	60,0	40,0	
70. Contexto de investigación	701. Se determina el contexto local o comunitario donde se realizó la investigación.	100,0		
	702. Se caracteriza el contexto escolar de la investigación.	100,0		
	703. Se justifican las acciones de investigación en el contexto elegido.	100,0		
80. Sujetos de investigación	801. Se determinan las unidades de análisis con claridad.	100,0		
	802. Se presenta la población y la muestra con precisión.	100,0		
90. Plan de acción	901. Se establecen objetivos y acciones de relevancia para la investigación.	80,0	20,0	
	902. Se fijan estrategias pertinentes y efectivas.	60,0	40,0	
	903. Se prevén los recursos y el tiempo con claridad y realismo.	80,0	20,0	
	904. Se determinan pautas para evaluar la efectividad de las acciones.	60,0	20,0	20,0

Continúa...

...Continuación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		EL	ML	DL
100. Estrategias de recolección de datos	1101. Se precisan las técnicas e instrumentos más adecuados para recoger con eficiencia y exactitud la información.	100,0		
	1102. Se presentan instrumentos y medios bien estructurados y claramente diseñados.	60,0	40,0	
110. Estrategias de análisis de datos	1101. Se establece el análisis cuantitativo haciendo uso de diversos procedimientos.	100,0		
	1102. Se establece el análisis cualitativo haciendo uso de diversas técnicas.	60,0	40,0	

Fuente: Ficha de evaluación del informe de investigación, 2007.

En la evaluación de los aspectos del diseño de investigación, el peso predominante recayó sobre la escala “excelente logro”, seguida de la escala “mediano logro”. En términos generales, se comprueba que cada uno de los equipos de investigación consiguió diseñar su investigación aproximándose a las exigencias que demanda su elaboración.

Es decir, los resultados fueron favorables, predominando la escala “excelente logro” en los siguientes aspectos del proyecto: “tema y problema de investigación”, “justificación de la investigación”, “objetivos de la investigación”, “contexto de investigación” y “sujetos de investigación”. En estos casos, los equipos de investigación, consiguieron efectuar las operaciones que demandó construir tales aspectos y la sistematización de la información sin casi ninguna dificultad; lo que se presentó en la primera parte del informe final de investigación se ajusta a lo establecido en los indicadores de evaluación.

Por el contrario, se identificó cierto nivel de dificultad, en los aspectos siguientes: “caracterización de la problemática”, “hipótesis de investigación”, “marco teórico de la investigación”, “plan de acción”, “estrategias de recolección de datos” y “estrategias de análisis de datos”. En estos casos, se observó que la escala se redujo a mediano logro o a deficiente logro.

Considerando lo anterior, se constata que las dificultades más marcadas durante el diseño de investigación tuvo que ver con lo siguiente:

4.4.1.1. En el manejo de fundamentos teóricos

Un problema predominante en la experiencia de investigación estuvo relacionado con el manejo de fundamentos teóricos. Este problema se manifestó a dos niveles: 1°) el acceso de los profesores investigadores a fuentes de información y 2°) la deficiente formación para su procesamiento y efectiva sistematización en el marco teórico.

En lo que respecta al primer caso, en los lugares donde laboran los profesores resultó bastante complicado acceder a libros o revistas actualizados, debido a que no hay bibliotecas y el servicio de internet es bastante deficiente; a todo esto se suman las barreras geográficas donde laboran los profesores y la falta de tiempo. La mayoría de los equipos de investigación utilizó la información que circunstancialmente podían conseguir durante los días que permanecían en la ciudad de Piura o la que les proporcionó el investigador principal.

En lo que concierne al segundo caso, fue notoria la débil formación de los profesores respecto a las normas para procesar fundamentos teóricos y para construir el marco teórico. Así por ejemplo, les resultó difícil integrar fundamentos teóricos a la caracterización de la problemática y su respectiva sistematización según la estructura de sus variables. Un error muy marcado en los profesores es la práctica de “copiar y pegar” sin procesar y sistematizar la información.

4.4.1.2. En el diseño del plan de acción

La exigencia de diseñar un plan de acción general y sus respectivos planes específicos fue una experiencia nueva para la mayoría de los profesores investigadores, por lo que les ocasionó serias dificultades al momento de elaborarlos.

En la evaluación de los planes de acción elaborados por los profesores, se identifican tres dificultades: 1°) La falta de coherencia entre los elementos claves del plan de acción: objetivos, acciones y estrategias; un buen

porcentaje de los profesores no consiguió establecer una clara relación entre ellos; 2º) La falta de pertinencia en la selección y sistematización de las estrategias de acción, considerando la intencionalidad de los proyectos y experiencias de investigación; 3º) la dificultad para formular por escrito el resultado esperado como referente para evaluar la efectividad de las acciones, lo que se escribió a través de los planes de acción no expresaba lo que realmente se debía evaluar.

4.4.1.3. En la selección de estrategias de recolección de datos y análisis de datos

En la experiencia de investigación, los profesores tuvieron dificultad al momento de diseñar y administrar instrumentos de recolección de datos y de analizar datos, predominantemente los de tipo cualitativo.

La investigación realizada exigió utilizar y aplicar técnicas de recolección y análisis de datos correspondientes a la metodología cualitativa, situación que planteó serias dificultades en el profesorado, dado que no tenían los conocimientos y capacidades para utilizarlas durante el proceso de ejecución de la investigación.

En la evaluación de los informes de investigación se comprobó que los instrumentos de recolección de datos u obtención de información de naturaleza cualitativa no están bien estructurados y claramente diseñados: relación de ítems con los objetivos, estructura de los ítems, calidad de la información registrada, etc. Asimismo, se encontró que los profesores tienen dificultad al momento de ejecutar el análisis de datos desde la perspectiva cualitativa: categorización, sistematización de datos, presentación de resultados, etc.; esta dificultad se debe a que no es usual el manejo de este tipo de datos desde su práctica docente.

4.4.2. Evaluación de los resultados de la investigación

Otro de los componentes que fue materia de valoración fue el de los resultados de la investigación, específicamente, los aspectos asociados a cada uno de los elementos sistematizados en la estructura del informe de investigación (Tabla N° 15).

Tabla N° 15

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Aspectos	Indicadores	Escala ⁴⁰		
		EL	ML	DL
120. Descripción del proceso de investigación	1201. Se precisa la secuencia de actividades y tareas realizadas durante la investigación.	60,0	40,0	
	1202. Se aborda de manera total, amplia y profunda la problemática.	60,0	40,0	
	1203. Se establecen los logros e inconvenientes alcanzados durante la investigación.	80,0	20,0	
130. Presentación y análisis de resultados	1301. Se presenta con claridad y objetividad el análisis cuantitativo de la investigación.	80,0	20,0	
	1302. Se presenta con profundidad y rigurosidad el análisis cualitativo de los resultados.	40,0	40,0	20,0
	1303. Se utilizan diversas herramientas y procedimientos de análisis de datos.	40,0	40,0	20,0
	1304. Se contrasta la existencia de la problemática a través de los resultados.	60,0	40,0	
	1305. Se deducen de los resultados, propuestas y aportes de significatividad.	60,0	40,0	
	1306. Se percibe el cambio o mejora alcanzados a través de los resultados de investigación.	80,0	20,0	
140. Valoración de logros alcanzados	1401. Se percibe con claridad el logro del objetivo general y de los objetivos específicos.	60,0	40,0	
	1402. Se contrastan las hipótesis de investigación.	60,0	40,0	

Continúa...

⁴⁰ Se estableció la siguiente escala: Excelente logro (**EL**), mediado logro (**ML**) y deficiente logro (**DL**).

...Continuación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		EL	ML	DL
150. Conclusiones de la investigación	1501. Se sistematizan de manera clara y precisa los logros y aportes más significativos de la investigación, enfatizando en los cambios previstos.	80,0	20,0	
	1502. Se presentan conclusiones que responden a los objetivos e hipótesis de la investigación.	80,0	20,0	
160. Recomendaciones de la investigación	1601. Se presentan recomendaciones realistas y viables dentro del contexto de intervención.	80,0	20,0	
	1602. Se percibe que se involucra a los sujetos implicados en la problemática (alumnos, padres de familia, profesores).	80,0	20,0	
	1603. Se reafirman compromisos del profesorado y de la institución con sostenimiento el cambio y mejora.	100,0		
170. Fuentes de información (bibliografía, hemerografía y webgrafía)	1701. Se incluyen fuentes de información nacionales e internacionales actualizadas y en número representativo.	80,0	20,0	
	1702. Se consideran fuentes de información pertinentes con el tema de investigación.	60,0	40,0	

Fuente: Ficha de evaluación del informe de investigación, 2007.

La evaluación de los aspectos relacionados con los resultados de la investigación da cuenta que las calificaciones se distribuyen entre la escala “excelente logro” y la escala “mediano logro”. Hay un predominio de la primera escala, pero también una media significativa correspondiente a la segunda escala, por lo que concluye que los equipos de investigación sistematizaron y presentaron los resultados con un representativo nivel de eficacia, aunque con determinadas dificultades que no pudieron superar totalmente durante el lapso del estudio.

En los informes finales se observa que los profesores investigadores consiguieron mejores resultados en los aspectos siguientes: “descripción del proceso de investigación”, “conclusiones de la investigación”, “recomendaciones de la investigación” y “fuentes de información”, dado que los indicadores establecidos se calificaron predominantemente con las escalas: excelente logro y mediano logro.

Por el contrario, la mayor dificultad se identificó en los aspectos denominados: “presentación y análisis de resultados” y “valoración de logros alcanzados”, pues en estos casos, la escala “excelente logro” se reduce hasta 40 %, incluso hay indicadores que fueron calificados con la escala “deficiente logro”. Tal como se ha dado cuenta en otra sección de estudio, los resultados están asociados con la formación docente en investigación educativa y con otros factores, tales como: el limitado tiempo para orientar a los equipos de investigación en la redacción del informe final y para redactar el informe en sí.

Las dificultades más notorias en los informes finales de investigación tienen que ver con lo siguiente:

4.4.2.1. En el análisis cualitativo de los resultados

Tal como se ha expuesto anteriormente, uno de los problemas que se manifestó en la investigación tuvo que ver con el análisis de resultados, específicamente, con el análisis de la información cualitativa. Se comprobó que los profesores investigadores no tienen desarrollada la competencia para el análisis cualitativo de resultados. Cuando se indagó sobre esta dificultad, las razones que señalaron fueron dos: 1º). la deficiente formación docente en investigación educativa, un número de profesores calificó su formación inicial en esta área como pésima, 2º) la poca experiencia en investigación educativa, dado que la práctica de esta actividad no es usual en su desempeño docente.

En el trabajo con los profesores se percibió que tienen poco conocimiento y manejo de herramientas y procedimientos de análisis cualitativo, a lo que se suma su débil capacidad para producir textos de contenido científico. Son estas limitaciones lo que dificultó la realización de análisis cualitativos profundos, rigurosos y ordenados.

4.4.2.2. En la valoración de los resultados

Las limitaciones para analizar datos e información repercutieron negativamente en la valoración de resultados, puesto que no se logró construir fundamentos sólidos que demuestren el logro de los objetivos y/o contrastación de hipótesis. A partir de la lectura y evaluación de los informes finales de investigación se distinguieron dos limitaciones: 1º) la falta de coherencia entre los resultados y los objetivos, 2º) la inconsistencia en las explicaciones y argumentaciones.

La valoración de resultados requiere de la capacidad para escribir, es decir, de un conjunto de habilidades para producir textos considerando normas para la redacción de trabajos científicos, capacidad que los profesores han desarrollado poco, pues les cuesta decodificar el significado de un dato y sistematizarlo por escrito.

4.4.2.3. En el uso de fuentes de información pertinentes con el tema

El acceso a fuentes de información ha sido una dificultad muy marcada en la investigación, a los profesores les resultó difícil acceder a fuentes de información especializadas y actualizadas. La experiencia de investigación demostró que existe una carencia de fuentes de información, debido a que en nuestra realidad la inversión en libros y revistas científicas no es prioridad y que la formación docente para acceder a fuentes confiables y de calidad por medio de web es todavía muy débil.

Las razones para acceder a material bibliográfico físico o digital pertinente a los temas de investigación –como ya se explicó en un apartado anterior- estuvieron asociadas a barreras geográficas, limitaciones tecnológicas y carencias económicas.

4.4.3. Evaluación de la estructura y presentación formal del informe final de investigación

La investigación consideró evaluar el informe final, prestándole atención a las normas para su estructuración y presentación formal. Los resultados que se alcanzaron se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N° 16

**EVALUACIÓN DE LA ESTRUCTURA Y PRESENTACIÓN FORMAL
DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN**

Aspectos	Indicadores	Escala		
		EL	ML	DL
160. Estructura del informe de investigación	1601. Se estructura el informe de investigación sobre la base de un esquema completo y coherente.	80,0	20,0	
	1602. Se nombra y clasifica de manera ordenada cada una de las partes del informe de investigación.	80,0	20,0	
170. Presentación formal del informe de investigación	1701. Se respetan las normas generales de presentación formal del diseño de página de un informe de investigación. • Tamaño y márgenes del papel. • Espaciados e interlineado. • Paginación. • Tipo, estilo y tamaño de letra.	60,0	40,0	
	1702. Se respetan las normas específicas de presentación formal de cada uno de los apartados y secciones de un informe de investigación. • Páginas del componente preliminar (carátula, índice, dedicatoria, etc.). • Páginas del componente básico (capítulos y subcapítulos). • Páginas del componente complementario (fuentes de información, etc.).	60,0	20,0	20,0
	1703. Se presenta y ordena el texto y los párrafos atendiendo a normas establecidas por sistemas de redacción de informes de investigación. • Títulos y subtítulos. • Citas textuales y notas a pie de página. • Referencias de autor.	80,0	20,0	
	1704. Se presentan tablas, gráficos e imágenes considerando requisitos y criterios de presentación formal.	100,0		
	1705. Se presenta el informe con limpieza.	100,0		

Continúa...

...Continuación.

Aspectos	Indicadores	Escala ⁴¹		
		EL	ML	DL
180.Redacción del informe de investigación	1801. Se ha tomado en cuenta las cualidades y requisitos para una buena redacción (unidad, coherencia, claridad, precisión, propiedad, etc.).	60,0	40,0	
	1802. Se ha redactado el trabajo haciendo un buen uso del lenguaje, evitando errores en su redacción.	80,0	20,0	

Fuente: Ficha de evaluación del informe de investigación, 2007.

Si se observan los resultados de la tabla se concluye que los informes de investigación si se ajustaron a los indicadores previstos en la ficha de evaluación, pues la mayoría de evaluadores los calificó favorablemente con la escala “excelente logro”, lo que significa que los profesores investigadores si respetaron las normas para la estructuración y presentación formal de sus informes finales de investigación.

En su estructuración, los informes de investigación se diseñaron de acuerdo a un esquema completo y coherente, nomenciando y clasificando cada una de sus partes. En su presentación formal, la mayoría de informes evaluados consideró las normas establecidas por los sistemas internacionales trasmitidas a través del investigador principal, salvo algunas dificultades que se explicarán posteriormente. En la redacción del informe, la evaluación también fue favorable, aunque son perceptibles algunas limitaciones relacionadas con el manejo de las cualidades y requisitos para una buena redacción.

Las principales dificultades que ameritan ser resaltadas respecto a la estructura, presentación formal y redacción del informe, son:

⁴¹ Se estableció la siguiente escala: Excelente logro (**EL**), mediado logro (**ML**) y deficiente logro (**DL**).

4.4.3.1. En el manejo y aplicación de normas de presentación formal del informe final de investigación

La comunicación escrita de informes de investigación debe hacerse de acuerdo a normas internacionales⁴², las mismas que no siempre han sido bien divulgadas dentro de las comunidades académicas. Al evaluar los informes se distinguió cierta dificultad en el diseño del formato de la página (márgenes de papel, espaciados, interlineado, paginación) y en algunas normas específicas de cada uno de sus apartados y secciones (carátula, índice, organización de capítulo, fuentes de información, etc.).

A pesar que se dieron a conocer tales normas, los informes presentaron dificultades que sus autores justificaron en el poco tiempo asignado a su redacción y en el desconocimiento de las normas de quienes los digitaron. Efectivamente, los profesores investigadores tuvieron poco tiempo para construir la versión final de su informe y también es cierto que la mayoría de personas que ofrecen servicio de digitado de trabajos ignoran normas de presentación formal, por lo general, escriben de manera mecánica sin tomar en cuenta normatividad alguna.

4.4.3.2. En el uso de cualidades y requisitos para una buena redacción

La redacción es una herramienta inherente a la actividad de investigación, puesto que el conocimiento se tiene que sistematizar por escrito prestando atención a las cualidades y requisitos para una buena redacción.

Al revisar los informes de investigación fue notoria la dificultad de los profesores para redactar textos, respetando tales cualidades (coherencia, claridad, precisión). El problema tiene que ver con la capacidad de los profesores para escribir, tal como ya se argumentó antes, los profesores tienen mucha dificultad para organizar sus ideas en textos correctamente redactados.

⁴² En el desarrollo del curso “Investigación Científica y Pedagógica” impartido a los participantes del Diplomado se orientó el aprendizaje y aplicación de las normas de la American Psychological Association (Quinta edición).

CAPÍTULO V

APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan las principales aportaciones que se han construido a partir de la experiencia de investigación. Se sistematiza a través de cinco apartados: las fortalezas y debilidades que tienen las Instituciones Educativas para hacer investigación, las capacidades y actitudes que deben desarrollar los profesores para hacer investigación, un modelo para diseñar y desarrollar una investigación en y desde el aula, un modelo de gestión para posesionar la investigación desde las Instituciones Educativas y, finalmente, un balance sobre el impacto de la investigación realizada en el desempeño docente y en la gestión pedagógica.

5.1. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA INTEGRAR LA INVESTIGACIÓN

La institución educativa es el espacio más apropiado para promover la mejora de la práctica educativa. Sin embargo, en este espacio se desarrollan un conjunto de actividades: los profesores hacen programación y diversificación curricular, seleccionan métodos y técnicas de enseñanza, diseñan y construyen material didáctico, etc.; pero casi nadie hace investigación. La actividad de investigación -por diversas razones- está

ausente en las organizaciones escolares, a pesar que existen un conjunto de fortalezas que se podrían aprovechar para promoverla; obviamente también existen debilidades que en cierta medida la bloquean.

En las observaciones realizadas durante el proceso de investigación se comprobó que las instituciones educativas implicadas tienen las siguientes fortalezas y debilidades para promover la actividad de investigación²⁸.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
• El compromiso de las IE. con la educación. • La convergencia de problemas educativos en el contexto del aula. • La existencia de condiciones escolares favorables para la investigación. • La predisposición del profesorado para promover el cambio.	• El poco interés que tienen para comprender y resolver los problemas de la educación. • La falta de condiciones organizativas favorables. • La resistencia y apatía del profesorado frente al cambio. • La dependencia cognitiva de directivos y profesores. • La deficiente formación del profesorado en Investigación Educativa.

²⁸ La observación y valoración de las respectivas fortalezas y debilidades se realizó a través de tres instrumentos: cuestionario 03 aplicado a los profesores investigadores (Anexo N° 5), informe analítico elaborado por los profesores investigadores (Anexo N° 11) y notas de campo del investigador principal (Anexo N° 9).

5.1.1. Fortalezas que facilitan la actividad de investigación

Tabla N° 17

FORTALEZAS QUE SE IDENTIFICAN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA PROMOVER Y ASUMIR LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

CATEGORÍAS	Frecuencias		T
	SI	NO	
• El compromiso de las IE. con la educación y los alumnos.	22	04	26
	84,6	15,4	100,0
• La convergencia de problemas en el contexto del aula.	20	06	26
	76,9	23,1	100,0
• La existencia de condiciones escolares favorables para la investigación.	15	11	26
	57,7	42,3	100,0
• La predisposición del profesorado para promover el cambio.	13	13	26
	50,0	50,0	100,0
• La formación del profesorado en Investigación Educativa	10	16	26
	38,5	61,5	100,0

Fuente : Cuestionario 3 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

A continuación, la argumentación de cada una de las fortalezas identificadas:

5.1.1.1. El compromiso de las instituciones educativas con la educación

Las instituciones educativas existen porque tienen una misión: “*formar integralmente a los alumnos*”, la misma que no es fácil concretar. Educar a los alumnos y alumnas (por ejemplo: enseñarles a leer, a practicar valores, a formar hábitos, a pensar de manera crítica, etc.) demanda de acciones bien planificadas y de decisiones oportunas, las mismas que deben estar respaldadas por un cuerpo de conocimientos, esto significa que para cumplir de manera eficaz con cada una de las acciones formativas se requiere de conocimientos teóricos y prácticos que sólo es posible adquirir a través de la investigación. Si a esto se suma el planteamiento de que la educación, en cualquiera de los niveles educativos, es un proceso complejo rodeado de muchos problemas, se concluirá que se necesitan de conocimientos para comprenderlos, afrontarlos y superarlos. De aquí se deduce que para cumplir cabalmente con la misión de las instituciones educativas es necesario integrar la actividad de investigación a la práctica educativa.

En esta investigación, los profesores percibieron que el compromiso con la educación es una fortaleza que tienen las instituciones educativas para asumir y promover la investigación como actividad permanente. En el cuestionario 3 (Anexo N° 5), el 84,6 % de los profesores investigadores así lo ratificó. Se entiende que la respuesta es expresión de lo que piensan a partir de las experiencias que vivieron durante el proceso de investigación, son conscientes que la educación puede ser mejorada y que los problemas de los alumnos y alumnas se pueden superar por medio de la investigación.

En la ejecución de los proyectos de investigación se observó profesores con un alto nivel de compromiso, sensibilizados del valor de la investigación en la mejora de las acciones formativas y en la calidad de la gestión pedagógica. Los profesores asumieron que sus instituciones educativas requerían de cambios, debido a que los alumnos y alumnas que están bajo su responsabilidad están afectados por un conjunto de problemas que requieren respuestas, las cuales sólo pueden encontrarse a través de la investigación.

5.1.1.2. La convergencia de problemas educativos en el contexto del aula y de la institución

Las Instituciones Educativas presentan una heterogeneidad de problemas, de variada tipología y en distinta dimensión. En la realidad aular, convergen un sinnúmero de problemas que afectan a los alumnos, profesores, padres de familia o comunidad, muchos de los cuales condicionan las actividades de enseñanza o de aprendizaje. En los alumnos, se detectan dificultades en la comprensión lectora, el uso de estrategias de aprendizaje, la indisciplina, la desnutrición, la práctica de valores, la formación de hábitos, etc. En los profesores, hay problemas con la programación curricular, con las estrategias didácticas, las estrategias de evaluación o con la convivencia a nivel de la institución. En los padres de familia se percibe que no se integran y no apoyan las actividades escolares de sus hijos, que maltratan a sus hijos, que no tienen conocimientos para una adecuada alimentación, etc. En suma, la mayor parte de los problemas sociales y educativos de los contextos más amplios concurren en las instituciones educativas y en las aulas.

En el contexto donde se realizó la investigación, por ejemplo, hay pobreza, la misma que trasciende en las instituciones dejando sentir sus efectos en el rendimiento académico de los alumnos, en su nivel nutricional, en su salud e higiene, etc. Por eso, al momento de responder el cuestionario 3 (anexo N° 5), un 76,9 % de los profesores estuvo de acuerdo de que la convergencia de los problemas educativos en el aula y la necesidad de afrontarlos constituye una fortaleza para incluir la actividad y práctica de la investigación en la gestión pedagógica de las instituciones educativas. Los profesores están convencidos que la estrategia más apropiada para contrarrestar la problemática que afecta a los alumnos es la actividad de investigación

A la vista de los resultados en el grupo de instituciones educativas que participaron de la investigación, los profesores comprendieron que los problemas que cotidianamente afrontan no deben ser considerados como una debilidad, por el contrario, constituyen una fortaleza que debe dinamizar las acciones y reflexiones desde la práctica para promover opciones de cambio.

Queda claro entonces que buena parte de los problemas de la educación, se concentran, se manifiestan y se dinamizan desde la vida misma del aula y

que su posible solución -o por lo menos su comprensión- depende casi en absoluto de lo que hace el profesorado. Los problemas no están lejos de la práctica docente, por el contrario, están cerca, generándose cada día y esperando ser atendidos.

5.1.1.3. La existencia de condiciones escolares favorables para la investigación

Tal como se ha señalado en un apartado anterior, el aula y la misma institución educativa son los escenarios más propicios para hacer investigación, en estos espacios convergen la mayor parte de los problemas educativos que requieren ser investigados. Por eso, los investigadores externos que desean investigar, siempre han recurrido a la institución educativa y/o a las aulas para hacer investigación o han requerido de los alumnos o de los profesores como sujetos informantes. Desde esta perspectiva resulta inconcebible que los profesores no investiguen, teniendo tan cerca la “*materia prima*” para hacer investigación.

Por tanto, queda claro que existen condiciones para hacer investigación al interior de las instituciones educativas, así lo confirmó el 57,7 % de los profesores encuestados. En el proceso de la investigación se contrastó que el aula es un espacio para la investigación, pues en su interior se presentan un sinnúmero de problemas que demandan ser comprendidos y que requieren de solución. Lo *sui generis* es que los problemas que se localizan en las aulas, demandan de ese mismo escenario para intervenir y para validar la efectividad de una u otra propuesta de cambio.

Por estas consideraciones, los profesores deben valorar su posición estratégica en la que se desenvuelven y el rol que les corresponde. En concordancia con los enfoques actuales, la institución educativa y, en particular el aula, es el espacio natural para generar los cambios que demandan los sistemas educativos. En estos espacios las normas son decididas y reguladas por los profesores, de tal manera que la organización, el tiempo, los criterios para hacer investigación depende absolutamente de ellos.

5.1.1.4. La predisposición del profesorado para promover el cambio

La problemática educativa afecta la práctica cotidiana del profesorado, aunque en la mayoría de los casos no se involucra en su solución, opta por ignorarla o piensa que su atención es responsabilidad de otros; es esta la regla que ha predominado en la mayoría de las instituciones educativas. Sin embargo, en los últimos años, esta regla ha empezado a cambiar progresivamente, pues los profesores se están dando cuenta que las prescripciones externas no les ayudan, por el contrario les crean confusión o retrasan su trabajo. Se percibe un hartazgo en el profesorado, sienten que las instancias superiores casi siempre están dirigiendo sus mecanismos de intervención en el aula y sin resultados favorables.

Un porcentaje representativo de profesores ha tomado conciencia que su práctica cambia sólo cuando su voluntad y su esfuerzo intelectual promueven que cambie. Han asumido que es fundamental su predisposición para hacer investigación, han comprendido que sólo si existe el interés por investigar, entonces, la práctica educativa se transformará o mejorará.

En el equipo de profesores que participó en la investigación, el 50,0 % consideró que su predisposición para hacer investigación es una fortaleza que puede ser muy bien aprovechada desde las instituciones educativas y así se corroboró durante la investigación, sobre todo en el porcentaje de profesores que así lo asumió. A través de la investigación se logró que los profesores comprendan e interioricen que son ellos los artífices del cambio y la mejora, tomando en cuenta que son los que conocen sus propios problemas y los que están en la mejor condición para resolverlos. Sin embargo, no hay que perder de vista que hay un número significativo de profesores que aún no ha conseguido la predisposición para investigar y con quien se tiene que seguir trabajando.

5.1.2. Debilidades que obstaculizan la actividad de investigación

En la investigación también se indagó a través del cuestionario 3 (Anexo N° 5) y de un informe analítico (Anexo N° 11) las debilidades que no favorecen la actividad de investigación, identificándose las siguientes:

Tabla N° 18

DEBILIDADES QUE SE IDENTIFICAN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PARA NO ASUMIR LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

CATEGORÍAS	Frecuencias		T
	SI	NO	
• El poco interés que tienen por afrontar y resolver los problemas de la educación.	15	11	26
	57,7	42,3	100,0
• La falta de condiciones organizativas favorables.	19	07	26
	73,1	26,9	100,0
• La resistencia y apatía del profesorado frente al cambio e innovación.	16	10	26
	61,5	38,5	100,0
• La dependencia cognitiva de directivos y profesores.	14	12	26
	53,8	46,2	100,0
• La deficiente preparación del Profesorado en Investigación Educativa.	18	08	26
	69,2	30,8	100,0

Fuente: Cuestionario 3 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

A continuación se expone la respectiva argumentación para cada una de las debilidades identificadas:

5.1.2.1. El poco interés de las instituciones educativas para afrontar y resolver los problemas de la educación.

Tal como ya se ha señalado, la realidad de las instituciones educativas está marcada por la presencia de un sinnúmero de problemas: administrativos, pedagógicos, económicos, etc. Los diagnósticos perfilan de manera amplia y clara la referida problemática, sin embargo, existe una preocupante pasividad para enfrentarla.

En los datos recogidos a través del cuestionario, el 57,7 % de los profesores advierte que las instituciones en las que trabajan existe poco interés por atender y resolver los problemas de la educación. La respuesta se justifica -según la opinión de los propios informantes- en el hecho que *“hay un débil liderazgo para identificar y afrontar los problemas reales que tiene la institución”*; además destacan que *“no existe una política institucionalizada para fijar prioridades”* y para abordar con acciones investigativas la solución a los problemas que afectan el trabajo pedagógico.

Lo anterior ha llevado a que un número significativo de instituciones educativas se mantengan en el sector de aquellas que optan por lo más fácil: *“seguir en lo mismo”*. Otras asumen que la solución a los problemas pasa por incrementar su capacidad física instalada: *“más aulas”*, *“mejores servicios higiénicos”*, *“un cerco perimétrico”*, etc.; o por adquirir mejores equipos: *“una PC.”*, *“un TV.”*, etc. Son pocas las instituciones que perciben los problemas reales, tales como: la desnutrición en sus alumnos, el deficiente nivel de desarrollo cognitivo o la débil práctica de hábitos de higiene y, que asumen que desde su interior se puede trabajar para atenderlos. Como se ve no hay una clara y pertinente elección y tratamiento de la problemática educativa.

Por el momento, son pocas las instituciones educativas que tienen identificados los problemas educativos y que los han clasificado y jerarquizado en un cuadro o cartel de prioridades que permita atenderlos ordenadamente. Y menos aún, las que tienen experiencias o antecedentes para resolver la problemática educativa implicando a los profesores en proyectos de investigación que posibiliten su comprensión y la gestión de acciones de cambio y mejora.

5.1.2.2. La falta de condiciones organizativas favorables

Una realidad tangible al interior de muchas instituciones educativas es su desorganización. En un significativo número de casos, sólo existe una estructura organizativa de manera declarativa, que en la práctica no es funcional. Por ejemplo, en casi todas las instituciones educativas existe un Comité de Tutoría y es usual encontrar en ellas problemas con la disciplina de sus alumnos. Lo dramático es que se hace muy poco por organizar al profesorado en función a los problemas que hay que resolver o los objetivos que hay que alcanzar.

Si se analiza el asunto de la investigación, en casi ninguna institución existe un órgano o dependencia que promueva y dirija esta actividad. Como ya se ha mencionado, existen órganos para cualquier otra actividad académica o administrativa, pero no para la investigación, lo cual resulta absurdo en la realidad de las instituciones educativas donde existen muchos problemas que demandan de la integración de esta actividad.

Por eso, al preguntar a los profesores sobre las debilidades para hacer investigación desde las instituciones educativas, el 73,1 % manifestó que la principal debilidad es la falta de condiciones organizativas. Se entiende por ello, a la ausencia de un órgano o equipo que asuma o promueva funciones relacionadas con el diseño y la puesta en práctica de proyectos de investigación. A esto se debe sumar el débil liderazgo de los directivos y su cierre para integrar la investigación en la gestión pedagógica, situación que repercute en la falta de facilidades para impulsar propuestas de investigación. En un buen porcentaje de instituciones educativas todavía parece existir la consigna que no hay tiempo y espacio para investigar; no se comprende ni se practica la posibilidad de integrar la investigación en la gestión pedagógica.

5.1.2.3. La resistencia y apatía del profesorado frente al cambio e innovación

Otra de las debilidades más notorias en las organizaciones educativas es la resistencia del profesorado para aceptar los cambios o la apatía frente a los que se promueven. La mayoría de profesores piensa y asume que aquello que hacen está bien y le da buenos resultados y que, por lo tanto, no necesita

ningún cambio. Esta actitud existe porque en las instituciones educativas se ha generado una cultura del “miedo al cambio”, los profesores piensan que es mejor hacer lo que ya conocen que optar por lo desconocido, pues consideran que esto último ocasiona dificultades o problemas que resultan difíciles resolver.

En el cuestionario aplicado a los profesores (Anexo N° 5), el 61,5 % admitió como una debilidad para no realizar investigación: *la indiferencia y apatía de los profesores*. La respuesta de los informantes, no necesariamente alude a sus actitudes personales, sino más bien a lo que perciben en el comportamiento de sus colegas durante el trabajo educativo²⁹.

Los motivos por los que existe resistencia y apatía frente al cambio son muchos: La desconfianza en las reformas públicas, los conflictos entre el profesorado, la desmotivación docente, la escasez de recursos y de tiempo, etc. Lo real es que siempre se encuentra una buena justificación para no aceptar los cambios.

Hay situaciones en que la resistencia y apatía al cambio de parte del profesorado es comprensible, debido a que ha sido el testigo más próximo de los permanentes fracasos de las reformas o propuestas curriculares prescritas desde el Estado u organizaciones no gubernamentales. Se distingue cierta fatiga en la mayoría de ellos, pues sienten que sólo se les utiliza y que otros sacan provecho de su trabajo. En otros, existe una concepción errónea del cambio, pues consideran que para que ocurra se necesita de una renovación en la dirección política del gobierno.

En consecuencia, la resistencia y apatía en el profesorado es, en realidad, una dificultad que juega en contra de cualquier iniciativa de investigación desde las instituciones educativas, por lo que urge considerarla en la agenda de dificultades de cualquier propuesta innovadora. No será posible concretar cambios reales, sino se compromete a los profesores como aliados de los mismos.

²⁹ No hay que perder de vista que en el proyecto de investigación sólo participaban uno o dos profesores por institución educativa.

5.1.2.4. La dependencia cognitiva de los directivos y profesores

Una característica muy marcada en el profesorado de estos tiempos es su dependencia cognitiva. Se entiende como dependencia cognitiva a la falta de autonomía para actuar y pensar, la misma que lleva a sobrevalorar enfoques, modelos y propuestas creados por expertos externos, a quienes se les asigna “absoluta autoridad” para crear y producir conocimiento.

Es casi una regla que directivos y profesores centran su práctica en las orientaciones que se prescriben en documentos oficiales o en eventos de capacitación docente; sean o no pertinentes con su realidad. De esta manera, sólo se limitan a copiar o reproducir las propuestas pensadas por expertos ajenos y extraños a la vida de las instituciones educativas. Es lamentable escuchar a directivos y profesores que lo que hacen o dejan de hacer está en función a lo que determina el Ministerio de Educación, cualquier otra iniciativa no sirve o simplemente la ponen en duda.

Por lo que se observó a través de la investigación, se concluye que algunos directivos y profesores casi han perdido su condición profesional, pues no usan ni su capacidad intelectual ni su experiencia para reconstruir las prescripciones externas o para elaborar sus propias propuestas. De pronto es exagerado, pero un representativo número de profesores actúan como “paralíticos mentales”, sin capacidad para innovar, para producir conocimientos y para tomar decisiones. Es más fácil repetir mecánicamente lo que siempre hacen, en lugar de renovar sus formas de pensar y actuar.

Lo anterior se puede argumentar con algunos ejemplos: por un lado hay directivos que ejercen un control “*riguroso*” y “*leal*” para que sus profesores se ajusten a lo que los órganos superiores prescriben, bloquean toda iniciativa o propuesta que no se ajuste a tales prescripciones; por otro lado, hay profesores que sólo se limitan a copiar o transcribir lo que el currículo oficial propone, sin hacer ningún trabajo de diversificación e innovación curricular.

Todo lo anterior, fue ratificado por los profesores: cuantitativamente, el 53,8 % opinó que en sus instituciones educativas es evidente la dependencia cognitiva; cualitativamente, la mayoría de profesores cuestionó verbalmente y de manera permanente este mal.

La dependencia cognitiva de directivos y profesores es una debilidad que ha hecho mucho daño a las organizaciones, pues es la culpable que no avancen, que no evolucionen, que sean estáticas. Y esto sucede, porque aún predominan enfoques que le niegan al profesor la posibilidad de producir conocimiento, de innovar.

5.1.2.5. La deficiente formación del profesorado en investigación

La capacidad para la investigación lamentablemente se ha ido anulando en casi todos los ámbitos académicos encargados de promoverla. Es un hecho que la Universidad -que se supone es la institución académica encargada de formar a los investigadores o de desarrollar la investigación- no enseña a investigar o enseña pésimamente. Lo anterior es la razón básica por la que existe una deficiente capacidad para la investigación en el profesorado. Es entendible que si la formación que ha recibido el profesorado en Investigación Educativa durante sus estudios de pre y postgrado es inconsistente, entonces, la práctica de la investigación en las organizaciones escolares será débil o inexistente.

En esta circunstancia, el profesorado no tiene capacidades para detectar los problemas que afectan su práctica o, si los detecta, no puede abordarlos usando los fundamentos teóricos y herramientas metodológicas de la investigación educativa.

En el cuestionario aplicado, se encontró que el 69,2 % de los docentes manifestó no estar preparado para hacer investigación, realidad que se pudo comprobar en distintos momentos de la investigación. En varias ocasiones fueron perceptibles las dificultades de los profesores para diseñar y desarrollar una investigación. Por ejemplo, les parecía muy complicado elaborar la matriz del problema, sistematizar los fundamentos teóricos, diseñar instrumentos de investigación, redactar conclusiones, etc.

En estas circunstancias resulta muy difícil hacer investigación en y desde el aula. Por lo que, urge afrontar y atender esta debilidad, si es que realmente se quiere enarbolar en la investigación como alternativa para promover la mejora de la práctica educativa.

Tabla N° 19

ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR FORTALEZAS O CONTRARRESTAR
DEBILIDADES QUE FAVORECEN O DIFICULTAN LA ACTIVIDAD DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CATEGORÍAS	Frecuencias		T
	SI	NO	
• La implantación de disposiciones o normas externas e internas.	11	15	26
	42,3	57,7	100,0
• El apoyo del Ministerio de Educación y de ONGs.	24	02	26
	92,3	07,7	100,0
• La promoción de eventos y concursos de investigación.	24	02	26
	92,3	07,7	100,0
• La capacitación de docentes en Investigación Educativa.	26	00	26
	100,0	00,0	100,0
• La creación de espacios de auto-aprendizaje de los profesores.	24	02	26
	92,3	07,7	100,0

Fuente : Cuestionario 3 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

¿Cómo aprovechar las fortalezas o superar las debilidades que tienen las instituciones educativas para la práctica de la actividad de investigación?

La promoción de la actividad de investigación es un asunto pendiente en la agenda educativa. Son muchos los que sostienen con insistencia que esta actividad es fundamental para producir el conocimiento que se requiere para emprender los cambios o superar los problemas educativos, por eso urge considerarla e integrarla como alternativa en los programas o planes de mejora de la calidad de la gestión de Instituciones Educativas.

Por eso, ante las fortalezas y debilidades identificadas, se consultó a través de un ítem del cuestionario 03, sobre las estrategias para potenciarlas (las fortalezas) o para contrarrestarlas (las debilidades) (Anexo N° 5), encontrándose las respuestas siguientes: Por un lado, el 100,0 % de encuestados consideró que la mejor estrategia es la capacitación al profesorado en Investigación Educativa; por otro lado, el 92,3 % estimó que también se tienen que promover eventos y concursos de investigación o se tienen que dar los apoyos respectivos por parte del Ministerio de Educación y de ONG's. (se entiende para promover la investigación).

En esta perspectiva, los profesores piensan que los organismos públicos (Ministerio de Educación, Gobierno Regional, UGEL, Municipios, Universidades) y privados (Empresas, ONGs) deben impulsar la actividad de investigación mediante *“la convocatoria de concursos de investigación o innovación”, “la realización de cursos”, “la organización de ferias escolares”, “el otorgamiento de becas de estudio” o “la implementación de pasantías”* docentes.

De las respuestas se deduce que los profesores reconocen las debilidades formativas que tienen en Investigación Educativa, por eso le dan prioridad a la necesidad de formarse en esta disciplina. Hay que empezar por establecer los conocimientos que deben adquirir, las capacidades que deben desarrollar y las actitudes que deben formar y, sobre esta base, plantear programas de formación continua que ayuden a desarrollar una nueva competencia docente: *la competencia para investigar*.

5.2. CAPACIDADES Y ACTITUDES INVESTIGATIVAS EN EL PROFESORADO

La práctica de la actividad de investigación dentro de las instituciones educativas requiere de profesores que posean competencias investigativas, es decir, profesores con conocimientos, capacidades y actitudes para poder diseñar y desarrollar proyectos de investigación. Sin embargo, es conocido que los diversos sistemas de formación, capacitación, perfeccionamiento o especialización docente trabajan en sus currículos sólo de manera superficial la actividad de investigación³⁰. En las Universidades o Institutos Superiores de Formación Docente, el énfasis se pone en los cursos relacionados con el currículo, la didáctica o la especialidad; pero no en los cursos de Investigación Educativa.

En este contexto, los modelos de formación del profesorado no han contribuido a solucionar la problemática educativa. A pesar que el sentido común es que los problemas educativos necesitan enfoques teóricos o propuestas prácticas que demandan de la investigación, en la práctica se ha hecho muy poco. De ahí, la necesidad de replantear los modelos o buscar alternativas que favorezcan la formación de profesores investigadores.

El acercamiento al seno de las instituciones educativas para promover la integración de la actividad de investigación en los profesores y la observación de sus acciones y formas de pensar, hizo posible la sistematización de un conjunto de capacidades y actitudes que deben marcar la actividad de los profesores investigadores. La interacción con los profesores durante la experiencia de investigación y la recolección de datos³¹ permitió verificar que la práctica de la actividad de investigación hace posible el desarrollo de las capacidades y la formación de las actitudes que se describen y argumentan a continuación:

³⁰ En los últimos años, en atención al DL. N° 739 del 08 de noviembre de 1991, se implementaron –sobre todo en las Universidades- modalidades de titulación profesional que dejaron de lado la actividad de investigación y en consecuencia anulaban en sus egresados el desarrollo de competencias investigativas.

³¹ Se aplicó un cuestionario (Anexo N° 5) y se utilizó un informe analítico (Anexo N° 11), más notas de campo (Anexo N° 9) para recoger y sistematizar la respectiva información.

Tabla N° 20

CAPACIDADES IDENTIFICABLES EN LOS PROFESORES PARA DESARROLLAR LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CATEGORÍAS	Frecuencias		T
	SI	NO	
• Capacidad para observar objetivamente la realidad.	26	00	26
	100,0	00,0	100,0
• Capacidad para detectar problemas de investigación.	20	06	26
	76,9	23,1	100,0
• Capacidad para fundamentar teóricamente un problema.	14	12	26
	53,8	46,2	100,0
• Capacidad para formular objetivos e hipótesis de investigación.	22	04	26
	84,6	15,4	100,0
• Capacidad para intervenir y transformar su práctica.	18	08	26
	69,2	30,8	100,0
• Capacidad para recolectar datos u obtener información.	15	11	26
	57,7	42,3	100,0
• Capacidad para analizar datos y valorar resultados.	14	12	26
	53,8	46,2	100,0
• Capacidad para sistematizar por escrito trabajos de investigación.	14	12	26
	53,8	46,2	100,0

Fuente : Cuestionario 3 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

5.2.1. Capacidades para la investigación

La investigación pretendió formular –a manera de propuesta- las capacidades investigativas básicas que deben desarrollar los profesores a partir de la integración de la actividad de investigación en la práctica docente. Las percepciones y valoraciones de los profesores y del investigador principal, permitió destacar las siguientes capacidades³²:

5.2.1.1. Capacidad para observar objetivamente la realidad

El profesorado realiza su trabajo dentro de un contexto donde interactúan un sinnúmero de variables, las mismas que están asociadas a los procesos, sujetos y elementos implicados en la gestión pedagógica. En la realidad del aula confluyen los alumnos, los profesores, el currículo, los materiales didácticos; todos con sus particulares características.

El profesor pasa buena parte de su tiempo en una realidad potencialmente rica en evidencias, datos e información para producir conocimientos. Sin embargo, no siempre tiene la capacidad para observar objetivamente tal realidad, en ocasiones tiene dificultad para percibir con profundidad sus características.

En el caso de los profesores que participaron en la investigación, la totalidad (100,0 %) afirmó a través del cuestionario 3 (Anexo N° 5) que han desarrollado la capacidad para observar objetivamente la realidad. A través de la investigación se constató que el desarrollo de esta capacidad resulta fundamental, pues es imposible investigar si no se observa la realidad de manera metódica y profunda.

³² Las capacidades que se describen y argumentan se determinaron a partir de la opinión ofrecida por los profesores investigadores a través del cuestionario 3 y de las comprobaciones realizadas por el investigador principal durante el proceso de investigación, cuyas apreciaciones se recogieron a través de notas de campo.

Los resultados que se presentan y argumentan son básicamente valorativos, sobre la base de la experiencia desarrollada. No se han recogido más evidencias para afirmar con mayor verosimilitud que los profesores realmente desarrollaron tales capacidades.

El desarrollo de la capacidad de observación requiere de estrategias para hacer una correcta aprehensión de los problemas de la realidad, las que se tienen que trabajar con los profesores. Si se hace una observación oportuna e intensa de la realidad, entonces, se podrá contar con insumos para producir conocimientos que ayuden a su comprensión.

5.2.1.2. Capacidad para detectar problemas de investigación

El aula –tal como ya se expuso en otro apartado- es el espacio donde convergen la mayoría de los problemas de la educación y de la sociedad. Desde allí es posible percibir problemas relacionados con el aprendizaje de los alumnos, las deficiencias en el profesorado, las manifestaciones de la pobreza educativa, los impactos de la violencia, el desempleo, etc. Sin embargo, hasta ahora, la mayoría de los profesores sólo utilizan el espacio del aula para “enseñar”, sin aprovecharlo para detectar los problemas que directa o indirectamente afectan su práctica. Y esto ocurre, en algunos casos, porque consideran que tales problemas no corresponde afrontarlos desde el aula, en otros, porque no saben cómo hacerlo.

Es esta situación la que tiene que llevar a que el profesor sea un profesional con capacidad para detectar problemas, es decir, que sepa formular interrogantes ante las diversas situaciones que se le presentan y que requieren de explicación o solución. En el cuestionario aplicado (Anexo N° 5), el 76,9 % de los profesores participantes de la investigación afirmó que tienen desarrollada la capacidad para formular problemas; el 23,1 % consideró que no tiene desarrollada tal capacidad.

En la investigación se ha comprobado que el desarrollo de la capacidad para detectar problemas implica como mínimo saber afrontar tres tareas: primero, identificar las dificultades o carencias que afectan la práctica educativa, segundo, priorizar aquella o aquellas que puede solucionarse desde la práctica cotidiana y, tercero, saber formular y plantear el problema con la mayor claridad posible, atendiendo a los requisitos existentes.

A medida que el profesor detecta problemas, aprenderá a comprenderlos y sobre todo a superarlos desde su práctica. Es esta la dinámica que debe fijarse en la mentalidad y práctica de los profesores investigadores.

5.2.1.3. Capacidad para fundamentar teóricamente un problema

El desarrollo de la actividad de investigación tiene que necesariamente estar sostenida en la teoría científica, no existe acción que no tenga una base teórica. Por eso, el profesor investigador tiene que ser capaz de fundamentar teóricamente un problema. Es imposible producir nuevo conocimiento, sin el respaldo de la teoría científica.

En la investigación realizada se constató que el desarrollo de esta capacidad no está lo suficientemente lograda. En la tabla N° 20 se verifica que hay un el 53,8 % que manifiesta haber desarrollado la capacidad; mientras un 46,2 % opina lo contrario, las razones de este último resultado son diversas.

En el lapso de la investigación se observó que los profesores tienen dificultad para acceder a la información teórica, además de la falta de habilidades para procesarla y sistematizarla según los cánones que exige toda construcción de un marco teórico. La justificación a esta falencia está en la falta de fuentes bibliográficas, las barreras para acceder a Internet y la débil formación en investigación científica.

Los profesores no hicieron una buena construcción del marco teórico, como consecuencia tampoco hubo una buena interiorización de las teorías o bases conceptuales de su investigación, lo cual repercutió al momento de elaborar otros apartados de la investigación (instrumentos de recolección de datos, interpretación de resultados, etc.). Esta realidad ratificó un problema que siempre se identifica en los profesores: *su deficiente capacidad para asimilar, procesar y reconstruir teoría científica.*

5.2.1.4. Capacidad para formular objetivos e hipótesis de investigación

En toda investigación los objetivos e hipótesis expresan las intenciones por la que se realiza, constituyendo las razones por las que se investiga. Además, guían u orientan las acciones que realizará el investigador y ayudan a prever los resultados por alcanzar.

En el trabajo con los profesores, una mayoría significativa comprendió los fundamentos y normas establecidas para la formulación de objetivos e hipótesis. Así lo ratificó el 84,6 % de informantes, al declarar que sí posee tal capacidad. Asimismo, en la evaluación de los informes de investigación se comprobó que la mayoría de los equipos, formularon sus objetivos e hipótesis sin mayor dificultad.

El resultado es favorable, puesto que la formulación de objetivos e hipótesis resulta clave para el diseño y desarrollo de un proyecto de investigación áulica; si éstos tuvieran ausentes simplemente la investigación no tendría razón de ser. De ahí que hay que prestarle mucha atención a su formulación desde el inicio hasta el fin.

5.2.1.5. Capacidad para intervenir y transformar su práctica

En la Investigación Educativa Áulica es imprescindible la intervención del profesorado en el contexto del aula o de la IE. El profesor que no actúa frente a los problemas que se presentan en su contexto, es un profesional sin la energía para ejercitar la capacidad de transformar su práctica.

La intervención desde el aula es la capacidad que permite que el profesor, utilizando un conjunto de herramientas de la investigación educacional, actúe en la mejora de su práctica. El profesor que interviene desde el aula, es aquel que contribuye a solucionar los problemas de su contexto, de sus alumnos, de su práctica misma.

En la información recogida en el cuestionario 3 (Anexo N° 5), el 69,2 % de los profesores reconoció que tiene la capacidad para intervenir y transformar la práctica, la diferencia (30,8 %) afirmó que aún no ha logrado esa capacidad. Si bien, el porcentaje no es alto, la experiencia ha permitido que los profesores reflexionen y asuman que uno de los propósitos de la investigación es y debe ser la transformación de su práctica. Si la investigación no contribuye a cambiar la manera de actuar y de pensar del profesorado no sirve de nada. Lo esencial, es que el profesor entienda y asuma que él es el principal responsable de que su práctica se transforme, se optimice.

El profesor que ha desarrollado la capacidad para transformar su práctica es aquel que centra su trabajo en el cambio, la innovación y la mejora, es el profesional que siempre está modificando su práctica, el que está proponiendo o produciendo nuevas formas de trabajo, el que siempre está buscando innovar sus acciones. En sí, el profesor investigador por antonomasia.

En las circunstancias actuales y frente al fracaso de las reformas estatales y demás propuestas de cambio, es una necesidad que los profesores se constituyan en los artífices de la transformación de su práctica. El uso de la investigación como herramienta de producción de conocimientos, es la estrategia más viable que hoy tienen las organizaciones para encontrar respuestas creativas e imaginativas a los problemas de la educación.

5.2.1.6. Capacidad para recolectar datos u obtener información.

La recolección de datos u obtención de información es también una actividad medular en la investigación, por lo que debe constituir una de las capacidades que deben desarrollar los profesores. El logro de esta capacidad supone saber seleccionar y utilizar diversas técnicas de recolección de datos u obtención de información; además de manejar un conjunto de estrategias, instrumentos y medios para acceder a los datos e información que van produciéndose en su práctica.

La experiencia demuestra que los profesores actúan, pero no recogen datos e información sobre sus prácticas. En muchos casos, se quejan de las dificultades que encuentran en su trabajo de aula o, en algunos otros, realizan innovaciones curriculares o afines que se podrían calificar de extraordinarias, pero cuando se les interroga sobre las causas o efectos de tales dificultades o sobre los resultados de sus innovaciones, no tienen una respuesta objetiva y consistente basada en evidencias. Esta situación se debe a que los profesores actúan, pero dejan pasar desapercibidas sus experiencias.

En la recolección de datos se encontró que el 42,3 % de profesores encuestados manifestó no haber desarrollado la capacidad para recolectar

datos e información. Este dato se constató al momento de trabajar con los equipos de investigación, ratificando el hecho de que los profesores tienen dificultad para diseñar instrumentos (sobre todo con los llamados sistemáticos) y poca predisposición para recoger la información utilizando los instrumentos no sistemáticos. Esta realidad es consecuencia de la poca práctica del profesorado en esta actividad.

Es ante tal realidad que se justifica desarrollar en el profesorado la capacidad para recoger datos u obtener información sobre sus experiencias. Esto puede parecer en un inicio complicado; pero depende mucho de la actitud del profesor. Lo recomendable es partir de aquellos instrumentos a los que tiene acceso el profesor (notas de campo, diarios, registros), sobre todo aquellos que son más fáciles de utilizar y que proporcionan datos e información significativa.

5.2.1.7. Capacidad para analizar datos y valorar resultados

En la investigación educativa, el dato no tendría sentido sin su respectivo análisis e interpretación y resultaría imposible producir conocimientos si se presentan los datos aislada y superficialmente, vale decir, sin discutirlos y valorarlos.

El análisis de datos y valoración de resultados es clave en todo proceso de investigación, por lo que se ubica como una capacidad de necesario dominio en todo investigador. Sin embargo, la realidad demuestra que esta capacidad aún no se ha desarrollado es su real dimensión: en la investigación realizada, sólo el 53,8 % de los profesores participantes manifestó haber desarrollado tal capacidad, como se percibe, hay un significativo porcentaje que reconoce no haberla conseguido.

La respuesta de los profesores investigadores es coherente con los productos alcanzados al finalizar la investigación. En la revisión de los informes finales y la evaluación realizada a través de la ficha respectiva (Anexo N° 10), se comprobó que los análisis de datos que realizaron los profesores son muy simples, en algunos casos poco consistentes; lo mismo ocurrió con la discusión y valoración de resultados. Si se busca una explicación a este hecho, se puede encontrar una general y otra específica:

a). La explicación general: los profesores tienen una débil formación en investigación educacional, aún más en investigación cualitativa y b). La explicación específica: el poco tiempo que tuvieron para analizar los datos y valorar resultados desde una dimensión cualitativa.

5.2.1.8. Capacidad para sistematizar por escrito trabajos de investigación

Un hecho casi generalizado en la práctica docente es que casi nadie escribe sobre sus experiencias, a los profesores les cuesta mucho reproducir por escrito lo que piensan. Y esto, porque, el sistema en el que se desenvuelven sólo les ha enseñado a copiar recetas o imitar modelos; en suma sólo a escuchar y reproducir literalmente las propuestas que emanan desde instancias externas y superiores.

Es este estilo el que ha llevado a que el profesor se constituya en un dependiente cognitivo que sólo actúa en función a las prescripciones externas. Es muy cómodo para el profesor copiar mecánicamente modelos curriculares, materiales educativos, instrumentos de evaluación, pero siempre le parece muy difícil recrear, reconstruir o producir algo nuevo. La razón está en que no tiene capacidad para escribir, así lo demuestran los resultados alcanzados a través de la investigación; sólo algo más de la mitad (53,8 %) de los profesores consideraron que son capaces de sistematizar por escrito los resultados de investigación.

En consecuencia, es una capacidad que hay que trabajar mucho. La actividad de investigación exige al profesorado saber sistematizar experiencias; esto es, desarrollar la habilidad para escribir sus logros y frustraciones, sus aciertos y desaciertos. En la investigación educativa, la capacidad para escribir trabajos es fundamental, pues de ello depende que los resultados se divulguen entre la comunidad de educadores y que la práctica educativa se perfeccione.

En suma, la regla sería: *“sólo cuando se escribe, se aprende; cuando se aprende se mejora”*.

¿Qué razones obstaculizan el desarrollo pleno de las capacidades investigativas?

Se les consultó a los profesores que respondieron negativamente en el cuestionario, a que expresen las razones que han impedido el desarrollo de capacidades investigativas. De las respuestas recogidas, se deducen tres:

- ***La débil formación en investigación educacional***

Los profesores son conscientes que su formación en investigación es deficiente, asumen que tienen un débil dominio de los fundamentos teóricos y herramientas metodológicas de la investigación. Un profesor lo expresó en el desinterés de los centros de formación docente o universidades por la investigación, “*muchos optamos por titularlos a través de proyectos³³ o cursos de titulación*”; otro afirmó que existe una “*falta de oportunidades de capacitación en investigación educativa*”.

- ***La falta de oportunidades para investigar desde la práctica***

Se sabe que hay una cierta pasividad en la práctica de la actividad de investigación desde las instituciones educativas. Casi no hay espacios para investigar, tampoco se generan oportunidades para que los profesores realicen trabajos de investigación. A pesar que algunos profesores tienen la disposición para investigar, sienten que no tienen “*oportunidades de llevar a la práctica la investigación*”.

- ***Las actitudes negativas frente a la investigación***

La actitud es fundamental en la forma de pensar y de actuar de las personas. En el caso de los profesores, esta regla se aplica sin restricciones, su actitud es determinante en lo que acontece en su práctica. Una buena parte de los profesores, al dar razones por las que no han desarrollado capacidades investigativas, toman como justificación una u otra actitud. Se llega a esta conclusión, al encontrar en el instrumento de recolección de datos

³³ Se refiere a la opción de titulación que se consideró hace unos años en algunas Instituciones de Formación Docente. En algunos casos se presentaban y aprobaban proyectos para construir un aula, implementar una biblioteca, etc.

(Cuestionario 3, Anexo N° 5), respuestas como: “*falta de interés por la investigación*”, “*falta de voluntad y compromiso*” o “*no hay disposición y disponibilidad para hacer investigación*”.

5.2.2. Actitudes para la investigación

El desarrollo de la actividad de investigación en el profesorado plantea la necesidad de interiorizar y poner en práctica unas actitudes investigativas.

Por eso, se incluyó en el cuestionario 3 (Anexo N° 5) unos ítems para recoger opinión de los profesores respecto a las actitudes que consideran habían formado a partir de la experiencia de investigación. Asimismo, se solicitó a través un informe analítico (Anexo N° 12) que destaquen las actitudes investigativas que habían asumido. Lo anterior se complementó con las observaciones realizadas por el investigador durante la realización de la investigación y a través de las interacciones producidas en las jornadas de asesoría y acciones de seguimiento (Anexo N° 10).

La tabla siguiente sistematiza las actitudes que destacaron los profesores investigadores³⁴:

³⁴ Los resultados que se presentan y argumentan, al igual que las capacidades, son también valorativos. No se han recogido más evidencias para afirmar con mayor certeza que los profesores realmente interiorizaron y asumieron tales actitudes.

Tabla N° 21

ACTITUDES IDENTIFICABLES EN EL PROFESORADO PARA DESARROLLAR
LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN.

CATEGORÍAS	Frecuencias		T
	SI	NO	
• Actitud para aceptar y afrontar positivamente el cambio.	24	02	26
	92,3	07,7	100,0
• Actitud para innovar y para emprender proyectos de mejora.	19	07	26
	73,1	26,9	100,0
• Actitud para articular su trabajo con la problemática inmediata.	24	02	26
	92,3	07,7	100,0
• Actitud para trabajar en equipo y de manera colaborativa.	22	04	26
	84,6	15,4	100,0
• Actitud para aprender de manera permanente.	23	03	26
	88,5	11,5	100,0

Fuente : Cuestionario 3 aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

5.2.2.1. Actitud para aceptar y afrontar positivamente el cambio

El cambio es una exigencia de la actual coyuntura a las organizaciones escolares. Los diversos y complejos problemas educativos que las afectan, justifican la formación de actitudes que permitan asumir el cambio como condición ineludible para su sobrevivencia y desarrollo.

En un considerable número de instituciones educativas es usual identificar una resistencia al cambio o una percepción equívoca de lo que es el cambio. Los profesores –en un porcentaje significativo- manifiestan que el cambio no depende de ellos, sino de decisiones político-gubernamentales externas. Se ha fijado en la mentalidad docente la concepción que el cambio es responsabilidad de las instancias rectoras de la educación, en su discurso es común escuchar que el responsable de atender los problemas es el Ministerio de Educación. Una conducta muy marcada en los profesores es echarle la culpa de la situación de la educación al Estado o al gobierno de turno, pocas veces asumen que son ellos mismos o las organizaciones escolares las que están implicadas en la misma.

Hay otros que asocian equívocamente el cambio con el aumento de sueldo o con mejores condiciones materiales para el desarrollo de su práctica: *“mejor infraestructura”*, *“más material didáctico”*, *“nuevos equipos de enseñanza”*, etc. Son muy pocos los que asumen que el cambio implica nuevas formas de pensar y de actuar desde el aula, es decir, nuevas prácticas y nuevas actitudes docentes.

En el caso específico de esta investigación se consultó a los profesores sobre su actitud para aceptar y afrontar positivamente el cambio, encontrando que el 92,3 % de los informantes, declaró poseer y practicar tal actitud. Como se ve, el porcentaje es bastante representativo, el mismo que se percibió, además, en la práctica misma cuando los profesores trabajaron para cumplir con las exigencias de la investigación.

Los profesores investigadores fueron formando la actitud favorable para el cambio a partir de las jornadas de trabajo, espacio que se aprovechó para sensibilizarlos sobre su rol frente al cambio, pero sobre todo desde su práctica permanente, al ir descubriendo que sus acciones producían cambios.

En consecuencia, se requiere promover un cambio de actitud en el profesorado, para que acepte y asuma que la mejora de su práctica y de la gestión pedagógica depende casi exclusivamente de él y que para ello necesita asimilar o producir conocimientos y desarrollar capacidades que lo faciliten. Se necesita fijar en su pensamiento y acción, la tesis de que la actividad de investigación promueve el conocimiento y facilita el desarrollo de capacidades para la mejora.

5.2.2.2. Actitud para innovar y para emprender proyectos de mejora

La solución de los problemas de la gestión pedagógica pasa por incentivar propuestas innovadoras desde el aula, vale decir, por impulsar nuevas formas de pensar y de actuar por parte del profesorado. La realidad demuestra que allí donde se innova existen mejores posibilidades para afrontar y superar la problemática que afecta a las instituciones educativas.

Si bien la innovación requiere de un conjunto de capacidades, es la actitud la principal responsable de promoverla, pues sólo si existe la disposición para hacer “cosas” distintas y renovadas habrá condiciones para superar los males de la educación.

La experiencia ha demostrado que la puesta en práctica de la actividad de investigación es una buena alternativa para formar la actitud hacia la innovación, debido a que la misma exigencia de proponer planes de mejora, de dirigir su desarrollo y de presenciar sus efectos, produce en el profesor la predisposición para identificarse con la problemática, promover innovaciones y apostar por el cambio.

En el cuestionario aplicado a los profesores investigadores (Anexo N° 5), el 73,1 % afirmó que la investigación les había dado la oportunidad de formar actitudes para innovar y para emprender proyectos de mejora. Las propuestas de investigación y los respectivos planes de mejora que se diseñaron y desarrollaron durante el lapso de la experiencia constituyen una clara demostración de que sí es posible innovar desde la práctica. En la mayoría de los profesores, se observó la actitud para innovar, investigando desde el aula.

5.2.2.3. Actitud para articular su trabajo con la problemática inmediata

Una práctica predominante en la mayoría de los sistemas escolares tiene que ver con el divorcio entre las acciones educativas que desarrollan y la problemática inmediata. Es usual encontrar en los contextos sociales un sinnúmero de problemas (pobreza educativa, desnutrición, contaminación ambiental, violencia, etc.) que son ignorados o débilmente tratados en la práctica educativa. Lo lamentable es que tales problemas se conocen, han sido identificados, pero poco se hace para abordarlos desde las instituciones educativas.

Lo anterior es una cuestión de actitud, pues a la mayoría de profesores le resulta más fácil sólo trabajar lo que está prescrito, lo que se establece en el texto escolar, sin hacer un verdadero trabajo de diversificación curricular que les permita articular su práctica con los problemas de su entorno.

Se consultó a los profesores si la experiencia de investigación les había permitido formar la actitud para articular su trabajo con la problemática inmediata y el 92,3 % respondió afirmativamente. La respuesta es un buen indicador de que la actividad de investigación ayuda a integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje con los principales problemas del contexto, comprendiéndolos y encontrando soluciones desde la práctica educativa áulica. La investigación demostró la efectividad de la regla de que se puede enseñar investigando e investigar enseñando.

5.2.2.4. Actitud para trabajar en equipo y de manera colaborativa

El trabajo en equipo es una condición necesaria para impulsar y sostener los cambios en las organizaciones escolares. Su práctica se constituye en una necesidad dentro de una realidad donde el individualismo o la “balcanización”³⁵ son pésimas conductas incrustadas en la cultura organizacional de muchas instituciones educativas, las mismas que han hecho mucho daño a las organizaciones, debido a que bloquean cualquier iniciativa de cambio.

³⁵ Se usa el término para expresar fragmentación y desintegración de grupos o la ruptura de acuerdos, bloqueándolos y no cooperando para su consecución.

La experiencia enseña que la decisión de promover el cambio o la mejora de la práctica a través de la investigación requiere de esfuerzos corporativos, es decir, del trabajo en equipo que implique a todos o por lo menos a la mayoría de los responsables del quehacer educativo. De aquí se deduce que una actitud a promover en el profesorado es el trabajo en equipo, es necesario desarrollar su predisposición para implicarse dentro de las diferencias para afrontar colegiadamente los desafíos de su práctica.

En la encuesta realizada a los profesores participantes de la investigación (Anexo N° 5), el 84,6 %, manifestó que la investigación les había dado la oportunidad para trabajar en equipo y de manera colaborativa. El dato obtenido fue posible contrastarlo al observar las conductas de los profesores durante los meses de desarrollo de la investigación, casi todos conformaron equipos, se distribuyeron responsabilidades y realizaron las coordinaciones y acciones con sentido colaborativo.

Si bien el dato expresa un logro favorable respecto al trabajo en equipo, cabe aclarar que su práctica no es fácil, sobre todo en instituciones educativas rurales. En el caso específico del contexto de investigación, algunos profesores tuvieron problemas para integrarse y participar en los equipos de trabajo, debido a las distancias y barreras geográficas entre las zonas donde laboraban o a limitaciones de tiempo.

5.2.2.5. Actitud para aprender de manera permanente

El aprendizaje permanente es una característica propia de la sociedad actual, realidad donde el conocimiento fluye aceleradamente. Por eso, es injustificable que un profesional de nuestros tiempos no tenga la apertura para aprender.

A partir del trabajo realizado con los profesores se demostró que otra actitud posible de formar a través de la práctica de la actividad de investigación educativa áulica es la disposición para aprender de manera permanente. Si se toma en cuenta que el fin de la investigación es producir conocimientos, entonces, se deduce que su concreción en la práctica requiere de la apertura del profesorado para aprender, tanto de las fuentes teóricas como de sus propias experiencias docentes.

La puesta en práctica de la actividad de investigación plantea al profesorado la oportunidad para trabajar con información que una vez procesada o reconstruida se convierte en conocimiento. En ese proceso de convertir la información en conocimiento, se identifica la posibilidad de aprender de manera permanente. A esto se debe sumar que las intervenciones en aula y los mismos resultados que se van alcanzando también permiten aprender.

En el caso de la investigación realizada, el 88,5 % de los profesores participantes manifestó haber logrado la actitud para aprender de manera permanente. En el proceso de la experiencia de investigación se corroboró que a medida que los profesores se implicaban más y más en la búsqueda y procesamiento de información o en la previsión y aplicación de acciones de cambio, aprendían.

¿Qué razones obstaculizan la formación oportuna de actitudes investigativas?

En el mismo cuestionario 3 (Anexo N° 5) se indagó a través de una pregunta abierta las razones que los profesores creen que bloquean la formación de actitudes investigativas y las respuestas enfatizaron en lo siguiente:

- ***Desmotivación de los docentes***

Los profesores “*no se sienten motivados*” porque asumen que su trabajo no es reconocido y que no encuentran las condiciones favorables para realizarlo. Un profesor, escribió que se siente desmotivado debido a que su “*trabajo es en una zona aislada, con poco desarrollo*”.

La desmotivación es entendible en una realidad donde muchos de los profesores tienen que aislarse de sus familias y desvincularse del desarrollo para desempeñarse en realidades con un sinnúmero de carencias y donde aún todavía están ausentes los apoyos que requieren.

- ***Desinterés por la investigación***

El “*poco interés de los maestros*” es considerado por un grupo de profesores como la razón que no permite formar actitudes investigativas. Es posible explicar esto de la siguiente manera: las actitudes se forman por medio de la práctica repetitiva y permanente de determinadas acciones. Por tanto, si no hay apertura e interés para emprender acciones diferentes a las que usualmente se realizan, entonces, no es posible tener la disposición para investigar desde la práctica.

- ***Predominio de prácticas rutinarias***

Un problema que aún no ha superado un considerable número de profesores es el de la “rutinización”, es decir, el hábito de repetir las mismas prácticas, sin innovar nada. Es entendible que los profesores que hacen siempre lo mismo, es porque “*no asumen su rol*” y porque “*no trabajan por el cambio*”. Dentro de esta realidad es imposible avizorar actitudes que favorezcan la actividad de investigación.

5.2.3. Incidencia de la actividad de investigación en el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes investigativas

En el trabajo educativo los profesores entendemos que la única forma de desarrollar capacidades y formar actitudes en los estudiantes es por medio de la actividad. En este principio el que se consideró al momento de implantar la propuesta de investigación y de orientar las acciones formativas con los profesores.

Una vez concluida la experiencia de investigación con los profesores, se les consultó que opinaran a través del cuestionario 3 sobre el nivel de incidencia de la actividad de investigación en el desarrollo de capacidades y en la formación de actitudes investigativas. De las cuatro categorías que se incluyeron en el ítem, se constató que el 88,5 % de los encuestados consideró que la actividad de investigación había incidido bastante, sólo un 11,5 % eligió la opción poca.

Tabla N° 22

NIVEL DE INCIDENCIA DE LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN
EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES Y LA FORMACIÓN DE ACTITUDES
INVESTIGATIVAS

CATEGORÍAS	Frecuencias	
	FA	FR (%)
• Bastante.	23	88,5
• Poca	03	11,5
• Muy poca.	00	00,0
• Nada.	00	00,0
TOTAL	26	100,0

Fuente : Cuestionario aplicado a los profesores participantes de la investigación, 2007.

La respuesta mayoritaria por la opción “bastante” expresa lo que efectivamente se percibió en los profesores durante el proceso de ejecución de sus proyectos de investigación y en la sistematización de los resultados. Por las acciones realizadas durante el lapso de la investigación se deduce que la experiencia les permitió aprender a investigar, desarrollando capacidades para diseñar y desarrollar un proyecto de investigación; además de formar las actitudes para sostenerlo y valorar su importancia.

5.3. MODELO PARA LA PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN AULA

La lectura de fuentes de información sobre Investigación-Acción y la propia experiencia desarrollada por el investigador principal a través de los años de docencia ayudó al diseño de un modelo de investigación para hacer investigación en y desde el aula.

El mencionado modelo, fue propuesto a los equipos de trabajo, quienes lo aplicaron durante la presente investigación, contribuyendo a su validación. Los resultados alcanzados permiten concluir que el modelo funciona y que resulta muy efectivo para promover la actividad de investigación en el profesorado.

El modelo para hacer investigación en y desde el aula que se propone como aporte de la presente investigación, comprende las etapas y acciones siguientes:

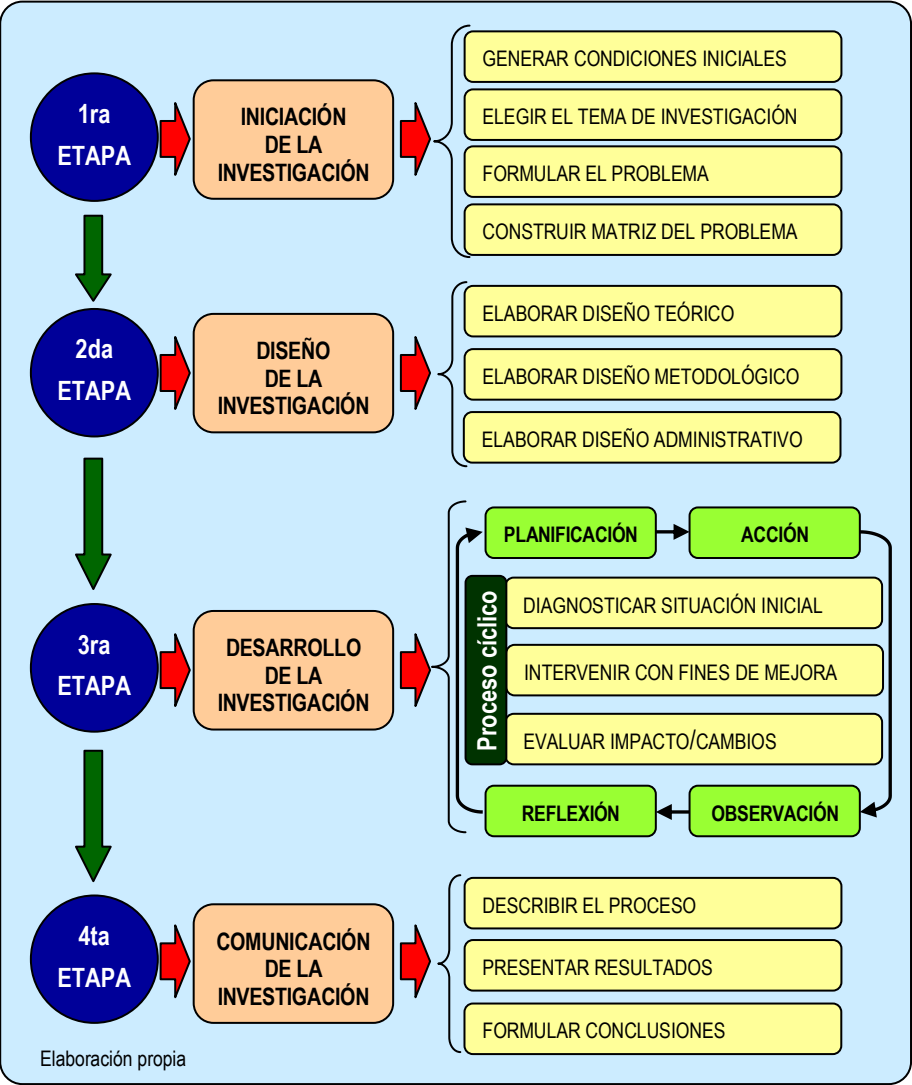


DIAGRAMA 12: MODELO PARA HACER INVESTIGACIÓN EN EL AULA

5.3.1. Primera etapa: Iniciación de la investigación

El inicio de la investigación involucra cuatro momentos:

5.3.1.1. Generar condiciones iniciales

Se parte de asumir compromisos y de construir condiciones favorables para emprender la investigación. Son cuatro las condiciones básicas que se tienen que generar:

- Motivar a los implicados para iniciar y sostener la investigación.
- Fomentar la participación y el trabajo en colaboración.
- Organizar a las personas que participarán en la investigación.
- Programar los tiempos y prever los recursos necesarios.

5.3.1.2. Elegir el tema de investigación

El tema de investigación es el asunto de la realidad que demanda ser comprendido o transformado. Es la base sobre el que se construirá la investigación, por tanto, debe ser seleccionado tomando en cuenta criterios objetivos y consistentes.

La elección del tema debe tomar en cuenta el siguiente procedimiento:

a. Observación de la realidad

Se centra la atención los aspectos de la realidad que el investigador detecta como el/los más problemático/s. Por ejemplo: En las Instituciones Educativas que participaron en la investigación percibieron que existían problemas en los **alumnos** (actitudes y hábitos de higiene), **profesores** (prácticas y estilos de enseñanza), **comunidad** (cultura alimentaria y nutricional).

b. Identificación de la situación problemática

Se reconocen los rasgos más significativos de la situación problemática, se profundiza en sus causas e implicancias y se selecciona aquella que bajo determinados criterios amerita ser investigada.

Es el momento en que se produce el acercamiento del profesor investigador a uno o más aspecto/s de la realidad áulica, escolar o comunitaria para extraer de allí una situación problemática que afecta su práctica y que requiere ser comprendida y solucionada.

La identificación clara y precisa de la situación problemática incluye tres operaciones: detección, análisis y selección de la situación problemática.

- *La detección de la situación problemática.* Consiste en identificar y aislar uno o más problemas que se manifiestan en el/los aspecto/s de la realidad que es de interés del investigador.
- *El análisis de la situación problemática.* Es la acción a través de la cual se desagrega la problemática en sus partes, a partir de las causas que lo ocasionan, sus implicancias y las posibilidades reales para solucionarlo.

El análisis centra al profesorado en la reflexión y le permite comprender el problema y determinar si es prioritario.

- *La selección de la situación problemática.* Consiste en elegir de manera precisa y concreta la situación problemática de la realidad que se investigará, describiéndolo y delimitándolo.

Por ejemplo: Si el aspecto de la realidad engloba a **los alumnos**, daría pie a situaciones problemáticas tales como: *desnutrición, falta de hábitos de higiene, actitudes negativas contra el medio ambiente, deficiente rendimiento escolar*, etc. De estas situaciones problemática se hace el respectivo análisis de cada una de ellas, estableciendo la prioridad de una.

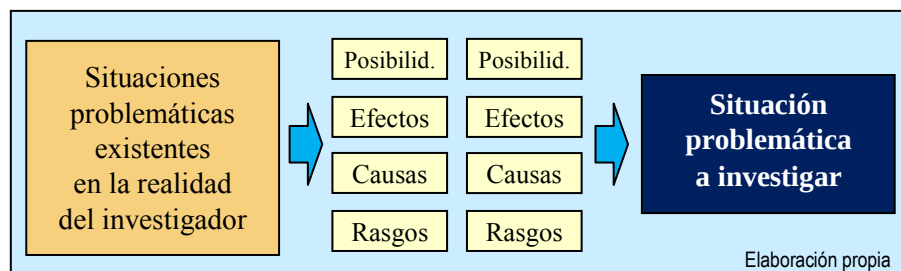


DIAGRAMA 13: PROCEDIMIENTO PARA ELEGIR SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

. **Identificación de las opciones de cambio**

La problemática siempre está asociada a la existencia de una o más opciones de cambio que permitirían afrontarla. Las opciones de cambio constituyen las posibilidades que se prevén para superar la problemática durante el proceso de investigación. Toda problemática del contexto áulico, escolar o comunitario está asociada a opciones de cambio, esto es, a posibles alternativas que se deben tomar en cuenta durante el proceso de investigación para afrontarla.

En la Investigación Educativa Áulica, la identificación de las opciones de cambio enfrenta al investigador a las probables soluciones de la problemática. El profesorado, debe tener la capacidad de discutir sobre la factibilidad y efectividad de las múltiples opciones de cambio que tiene a la mano, jerarquizar la posibilidad de utilizarlas y establecer prioridad de aquella o aquellas que va a concretar desde su práctica.

La opción de cambio se expresa en una declaración muy genérica, pero que sirve como orientación para emprender la innovación o mejora que se espera conseguir al concluir la investigación.

Por ejemplo: Los profesores del equipo Ambasal establecieron como posibles opciones de cambio: *jornadas de limpieza permanentes, organización de alumnos y comunidad, programa de educación ambiental con acciones formales y no formales*. La discusión llevó a dar prioridad a la opción: ***programa de educación ambiental***.

5.3.1.3. Formular el problema de investigación

El problema de investigación es la situación adversa o dificultad de la práctica educativa que no ha sido comprendida lo suficientemente o que requiere de una solución desde la práctica misma.

En la Investigación Educativa Áulica, el problema se enuncia como una pregunta o interrogante que formula el profesorado tomando en cuenta la problemática identificada y la opción de cambio elegida.

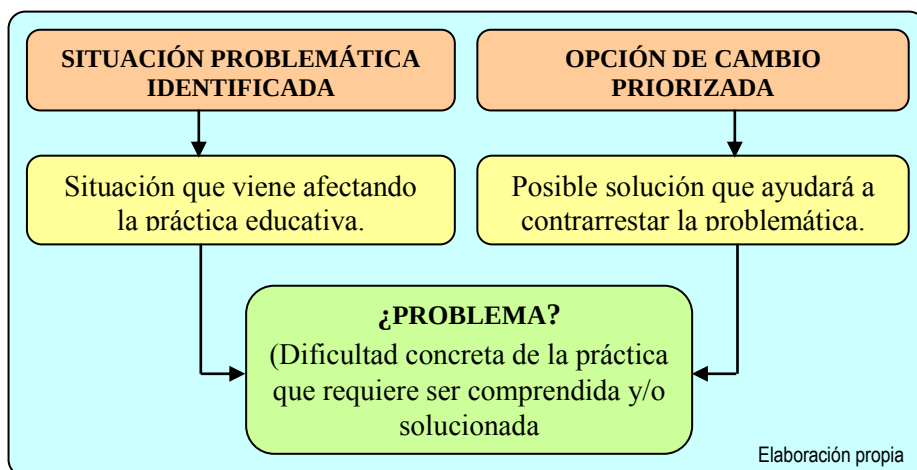


DIAGRAMA 14: ORIGEN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el diagrama anterior se observa que el problema es una pregunta que explicita el propósito de cambio/mejora, contiene la relación entre la problemática identificada y la opción de cambio o viceversa. En el caso del equipo de Ambasal, el problema de investigación se formuló considerando como situación problemática: “*Procesos de contaminación en la microcuenca Ambasal*” y como opción de cambio: “*Programa de Educación Ambiental*”.

Al momento de formular el problema se debe considerar el siguiente esquema:

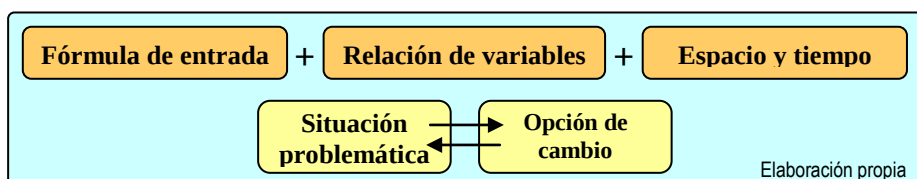


DIAGRAMA 15: ESQUEMA PARA FORMULAR EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

5.3.1.4. Construir la matriz del problema de investigación

La matriz del problema de investigación es un instrumento que permite operacionalizar las variables del problema en la perspectiva de comprenderlas.

PROBLEMA	VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	CATEGORÍAS
¿Pregunta o interrogante articulando situación problemática y opción de cambio?	V ₁ Situación Problemática	↓ Para comprender la situación problemática.	↓	↓
	V ₂ Opción/es de cambio	↓ Para actuar o intervenir en la búsqueda del cambio o mejora.	↓	↓
				Elaboración propia

DIAGRAMA 16: ESQUEMA PARA DISEÑAR LA MATRIZ DE INVESTIGACIÓN

A continuación se hace una explicación de cada uno de los componentes que configuran la matriz de investigación:

- *Problema:* Se especifica la interrogante que se ha formulado el investigador ante la situación de la realidad que requiere ser comprendida y mejorada o frente a la dificultad que demanda de atención.
- *Variables:* Se escriben las variables de la realidad escolar que van a orientar la planificación, acción, observación y reflexión de la investigación y que son necesarias para comprender la realidad o para promover su cambio o mejora. Una de las variables representa la situación problemática identificada y la otra, la opción de cambio priorizada.
- *Definición operacional:* Se sistematiza una explicación del significado de las variables, tal como se entienden y asumen en la investigación. La definición operacional proyecta las diferentes dimensiones u áreas de análisis que han de considerarse para el tratamiento de las variables.
- *Dimensiones:* Se organizan las propiedades o cualidades específicas y operativas que forman parte de cada una de las variables y que definen de manera concreta un área de análisis de su estructura.
- *Categorías:* Se enumeran los elementos mínimos de análisis que facilitan, de manera sistemática y precisa, el tratamiento de las variables.

5.3.2. Segunda etapa: Diseño de la investigación

La segunda etapa está asociada a la elaboración del proyecto de investigación, incluye los siguientes momentos:

5.3.2.1. Elaborar el diseño teórico de la investigación

En el diseño teórico se hace el planteamiento de la investigación, se formulan los objetivos de investigación, se construye el marco teórico y se formulan las hipótesis de investigación:

a. Planteamiento de la investigación

Una vez que se ha formulado con precisión y en términos operacionales el asunto de investigación, se procede a plantear o perfilar la investigación. Su estructuración engloba dos tareas:

- *Caracterización de la problemática:*

Se describe y presenta la problemática tal como se manifiesta y se le percibe en la realidad escolar o comunitaria, destacando sus rasgos más significativos. Para la redacción de la caracterización de la problemática es fundamental la revisión y manejo de fundamentos teóricos y referencias empíricas sobre el problema de investigación.

Los fundamentos teóricos permiten conocer las perspectivas científicas más recientes que existen sobre la problemática que es materia de investigación; las referencias empíricas ayudan a integrar las evidencias y percepciones de la realidad que se han recogido a través de la experiencia.

- *Justificación de la investigación:*

Se argumenta la importancia que tiene abordar el problema de investigación y los posibles beneficios que se conseguirán a partir de los cambios o mejoras que se promoverán. En este caso, hay que incidir en la relevancia o significatividad que tendrá la investigación para la práctica educativa y en los aportes que espera conseguir dentro del contexto áulico, escolar o comunitario, destacando -en la medida de lo posible y según sea el caso- los cambios o mejoras que se producirán.

b. Formulación de los objetivos de investigación

Se formulan -según corresponda- los propósitos que orientarán la investigación, los mismos que se representan a través del objetivo general y los objetivos específicos. Los objetivos son los logros que se esperan alcanzar durante y al finalizar la investigación.

El objetivo general, hace referencia al propósito global, terminal de la investigación; los objetivos específicos, precisan las acciones que se van a realizar para comprender la problemática y para promover su cambio o mejora de la realidad que es materia de investigación. En su formulación se tienen que considerar ambas intenciones.

Para la formulación de los objetivos hay que tomar en cuenta el siguiente esquema:

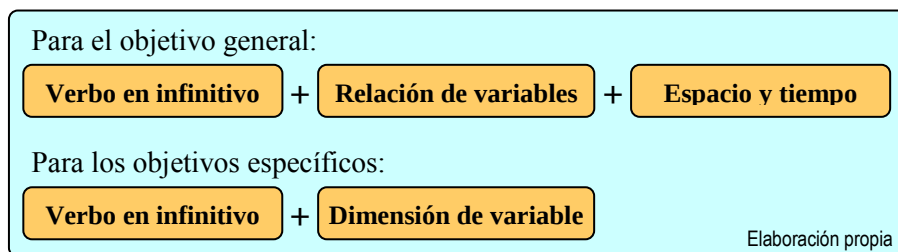


DIAGRAMA 17: ESQUEMA PARA FORMULAR LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

c. Construcción del marco teórico de la investigación

Se recogen, organizan y sistematizar las distintas bases teórico-conceptuales (teorías, enfoques, conceptos, información) que ayudan a comprender el problema de investigación y a orientar su respectiva solución. El marco teórico se construye sobre la base de las investigaciones previas que guardan relación con la nueva investigación; es decir, de la información existente en fuentes bibliográficas, hemerográficas y webgráficas que tratan sobre el problema de investigación.

d. Formulación de las hipótesis de investigación

Se formulan –si el caso lo amerita- las conjeturas de la investigación, es decir, las hipótesis: la general y las hipótesis de cambio o de acción.

Las hipótesis, expresan una respuesta anticipada al problema y que guían de manera permanente las acciones de cambio.

5.3.2.2. Elaborar el diseño metodológico de la investigación

El diseño metodológico comprende cuatro elementos:

a. Descripción de contexto y sujetos de investigación

En el caso del contexto, se procede a hacer una descripción del escenario áulico (aula o sección), escolar (aulas o secciones de la IE.) o comunitario (localidad, sector geográfico) sobre el que se va a intervenir, destacando sus características más significativas. La elección del contexto debe estar justificada en relación a la problemática identificada, así como por el número de personas que están siendo afectadas.

En el caso de los sujetos, se caracteriza cuantitativa y cualitativamente los alumnos, profesores, pobladores o demás sujetos que van a intervenir en la investigación, precisando –según corresponda– sus rasgos personales, cognitivos, socio-económicos o cualquier otro que el investigador considere necesario para la comprensión de la realidad. Se determina el tipo de muestreo, sea cuantitativo o cualitativo.

b. Elaboración del plan de acción

El plan de acción es el instrumento que organiza de manera anticipada y provisoria las acciones que orientarán el posible el cambio y mejora de la práctica educativa. En su estructuración se debe considerar:

Objetivo General (Cuando corresponde)						
Objetivos Específicos	Acciones	Estrategias	Recursos	Responsables	Tiempo	Resultado esperado
¿Para qué actuaremos?	¿Qué haremos?	¿Cómo lo haremos?	¿Qué necesitamos?	¿Quiénes lo haremos?	¿Cuándo lo haremos?	¿Qué lograremos/ conseguiremos?

Elaboración propia

DIAGRAMA 18: ESQUEMA PARA DISEÑAR EL PLAN DE ACCIÓN

En términos operativos cada uno de los elementos de un plan de acción implica lo siguiente:

- *Objetivo General:* Se precisa el propósito general de la investigación, el mismo que guiará de manera íntegra las acciones necesarias para producir el cambio.
- *Objetivos Específicos:* Se establecen las intencionalidades puntuales que permitirán definir e identificar de manera concreta las acciones que orientarán el trabajo del investigador hacia el logro de los resultados en un tiempo determinado.
- *Acciones:* Se sistematizan de manera operativa las acciones que han sido coordinadas y consensuadas, esto es, las actividades que permitirán alcanzar los objetivos propuestos.
- *Estrategias:* Se detallan las técnicas y procedimientos que se utilizarán para lograr los propósitos deseados. En este momento se debe discernir qué técnicas, en qué forma y momento aplicarla.
- *Recursos:* Se detallan los recursos humanos, materiales y técnico-pedagógicos que resultan indispensables para realizar las acciones previstas.
- *Responsables:* Se precisa quiénes llevarán a cabo las acciones, es decir, las personas que se implicarán para alcanzar los objetivos previstos.
- *Tiempo:* Se indica cuándo se realizará cada una de las acciones previstas, para ello es recomendable señalar fechas, especificando días y horas en las que se les concretará.
- *Resultados esperados:* Se proyectan los indicadores de logro que se prevé para cada uno de los objetivos establecidos, así como las estrategias para ir evaluando de manera continua cada una de las acciones. Lo que se establece en esta sección debe permitir ir reflexionando sobre los procesos emprendidos y verificando la ocurrencia de los cambios o la consolidación de las mejoras previstas.

En la realización de una investigación en y desde el aula, se puede considerar un Plan de Acción General que sirve para programar las acciones globales de la investigación y Planes de Acción Específicos, a través de los

cuales se proyectan las acciones operativas que son necesarias para lograr las acciones generales.

c. Selección de estrategias de recolección de datos u obtención de información

La investigación en el aula requiere de un conjunto de técnicas, instrumentos y medios para registrar hechos, procesos, acciones, comportamientos, opiniones.

En las publicaciones más recientes sobre Investigación-Acción se proponen las estrategias siguientes:

Técnicas basadas en la observación.

- Observación participante.
- Notas de campo.
- Diario.
- Registros anecdóticos.
- Memorandos analíticos.
- Perfiles.
- Escalas de medida.

Técnicas basadas en la conversación.

- Cuestionario.
- Entrevista.
- Grupos de discusión.

Técnicas basadas en el análisis de documentos.

- Documentos oficiales (planes, actas, registros, manuales, etc.).
- Documentos personales (cartas, documentos, trabajos, etc.).
- Diarios.

Técnicas basadas en la resolución de problemas.

- Análisis de dilemas.
- Análisis de contenido.
- Análisis sociométrico.
- Talleres.
- Grupos de debate.
- Estudios de problemas.

Medios audiovisuales.

- Fotografía.
- Grabación en audio.
- Grabación en video.

d. Selección de estrategias de análisis de datos y/o valoración de resultados

Se proyecta el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. En el análisis cuantitativo se puede utilizar la tabulación, graficación y análisis estadístico más elemental; en el análisis cualitativo se puede elegir entre descripciones, interpretaciones, línea base, codificación, análisis de contenido o triangulaciones.

Asimismo, se prevén las estrategias para valorar los resultados encontrados.

5.3.2.3. Elaborar el diseño administrativo de la investigación.

En la elaboración del diseño administrativo se deben incluir los siguientes elementos:

a. *Previsión de los recursos necesarios.*

Se detallan los recursos humanos (personal profesional, técnico o administrativo) y materiales (infraestructura, equipos, material de oficina, material de enseñanza) que se requerirán durante el desarrollo de la investigación.

b. *Elaborar el presupuesto de gastos.*

Se fijan los requerimientos a nivel de recursos económicos necesarios para ejecutar la investigación. El presupuesto de gastos se organiza, considerando: partidas de gastos (remuneraciones, viáticos y asignaciones, bienes de consumo, servicios, etc.), especificaciones, cantidad y costo parcial y total.

c. *Proponer el cronograma de actividades.*

Se programa a través de un diagrama Gantt, las actividades y tareas específicas a realizar durante el desarrollo del proyecto, considerando el tiempo previsto para concretar cada una de ellas.

5.3.3. Tercera etapa: Desarrollo de la investigación

Una vez que se planifica la investigación, hay que proceder a implementarla y ejecutarla. En esta etapa, el profesorado se interesa por plasmar en la realidad las acciones previstas en los respectivos planes de acción.

5.3.3.1. Procedimiento a seguir durante el desarrollo de la investigación

En la ejecución hay que considerar el siguiente procedimiento:

a. *Revisar el plan de acción.*

Se hace una revisión exhaustiva de los objetivos, acciones, estrategias, recursos y tiempos previstos en el plan de acción general y/o específicos a

fin de dar inicio al desarrollo de la investigación con pleno conocimiento de lo que se ha planificado.

En una Investigación en el Aula el plan de acción se revisa cuantas veces sea necesario, los ajustes se van realizando en función a los logros y dificultades detectadas.

b. Preparar las condiciones necesarias para ejecutar las acciones previstas.

La puesta en práctica de las acciones previstas requiere de la preparación de un conjunto de condiciones iniciales, tales como:

- Organizar los equipos de trabajo (profesores, alumnos, padres de familia, según se requiera), asignando roles y funciones.
- Organizar los espacios de intervención (aula, institución educativa o contexto comunitario).
- Programar los tiempos (cronograma general, horarios específicos).
- Elegir las estrategias que van a orientar el desarrollo de las acciones.
- Seleccionar o elaborar recursos de enseñanza o para el aprendizaje.

c. Poner en práctica las acciones previstas.

Se desarrolla de manera meditada, fundamentada, sistemática y controlada -una a una- las acciones previstas en el plan de acción. El profesor investigador trabaja desde el espacio de intervención previsto, concretando las acciones que deben generar los cambios o mejoras en el segmento de la realidad educativa que se ha considerado.

d. Observar el desarrollo las acciones, registrando datos e información.

Se aprehende intencionalmente lo que va sucediendo y se recogen y organizan datos, evidencias y referencias de interés para el posterior análisis y demostración de la ocurrencia de los cambios o mejoras. Se aplican instrumentos de recolección de datos, se hacen grabaciones en audio o en

video, se toman apuntes en diarios o en registros anecdóticos, se toman fotografías, etc. En concreto, se recoge -conforme se van desarrollando las acciones- toda la información que permitirá documentar la efectividad de las acciones en el cambio o mejora escolar.

e. Analizar datos y valorar logros y resultados de investigación.

A medida que se van reuniendo y organizando datos e información, se deben establecer estrategias para ser analizados, discutidos y valorados. El investigador debe ir trabajando los resultados sobre la base de las siguientes acciones:

- Elaborar tablas o gráficos con los datos cuantitativos que existan.
- Diseñar diagramas y matrices con procesos y resultados.
- Analizar el contenido de testimonios, notas de campo, documentos, fotografías, etc.
- Validar resultados por medios de afirmaciones, juicios críticos.
- Interpretar resultados, tratando de demostrar el logro de los objetivos o la comprobación de hipótesis.
- Detectar aciertos y dificultades en el proceso de investigación.
- Sistematizar posibles conclusiones.

Si bien la reflexión va guiando todo el proceso de investigación, en este momento adquiere un especial valor, pues se reflexiona para hacer un balance de los avances de la investigación y para ir valorando los resultados.

En sí, la reflexión debe permitir detectar logros, errores y limitaciones durante el diseño y desarrollo de la investigación; así como debe ayudar a ir proyectando las conclusiones que evidencien la ocurrencia de los cambios o mejoras en el contexto de la realidad que se asumió como espacio de investigación.



DIAGRAMA 19 : PROCESO DE DESARROLLO DE UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
ÁULICA³⁶

5.3.3.2. Principios a considerar durante el desarrollo de la investigación

La puesta en práctica de la investigación debe estar encaminada sobre la base de los principios siguientes:

- El cambio o la mejora de la práctica es la razón de ser de la investigación.
- El cambio o mejora sólo es posible por medio de la acción.

³⁶ El diagrama y explicación anterior sólo responde a la lógica de un ciclo de investigación, pues hay que considerar que en el desarrollo de una investigación-acción, un cambio o mejora en la práctica educativa no necesariamente ocurre durante un ciclo, sino en dos o tres o cuatro; dependiendo de la frecuencia o intensidad con la que se apliquen las acciones.

- La investigación debe estar articulada con el currículo, lo que significa que se investiga enseñando o se enseña investigando.
- La investigación se conduce a través de un proceso cíclico.
- El profesor es el que guía las acciones para la transformación de su práctica.

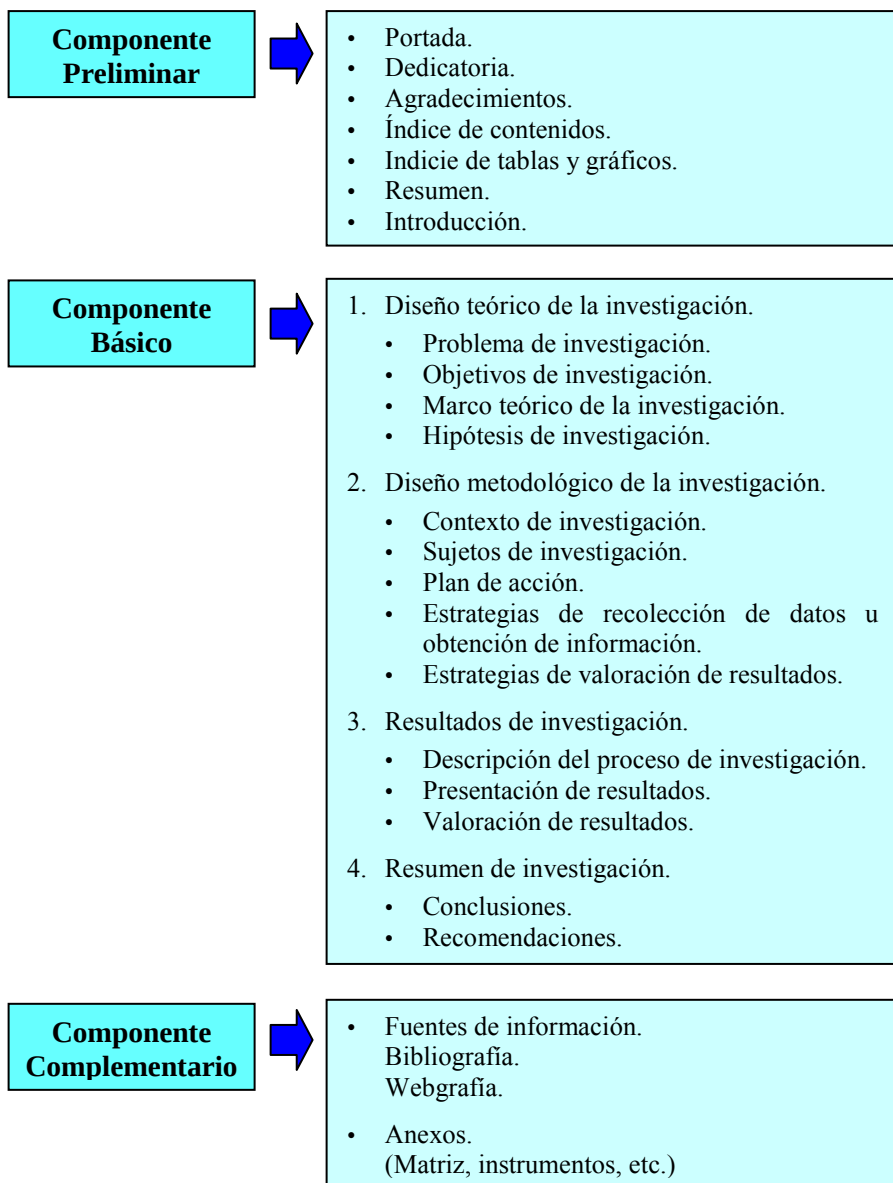
5.3.4. Cuarta etapa: Comunicación de la investigación

En esta última fase se elabora el informe final de investigación, describiendo, explicando, analizando y argumentando lo que se ha hecho en la investigación, cómo ha sido su desarrollo, qué resultados se han alcanzado y cuáles son las conclusiones a las que se llegó.

La comunicación de una investigación se puede realizar a través de los siguientes medios:

- Medios impresos : informe, libro, artículo científico.
- Medios electrónicos : website, blog, alojador web, repositorio de documentos digitales, base de datos.
- Medios orales : sustentación pública, comunicación en congreso, seminario.

El siguiente diagrama ilustra la estructura mínima de un informe final de investigación.



Elaboración propia

DIAGRAMA 20: ESQUEMA DE UN INFORME DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ÁULICA

5.4. MODELO ORGANIZATIVO Y ESTRATÉGICO PARA PROMOVER LA INVESTIGACIÓN EN AULA

En la estructura organizativa de las instituciones educativas, es poco común la existencia de órgano o dependencia académica que promueva la actividad de la investigación, por el contrario, sí existen órganos dedicados a gestionar otras actividades académicas o administrativas, tales como: la programación curricular, la supervisión educativa, la tutoría de alumnos, la gestión presupuestal, etc.

Es posible comprobar que la mayoría de organizaciones escolares ignoran la actividad de la investigación, no la consideran como función del profesorado. Se asigna al profesor funciones para hacer programación curricular, evaluar alumnos, controlar la disciplina en el aula, etc.; pero no para hacer investigación. Esta ausencia, ha hecho que las organizaciones escolares no produzcan conocimiento pedagógico y mucho menos generen innovaciones educativas o acciones de mejora.

Por tanto, urge la organización e implementación de la actividad de investigación en las instituciones educativas. Para ello se requiere de un modelo que permita su posesionamiento y sostenibilidad.

5.4.1. Base legal a favor de la actividad de investigación

En los últimos años se han prescrito bases legales y se han emanado políticas para promover la actividad de investigación desde las instituciones educativas.

La Ley General de Educación del año 2003 establece en su artículo 13 que la investigación es uno de los factores de la calidad educativa, luego, en su artículo 68, dispone que una de las funciones de las instituciones educativas es: “*diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de Investigación Educativa*”. Finalmente, en su artículo 80 señala que es función del Ministerio de Educación “*dirigir el Programa Nacional de Investigación Educativa*”.

En la estructura orgánica del Ministerio de Educación, desde el año 2006, existe la Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa, a la que se asignan funciones relativas a la gestión de la Investigación Educativa en el país.

En el año 2007, el Ministerio de Educación difunde un documento en consulta denominado: ***Plan Nacional de Investigación Educativa*** en el que se establecen lineamientos para orientar el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en el Perú. En el mencionado documento se sistematizan los objetivos, actividades estratégicas, líneas de acción, indicadores y metas de investigación de acuerdo a los problemas identificados.

5.4.2. Propuesta de lineamientos para un modelo organizativo y estratégico de investigación

La configuración de un modelo que promueva la investigación desde las Instituciones Educativas debe considerar lo siguiente:

5.4.2.1. Creación de un órgano que promueva la actividad de investigación dentro de la estructura organizativa de las instituciones educativas

Una primera decisión que deben tomar directivos y docentes para promocionar la actividad de investigación dentro de las instituciones educativas es instituir un órgano con funciones y responsabilidades inherentes al diseño, desarrollo y comunicación de la investigación educativa. Ese órgano puede ser: un *Centro de Investigación* o un *Comité de Investigación* cuando el número de profesores es grande o una *Coordinación de Investigación* cuando el número de profesores es pequeño.

Entre las características que debe tener el mencionado órgano hay que considerar: debe tener una perspectiva de equipo y autonomía para cumplir con sus funciones. En su relación con los otros órganos, debe guardar relación de coordinación con la Dirección o con algún órgano de naturaleza académica.

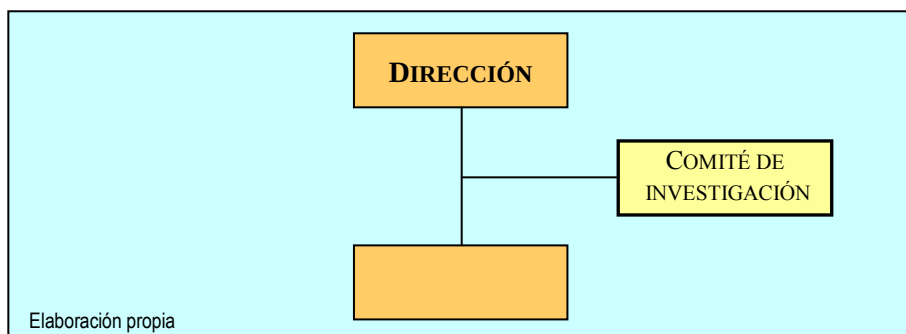


DIAGRAMA 21 : INTEGRACIÓN DE UN ÓRGANO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

5.4.2.2. Determinación del marco funcional del órgano o dependencia de investigación

La creación de un órgano o dependencia de investigación al interior de las instituciones educativas exige definir funciones para la/s persona/s que lo conforman. A continuación se sugieren algunas:

- Proponer las líneas de investigación, en concordancia con la problemática de la institución y a las necesidades de cambio.
- Conducir el diseño y desarrollo del/los proyecto/s base de investigación educacional de la institución educativa.
- Organizar a los profesores por grado y sección, por proyectos de investigación o bajo algún otro criterio.
- Gestionar los medios o documentos que se producen a través de la investigación.
- Convocar y dirigir las reuniones y jornadas de trabajo que exija la planificación, ejecución o comunicación de la/s investigación/es.
- Mantener informada a la comunidad educativa de los avances, logros y resultados de la investigación a través de medios físicos o electrónicos.
- Promover la divulgación y comunicación de los resultados de investigación a través de medios físicos y electrónicos o en eventos académicos regionales, nacionales e internacionales.

5.4.2.3. Organización del profesorado

Una vez establecido el órgano rector de la actividad de investigación al interior de la institución educativa, se tiene que proceder a organizar al profesorado. De acuerdo al número de profesores se les debe organizar en *equipos de investigación*, tomando en cuenta cualquiera de los siguientes criterios: nivel o grado de estudios, línea de investigación, proyecto de investigación, etc.

Los equipos de investigación deben ser dinámicos y funcionales, por ello, a su interior se tienen que establecer cargos o puestos específicos relacionados con la actividad misma de la investigación. Por ejemplo: un/a coordinador/a, un/a secretario/a, un/a gestor/a de los fundamentos teóricos, un/a gestor/a de la metodología, etc.

La institución, en concordancia a las normas vigentes, debe proponer una directiva o reglamento que regule la organización y funciones del profesorado en la actividad de investigación.

5.4.2.4. Planificación estratégica institucional de la actividad de investigación

La gestión de la actividad de investigación desde las instituciones educativas requiere de la elaboración consensuada de instrumentos de planificación estratégica que permitan guiar el desarrollo de las acciones implicadas en ella. Básicamente se deben trabajar dos:

- a. **Cartel de la problemática educativa institucional.** Es un instrumento que sirve para nominar, organizar y jerarquizar los problemas que la Institución Educativa reconoce y proyecta afrontar durante un período de cinco años como mínimo. Formalmente, es una matriz, en cuya fila superior se nombran los criterios de agrupamiento (problemas del alumno, problemas del profesor, problemas de la comunidad, problemas del currículo, etc.) y en las celdas inferiores se jerarquizan los problemas educativos, de acuerdo a como se decida atenderlos.

El cartel debe ser el instrumento de consulta para elaborar el plan estratégico de investigación y para diseñar los respectivos proyectos de investigación.

b. Plan Estratégico Institucional de Investigación Educativa. Es un instrumento que sirve para orientar la actividad de investigación, tal como existe para las otras actividades escolares (Proyecto curricular, plan de tutoría, plan de supervisión, etc.).

En el referido plan se deben establecer los objetivos, resultados esperados, líneas de investigación³⁷, actividades, estrategias, indicadores de logro y metas. Debe ser un instrumento de naturaleza obligatoria y su ejecución debe comprometer a todo el profesorado.

El Plan Estratégico de Investigación Educativa debe incluir en la medida de lo posible un **banco de proyectos de investigación** que permitan orientar las acciones propiciadoras del cambio o mejora de las prácticas educativas.



DIAGRAMA 22 : PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA INSTITUCIONAL DE LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN.

5.4.2.5. Diseño y desarrollo de uno o más proyectos de investigación.

El instrumento clave para efectivizar la actividad de investigación en períodos cortos de tiempo es el *Proyecto de Investigación Áulica*. Los problemas establecidos a través del cartel de investigación sólo pueden ser comprendidos y superados a través de acciones oportunas y sistemáticas que los profesores investigadores pueden realizar por medio de proyectos de investigación.

³⁷ Una línea de investigación se entiende como un eje integrador de proyectos y actividades comunes a una determinada problemática. Se define a partir de los problemas establecidos en el cartel de la problemática institucional. Ejemplos de líneas de investigación: Estrategias didácticas, desarrollo profesional docente, problemas de aprendizaje, etc.

El diseño de un proyecto de investigación comprende el diseño teórico (problema, objetivos, marco teórico e hipótesis), el diseño metodológico (contexto y sujetos de investigación, plan de acción, estrategias de recolección de datos u obtención de información y estrategias de análisis de datos) y el diseño administrativo (cronograma de actividades y presupuesto). El desarrollo del proyecto de investigación debe darse de manera cíclica, considerando las fases de: planificación, acción, observación y reflexión.

El número de proyectos de investigación depende de la cantidad de profesores que se impliquen en la investigación, del tiempo que disponen y de las condiciones organizativas que ofrece la institución.

5.4.2.6. Implementación de espacios, medios y recursos para la investigación.

El modelo de investigación requiere de la implementación oportuna de estrategias, medios y recursos que faciliten el sostenimiento de la actividad de investigación. A manera de sugerencia, se establece que cada institución educativa debe contar con:

- a. *Círculo de Autoformación Docente en Investigación Educativa.*** Es un espacio que debe permitir a los profesores formarse en el uso y manejo de fundamentos teóricos, estrategias y herramientas de Investigación Educativa. Los profesores deben acordar y elaborar una programación anual de autoformación, estableciendo por lo menos una jornada de autoformación por bimestre o trimestre.
- b. *Talleres de trabajo docente.*** Son reuniones de trabajo en la que los profesores presentan avances, discuten dificultades, reflexionan resultados, establecen acuerdos sobre los proyectos de investigación. Se consideran como reuniones activas en la que se elaboran productos o resultados. Los mencionados talleres se deben llevar a cabo por lo menos una vez por mes, incluso se pueden articular a otras reuniones de trabajo pedagógico.

- c. **Implementación de medios físicos o electrónicos.** La Institución Educativa debe contar con uno o más medios para divulgar toda la información relacionada con la actividad de investigación, además de los resultados que se van alcanzando. Los respectivos medios, pueden ser físicos (revista, boletín, etc.) o electrónicos (blog, website, etc.). A través de estos medios se deben difundir el plan de investigación, documentos de autoformación y los resultados alcanzados a través de los proyectos de investigación.

5.2.2.7. Gestión del tiempo.

Un problema serio que afecta la concreción de las diversas actividades previstas por las instituciones educativas tiene que ver con el tiempo. Por eso, el modelo para promover la actividad de investigación necesariamente tiene que considerar la gestión del tiempo.

Son dos decisiones las que se deben tomar:

- Primero, hacer una programación de tiempo anual, incluyendo cronograma mensual/semanal y horario para llevar a cabo las acciones de investigación. La idea es que se asigne un tiempo mínimo (por lo menos una o dos horas pedagógicas mensuales) para programar actividades, evaluar logros, discutir resultados.

En la gestión del tiempo hay que considerar que el horario para las jornadas, talleres o reuniones debe formar parte del tiempo establecido para la jornada escolar, no es recomendable sumar tiempos adicionales, pues está demostrado que ocasiona resistencias y contrariedades en los docentes.

- Segundo, determinar el período que durará el diseño y desarrollo de un proyecto de investigación (inicio y término). Lo recomendable es que el proyecto se articule con la programación curricular del año escolar. Por ejemplo: Primer bimestre: planificación e implementación de la investigación (elaboración del proyecto), segundo y tercer bimestre: ejecución o puesta en práctica del proyecto (desarrollo cíclico de la investigación) y cuarto bimestre: comunicación de la investigación (Elaboración del informe final).

5.5. IMPACTO DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EN EL PROFESORADO

Los autores que abordan el tema de la Investigación-Acción y la experiencia adquirida a través de esta investigación confirman que la integración y práctica de la actividad de investigación desde las instituciones educativas tiene impacto sobre su gestión y sobre el desempeño del profesorado.

5.5.1. Impacto en la gestión de Instituciones Educativas

El diagrama que se presenta destaca los pilares básicos para justificar el impacto que tuvo la experiencia de investigación en la gestión de instituciones educativas:

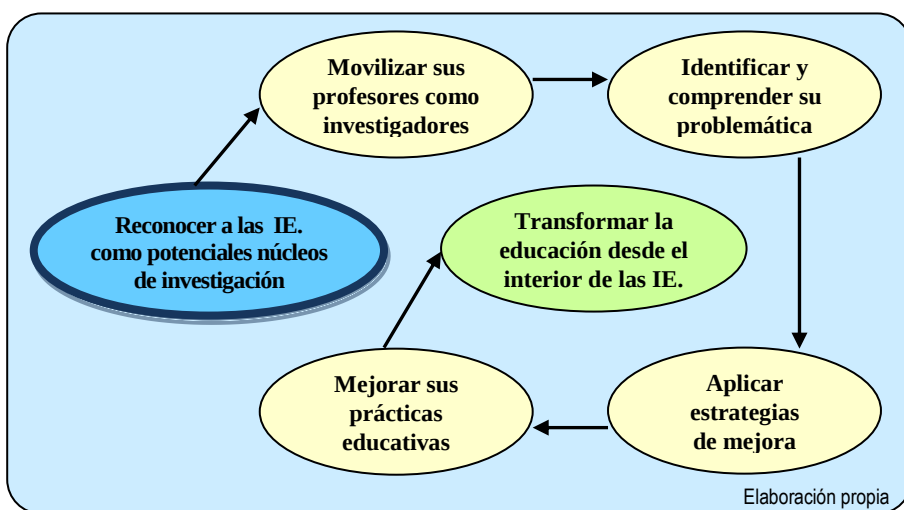


DIAGRAMA 23 : IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La investigación ha demostrado que las Instituciones Educativas son potenciales núcleos de investigación, se ha reconocido que reúnen extraordinarias condiciones para dinamizarla y concretarla desde su interior. Los resultados dan cuenta que sí es factible investigar desde las instituciones educativas, aunque para emprender e institucionalizar esta actividad hay que renovar concepciones, enfoques y prácticas docentes.

Un equipo de profesores investigadores, ante la formulación de una cuestión sobre el impacto que consideraban había producido la experiencia de investigación en sus instituciones educativas, respondió:

Ha sido muy beneficiosa. Nos hemos podido dar cuenta que los problemas que tienen nuestros alumnos se pueden solucionar por medio de la investigación [...] Que interesante sería que todas las escuelas se atrevieran a investigar como nosotros lo hemos hecho, seguramente sus problemas estarían resueltos [...] Hemos aprendido que sí es posible investigar, nos hemos dado cuenta que por la investigación se pueden lograr muchas cosas, es cuestión de decisión, poco a poco, pero de manera efectiva (Informe analítico, anexo N° 13).

En la experiencia de la investigación desarrollada en las instituciones educativas se logró movilizar a los profesores a través de una nueva función: *la investigación*, sacándolos de la inercia, propia de algunos. Se comprendió que el profesor, es un profesional que tiene la capacidad para aprender y que es el mejor poseionado para procesar y producir conocimiento a través de la investigación. En el lapso que duró la investigación se observó a los profesores motivándose entre sí, organizándose para tomar acuerdos, construyendo consensos, comprometiendo a sus alumnos, buscando información, discutiendo puntos de vista, liderando acciones de cambio, resolviendo tareas, reflexionando sus hallazgos.

Por tanto, el impacto de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de instituciones educativas es contundente. La fórmula siguiente, lo explica claramente:

Si los profesores investigan, entonces, será posible comprender la problemática que tienen las instituciones educativas; si la problemática es identificada oportunamente, entonces, se podrán aplicar estrategias de cambio. Si esto se hace de manera permanente, se mejoran las prácticas educativas que desarrollan (Nota de campo del investigador).

Como se sabe, las instituciones educativas tienen un sinnúmero de problemas, los mismos que tienen dos destinos: o se resuelven o permanecen como tales. Si se opta por resolverlos, hay dos posibilidades: buscar que lo hagan agentes externos o decidir hacerlo desde adentro.

En la lógica de esta tesis, la práctica de la actividad de investigación plantea una nueva alternativa para transformar la educación: Hay cambios que deben promoverse desde el interior de las Instituciones Educativas, que tienen que impulsarse desde abajo. Si se procede de esta manera será posible conseguir cambios más eficaces y sostenibles.

De manera concreta, en las Instituciones Educativas que participaron de la experiencia, se observó lo siguiente:

- Integraron la actividad de investigación dentro de sus marcos organizativos y curriculares.
- Movilizaron a un sector de sus profesores para realizar la actividad de investigación; y a través de éstos, a los alumnos, padres de familia y comunidad.
- Identificaron los problemas que existen en la institución, por lo menos en el ámbito que exigía el Diplomado; demostrando interés por comprender y afrontar su problemática.
- Aplicaron estrategias de cambio para afrontar y atender la problemática identificada.
- Mejoraron la forma de pensar y de actuar, tanto de profesores como de alumnos, respecto a su rol y a sus prácticas cotidianas.

5.5.2. El impacto en el profesorado

La investigación fue planificada, ejecutada y sostenida por los profesores, por tanto, el impacto de la investigación recayó fundamentalmente en éstos. Los profesores investigadores del equipo Ambasal, lo entendió de la siguiente manera:

Nuestra participación en el proyecto de investigación nos ha permitido investigar y aprender. Hemos podido motivarnos para investigar, reconocer que tenemos capacidades para investigar. En el tiempo que hemos investigado, nos hemos dado cuenta que es posible entender los problemas y buscar soluciones, nos hemos convencido que nuestras realidades presentan excelentes condiciones para investigar (Informe analítico, anexo N° 13).

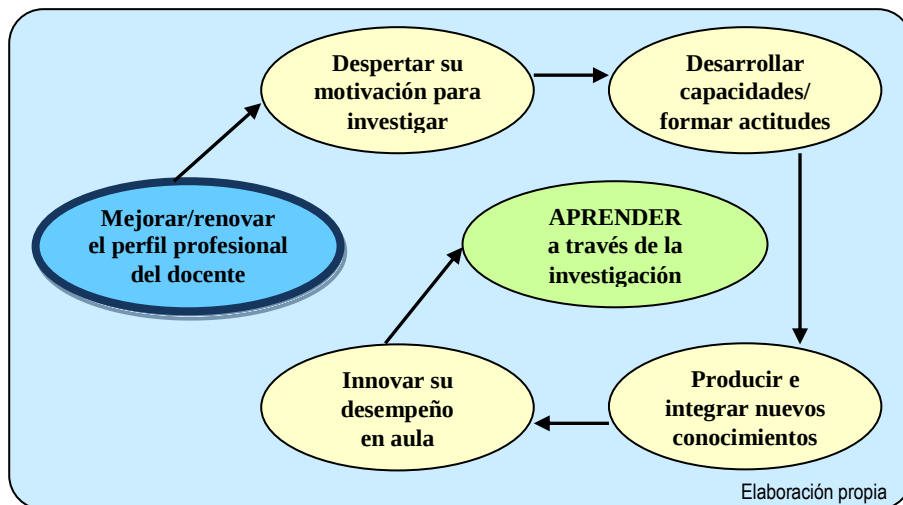


DIAGRAMA 24 : IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PROFESORADO

En diagrama anterior resume lo que se observó durante el lapso de la investigación y en la interacción con los profesores investigadores. En el proceso de planificación y ejecución de la investigación se comprobó que los profesores lograron mejorar y renovar su perfil profesional, siendo –a nuestro juicio– el punto de partida de todo el impacto que tuvo la investigación en los profesores.

Los profesores se motivaron para investigar, porque comprendieron que la actividad de investigación constituye una nueva función que tienen que integrar a su labor docente. En un cuestionario, se les preguntó a los profesores sobre su nivel de predisposición personal y sobre su motivación profesional, encontrándose lo siguiente: el 61.5 % de los encuestados consideró que tenían mucha predisposición personal y el 65.4 % refirió que tenían mucha motivación profesional. Los resultados alcanzados son significativos, pues en circunstancias adversas como las que trabajan los profesores no es fácil interesarse y sensibilizarse para investigar.

Asimismo, la actividad de investigación permitió que los profesores mejoren su formación profesional, a partir de las capacidades y actitudes investigativas que desarrollaron e interiorizaron. La investigación les exigió leer, producir textos, diseñar instrumentos, analizar datos, realizar

reflexiones; además de asumir compromisos, trabajar en equipo, demostrar apertura al cambio. Todo esto resultó favorable para su formación profesional, no cabe duda que los profesores que concluyeron el Diplomado optimizaron en un grado significativo su formación profesional.

El esfuerzo realizado por los profesores durante el tiempo de la investigación, permitió que produzcan conocimientos. La elaboración del proyecto de investigación, de los planes de acción, de los materiales didácticos para la intervención y de los informes parciales y final representaron de una u otra manera formas y opciones para producir conocimientos. Con todas las dificultades que existieron, los profesores tomaron la información de las fuentes a las que accedieron, la procesaron por medio de los productos que fueron elaborando y la interiorizaron; de esta manera consiguieron producir e integrar nuevos conocimientos.

De la misma manera, ha sido evidente que la actividad de investigación les ayudó a los profesores a innovar su desempeño en aula o en su entorno inmediato. En primer lugar, asumieron que había que integrar la investigación al currículo y que había que enseñar investigando y/o investigar enseñando; en segundo lugar, descubrieron y aplicaron nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje y de interacción con los alumnos; en tercer lugar, diseñaron distintos recursos y materiales para conseguir los objetivos que se habían previsto. En suma, los profesores por medio de la investigación, consiguieron pensar y actuar de manera distinta.

Todo lo anterior repercutió básicamente en el aprendizaje de los profesores. La actividad de investigación les permitió aprender, porque adquirieron nuevos conocimientos, desarrollaron nuevas capacidades y formaron nuevas actitudes. El balance fue positivo, la investigación es una buena estrategia para promover aprendizajes, condición elemental para emprender cambios en el profesorado y en la educación.

Si bien el tiempo que duro la experiencia fue corto (diez meses), se evidenció el compromiso de los profesores para continuar integrando la actividad de investigación y para preocuparse por comprender y cambiar los problemas de su práctica de manera sostenida.

CAPÍTULO VI

RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se sistematizan las conclusiones, las recomendaciones y las propuestas de nuevos problemas de investigación. En las conclusiones se destacan los logros más significativos que se han alcanzado; en las recomendaciones se hace hincapié a las acciones y decisiones que se deben implementar para concretar las intenciones de la investigación; en las propuestas de nuevos problemas, se plantean nuevas perspectivas de análisis y líneas de investigación que pueden ser de interés para otros investigadores.

6.1. CONCLUSIONES.

- a. La complejidad y profundidad de la problemática educativa justifica el desarrollo e institucionalización de la actividad de Investigación Educativa dentro de las organizaciones escolares, entendiendo y asumiendo que la práctica de esta actividad facilita la producción e integración de los conocimientos que resultan indispensables para comprender y afrontar los problemas educativos que afectan a los alumnos, profesores, padres de familia y comunidad.

- b. El agente medular para el desarrollo de la actividad de investigación desde las instituciones educativas es el profesor. Para ello es necesario revalorar su rol como un profesional que tiene la inteligencia y la experiencia para producir conocimientos desde el contexto mismo de su práctica y que se encuentra posesionado estratégicamente para promover y sostener el cambio desde el seno de las propias organizaciones escolares.
- c. La modalidad de Investigación Educacional que facilita la integración y promoción de la actividad de investigación en y desde las instituciones educativas es la denominada: Investigación Acción Áulica, una nueva perspectiva de investigación que entiende que el aula es el espacio donde convergen los problemas de la realidad socio-educativa y desde donde estratégicamente se les puede afrontar con acciones de cambio y mejora.
- d. Las instituciones educativas tienen un conjunto de fortalezas y debilidades para promover la actividad de Investigación Educacional desde su seno. Entre sus fortalezas sobresalen: la convergencia de los problemas socio-educativos en el contexto de las aulas, la existencia de condiciones favorables para promover la investigación y la predisposición de un significativo porcentaje de profesores para impulsar el cambio. Entre las debilidades se han identificado: la falta de condiciones organizativas favorables, la resistencia y apatía a los cambios en un sector del profesorado y la deficiente preparación del profesorado en investigación educacional.
- e. La puesta en práctica de la Investigación Educativa Áulica mejora la formación profesional del profesorado, además de la calidad de su práctica docente y de los procesos educativos implicados en ella.

Su aplicación favorece el desarrollo de capacidades investigativas y la formación de actitudes, ambas necesarias para el posesionamiento y sostenibilidad de la actividad de investigación dentro de las instituciones educativas. Entre las capacidades investigativas que se desarrollan se identifican: la capacidad para observar la realidad, la capacidad para formular objetivos e hipótesis, la capacidad para detectar problemas de investigación, la capacidad para argumentar teóricamente el problema, la capacidad para intervenir y transformar la realidad, la capacidad para sistematizar resultados de investigación, etc. Entre las actitudes sobresalen: la actitud para afrontar positivamente el cambio, la actitud

para innovar y emprender proyectos de mejora, la actitud para trabajar en equipo y la actitud para aprender de manera permanente.

- f. El desarrollo de la actividad de investigación desde las instituciones educativas y desde la propia realidad personal y profesional del profesorado se ve influenciada por un conjunto de dificultades, entre las que sobresalen: el débil conocimiento teórico y metodológico de la investigación, la estructura y cultura organizativa de las instituciones educativas, la falta de tiempo para realizar las acciones que demanda la investigación, el presupuesto para afrontar los gastos, las barreras geográficas, etc.
- g. El modelo de investigación para poner en práctica la actividad de investigación dentro de las instituciones educativas incluye cuatro etapas: iniciación, diseño, desarrollo y comunicación de la investigación. En cada una de las etapas se incluyen acciones generales y específicas.

El modelo de investigación tiene las siguientes características: debe estar articulado al desarrollo del currículo, debe concebirse de manera cíclica, debe favorecer el cambio o mejora de la práctica vinculada a la problemática, debe ser flexible y sobre todo sencillo.

La experiencia ha demostrado que el modelo es funcional, efectivo y aplicable por los profesores investigadores.

- h. La concreción de la actividad de investigación en la gestión de instituciones educativas requiere de un modelo organizativo y estratégico que asegure su posesionamiento y sostenibilidad. Para ello, se hace necesario renovar las estructuras organizativas incluyendo un órgano o dependencia que organice al profesorado para promover tal actividad, además es necesario integrar en la agenda de trabajo de las Instituciones Educativas la planificación estratégica y operativa de la actividad de investigación, considerando un conjunto de condiciones que la favorezcan y promuevan.
- i. La actividad de investigación tiene un destacado impacto sobre las instituciones educativas que la integran y asumen en su gestión pedagógica y sobre los profesores que la practican y admiten en su trabajo docente.

Las instituciones educativas que participaron de la experiencia de investigación se reconocieron como núcleos estratégicos de investigación y comprendieron que es posible transformar desde su interior los procesos y acciones que desarrollan. Se constató que la práctica de la actividad de investigación moviliza a los profesores, despierta su interés por identificar y comprender los problemas educativos y, sobre todo, por buscar y aplicar estrategias que favorezcan el cambio y mejora.

Los profesores que decidieron sumar la función de la investigación a su rol docente, consiguieron renovar su perfil profesional, gracias a los nuevos aprendizajes que adquirieron a través de la investigación. Además, la investigación consiguió que despierten su motivación para investigar, desarrollen capacidades y formen actitudes investigativas, produzcan e integren nuevos conocimientos, innoven su desempeño docente; en suma, perfeccionen su formación profesional.

6.2. RECOMENDACIONES.

- a. El Ministerio de Educación en alianza estratégica con otros organismos públicos (Universidades, Gobiernos Regionales) y privados (ONG's) debe establecer un programa para promover la formación continua de profesores en Investigación Educativa, en la perspectiva de lograr formar equipos de profesionales con capacidades y actitudes para emprender la producción e integración de conocimientos e innovaciones que se requieren para afrontar desde la práctica áulica los problemas de la educación.

Adicionalmente, deben promover concursos, ayudas financieras para estimular el intercambio de experiencias entre Instituciones Educativas y la publicación de investigaciones a través de libros, revistas, medios electrónicos.

- b. Las Facultades de Educación de las Universidades y los Centros de Formación Docente deben considerar como propuesta la reformulación de sus currículos y normas académicas afines, dando énfasis -desde el área referida a la Investigación- a cursos de Investigación Educativa que faciliten el desarrollo de experiencias de investigación de corte cualitativo.

- c. El tipo o modalidad de investigación educacional que se debe promover en la realización de tesis de pre y postgrado es la denominada Investigación Educativa Cualitativa, específicamente: la Investigación Acción, la Investigación Etnográfica, entre otras. La actual realidad educativa, requiere que se describa y explique, pero básicamente demanda ser comprendida y transformada, propósitos que sólo pueden alcanzarse a través de la Investigación Cualitativa.
- d. Las Instituciones Educativas deben renovar sus estructuras organizativa y académica, incluyendo espacios para la integración y puesta en práctica de la actividad de investigación dentro de su gestión pedagógica. Se amerita que inserten dentro de sus funciones la actividad de investigación como alternativa para atender los problemas comunes a su gestión curricular, organizacional y didáctica.

6.3. PROPUESTA DE NUEVOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN.

La realización de la investigación plantea nuevos problemas que se dejan a disposición de otros investigadores, los mismos que se reseñan a continuación:

- a. La investigación se realizó a partir de las situaciones problemáticas relacionadas con dos líneas muy particulares: “Educación Ambiental” y “Educación Productiva”. Es necesario investigar situaciones problemáticas asociadas a otras líneas más neurálgicas de la práctica educativa: currículum escolar, procesos didácticos áulicos (de enseñanza y aprendizaje), desarrollo del profesorado, desempeños y logros de estudiantes, etc.
- b. La investigación implicó a profesores que durante el lapso de la experiencia estaban vinculados predominantemente con una o dos áreas curriculares del Plan de Estudios; se requiere emprender investigaciones con profesores de otras áreas curriculares: Comunicación, Matemática, Ciencia y Ambiente, etc.
- c. La investigación controló, tanto en las intervenciones sobre la práctica como en la valoración de resultados, sólo a profesores; por lo que no se conoce apreciaciones de directivos y estudiantes. Se hace necesario realizar otras experiencias sobre la integración de la actividad de

investigación en la práctica docente, involucrando a otros agentes educativos.

- d. La investigación propone un modelo para hacer investigación en y desde el aula, el mismo que requiere ampliarse u operacionalizarse con herramientas e instrumentos que ayuden al docente a desarrollar cada una de las actividades implicadas en el proceso de investigación.
- e. La investigación propone unos lineamientos para construir un modelo organizativo y estratégico para posesionar la actividad de investigación en las instituciones educativas, el que amerita seguir perfeccionándose, en la perspectiva de validarlo a través de otras experiencias de investigación que incluya a más instituciones educativas.

FUENTES DE INFORMACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, Rafael (comp.) (2003). ***La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones***. Bogotá-Colombia: Ediciones Antropos.

Antúnez, Serafín (1997). ***Claves para la organización de centros escolares***. (3ª ed.). Barcelona-España: Horsori.

Bolívar, Antonio (1999). ***Cómo mejorar los centros educativos***. Madrid-España: Síntesis.

Bolívar, Antonio (2000). ***Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidad***. Madrid-España: La Muralla.

Boggino, Norberto y Rosekrans, Kristin (2004). ***Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias***. Santa Fe-Argentina: Homo Sapiens ediciones.

Blández, Julia (1996). ***La investigación-acción: un reto para el profesorado...*** Barcelona-España: Inde Publicaciones.

Carr, Wilfred (2002). ***Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica***. (3ª ed.). Madrid-España: Morata.

- Cerda, Hugo (2002). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. (1ª reimp.). Bogotá-Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Congreso de la República de Perú (2003). *Ley General de Educación N° 28044*. Lima-Perú: Comisión Permanente Congreso de la República.
- De la Torre, Saturnino (2000). *Tres ideas en acción. Innovación-formación-investigación*. (pp. 07-15). En: De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona-España: Octaedro.
- Elliott, John (2000a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (3ª ed.). Madrid-España: Morata.
- Elliott, John (2000b). *La Investigación-acción en educación*. (4ª ed.). Madrid-España: Morata.
- Enríquez, Pedro Gregorio (2007). *El Docente-Investigador. Un mapa para explorar un territorio complejo*. San Luis-Argentina: Ediciones LAE.
- Fullan, Michael (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Chicago-USA: Teacher College.
- Fullan, Michael (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona-España: Octaedro.
- González, M^a. T. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación Educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona-España: Humanitas.
- González, Ramona (s/f ^a). *La Investigación-Acción en el ámbito educativo* (pp. 11-25). En: Correa, José Miguel (Dir). *La Educación Ambiental: Desarrollo de Programas de I-A en las Escuelas*. País Vasco-España: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

- González, Ramona (s/f ^b). ***El proceso de Investigación-Acción*** (pp. 27-37). En: Correa, José Miguel (Dir). *La Educación Ambiental: Desarrollo de Programas de I-A en las Escuelas*. País Vasco-España: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- González, Ramona (s/f ^c). ***La Investigación-Acción y la Innovación Educativa*** (pp. 39-46). En: Correa, José Miguel (Dir). *La Educación Ambiental: Desarrollo de Programas de I-A en las Escuelas*. País Vasco-España: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- González, Ramona (1998). ***El maestro investigador versus el maestro como intelectual***. (pp. 01-07). En: ***La investigación educativa aplicada a la acción docente***. Piura-Perú: Dossier Maestría en Didáctica de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Piura-Universitat de Barcelona.
- González, Ramona y Latorre, Antonio (1987). ***El maestro investigador. La investigación en aula***. Barcelona-España: Grao.
- Hargreaves, Andy (1998). ***Paradojas del cambio: La renovación de la Escuela en la era postmoderna***. En: Dossier, Kikiriki, 49.
- Freire, Paulo (2006). ***Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa***. Undécima edición. México: Siglo XXI Editores.
- Fung, Elsa y otros (2005). ***Redes Educativas Rurales. Articulando Escuela y Comunidad***. Piura-Perú: Central Peruana de Servicios.
- Hernández, Roberto y otros (2003). ***Metodología de la Investigación***. (3^a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Latorre, Antonio y Gonzales, Ramona. (1992). ***El maestro investigador. La Investigación en el aula***. (2^a ed.). Barcelona-España: Grao de Serveis Pedagògics.

- Latorre, Antonio, Del Rincón, Delio y Arnal, Justo (1996). ***Bases metodológicas de la investigación educativa***. Barcelona-España: Gràfiques.
- Latorre, Antonio (2004). ***La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa***. (3ª ed.). Barcelona-España: Graó.
- McKernan, James (1999). ***Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos***. Madrid-España: Morata.
- Miguel De, Mario y otros (1994). ***Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria***. Madrid-España: Escuela Española.
- Múnoz, José, Quintero, Josefina y Munévar, Raúl (2001). ***Cómo desarrollar competencias investigativas en educación***. Bogotá-Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Nieto, José M. (2003). ***El cambio planificado de los centros escolares***. (pp. 243-263). En: González, M.T. (Coord.). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid-España: Pearson Educación.
- [Perú] Ministerio de Educación (2007). ***Plan Nacional de Investigación Educativa (Documento en consulta)***. Lima-Perú: Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa.
- Pérez, Gloria (1997). ***Investigación en Investigación Social. Metodologías***. En: Petrus, Antonio (Coord.). *Pedagogía Social* (pp. 372-401). Barcelona-España: Ariel.
- Pérez, Gloria (2004). ***Métodos de investigación cualitativa en Educación Social y animación socio-cultural. Aplicaciones prácticas***. (4ª. Ed.). Madrid-España: Narcea.

- Ruiz, José María (2003). ***Cómo mejorar la institución educativa. Evaluación de la innovación y del cambio. Análisis de casos.*** (3ª reimp.). Bogotá-Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sagastizabal, María y Perlo, Claudia L. (2004). ***La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones.*** (2ª ed.). Buenos Aires-Argentina: Stella.
- Santos, Miguel Ángel (1996). ***Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento*** (pp. 407-432). En: *Manual de organización de Instituciones Educativas*. Madrid-España: Escuela Española.
- Santos, Miguel Ángel (2001a). ***La escuela que aprende.*** (2ª ed.). Madrid-España: Morata.
- Santos, Miguel Ángel (2001b). ***Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional.*** Santa Fe-Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Senge, Peter M. (1992). ***La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.*** Barcelona-España: Granica.
- Senge, Peter M. (2002). ***Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesan en la educación.*** Bogotá-Colombia: Norma.
- Schön, Donald (1998). ***El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.*** Barcelona-España: Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (1998a). ***Investigación y desarrollo del curriculum.*** (4ª ed.). Madrid-España: Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1998b). ***La investigación como base de la enseñanza.*** (4ª ed.). Madrid-España: Morata.

Tejada, José (2000). **Perfil docente y modelos de formación**. (pp. 16-46). En: De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona-España: Octaedro.

Yuni, José A. y Urbano, Claudio A. (2005). **Mapas y herramientas para conocer la Escuela. Investigación Etnográfica, Investigación-Acción**. (3ª ed.). Córdoba-Argentina: Brujas.

Zapata, Juan Carlos (2004). **La investigación en el aula como estrategia para la mejora de la práctica educativa en la gestión de centros escolares**. Piura-Perú: Instituto de Investigación y Promoción para el Desarrollo-UNP.

Zapata, Juan Carlos (2009). **Investigación Educativa Áulica. Aprendiendo a investigar en Educación**. Piura-Perú: Instituto de Investigación y Promoción para el Desarrollo-UNP.

WEBGRAFÍA

Amanda, Ruth (2005) **La Investigación en el Aula y la Innovación Pedagógica**. En: Autores Varios. **Experiencias Docentes, Calidad y Cambio Escolar**. Accesible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm> (2007, 20 de junio).

Bausela, Esperanza (s/f). **La docencia a través de la Investigación-Acción**. Accesible en: <http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio/comunitario/investigacion-accion.pdf> (2009, 30 de octubre).

Carnero, Silvia y Salinas, Lucía (2009). **La Investigación-Acción como herramienta para mejorar las prácticas áulicas....** Accesible en: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/026.pdf> (2009, 10 de julio).

Carr, Wilfred. y Kemmis, Stephen. **La Investigación-acción como ciencia educativa crítica** (sólo extractos). En: *Teoría crítica de la enseñanza*.

Accesible en: <http://www.cep.edu.uy/InformacionInstitucional/...> (2007, 20 de noviembre)

Cendales, Lola y Mariño, Germán (2003). ***Aprender a investigar, investigando.*** Accesible en: http://educadores.redentre culturas.org/sites/educadores.redentre culturas.org/files/Aprender_a_investigar_investigando.pdf (2007, 3 de diciembre).

Gálvez, César (2009). ***Una experiencia de investigación-acción en Ayacucho. Para mejorar nuestra escuela.*** Accesible en: http://www.tarea.org.pe/images/Tarea_71_104_Cesar_Galvez.pdf

Keys, Bernard y Fulmer, Robert (1999). ***Una conversación con Peter Senge. Nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo.*** Accesible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=63310> (2007, 17 de agosto).

Kember, David y Gow, Lyn (1992). ***Action research as a form of staff development in Higher Education*** (trad. P. Lafourcade) (pp. 23-297-310). Accesible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/libre_asis/materiales/Investigacion%20accion.pdf (2008, 27 de mayo).

Kemmis, Stephen (1990). ***Mejorando la educación mediante la investigación-acción.*** En: Salazar, María Cristina. *La investigación-acción participativa.* Disponible en: http://www.interaprendizaje.s5.com/asignaturas/iap/biblioteca/iap_art9.htm (2008, 17 de agosto).

Lozano, Juan.José (2009). ***La investigación-acción mejora la formación inicial del profesorado de educación física.*** Accesible en: http://www5.uva.es/agora/revista/10/agora10_lozano.pdf (2010, 22 de febrero).

Maciel, Cristina (2003). *La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. Accesible en: <http://www.rieoei.org/rie33a05.PDF> (2007, 13 de octubre).

Muñoz, José Federman, Quintero, Josefina y Munévar, Raúl Ancizar (2002). *Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación*. Accesible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-munevar.pdf> (2008, 20 de septiembre).

Pérez, Gloria (s/f). *La investigación-acción en la educación formal y no formal*. Accesible en: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20405&dsID=investigacion_accion.pdf (2008, 17 de agosto).

Perlo, Claudia, Costa, Leticia y De la Riestra, Rosario (2001). *La investigación-acción en el trabajo: estrategia de cambio para las organizaciones*. Accesible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/PERLO.PDF> (2008, 20 de junio).

Pruzzo, Vilma (2004). *Aportes para la profesionalización docente: Una mirada desde la investigación-acción*. Accesible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n09a06pruzzo.pdf> (2008, 20 de agosto).

[España] Ministerio de Educación y Cultura (2003). *Mejora de la Escuela*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Accesible en: <http://www.mec.es/cide/rieme/mejoraescuela> (2007, 13 de octubre).

Reynolds, David y otros (2000). *El estudio del cambio escolar y la mejora de la escuela*. En: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Accesible en: <http://santillana.sion.com...> (2007, 20 de octubre).

Rodríguez, José Gregorio y Castañeda, Elsa (2001). ***Los profesores en contextos de investigación e innovación***. Monográfico, Revista Iberoamericana de Educación de la OEI. Accesible en: http://uruguay.ifsociety.org/voxmagister/pdf/recursos/rie25a05_JoseGregorio_Rodriguez_y_Elsa_Castaneda_Bernal_Los_profesores_en_contextos_de_investigacion_e_innovacion.pdf (2008, 20 de septiembre).

Sequeira, Valinda y Sánchez, Ana María (s/f). ***Experiencia de investigación-acción en el aula de clase por dos docentes en las asignaturas de Metodología de la Investigación en el Centro Universitario Regional de Carazo y Desarrollo de la Comunidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua***. Accesible en: <http://www.investigar.info/cursos/m4/ej26.pdf> (2009, 20 de agosto).

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo, me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente”.

Freire, Paulo. **Pedagogía de la Autonomía** (2006:30).

ANEXOS DE LA INVESTIGACIÓN

ANEXO N° 1: MATRIZ GENERAL DE INVESTIGACIÓN

Tema	Problema	Objetivos
La integración de la actividad de investigación como estrategia de mejora de la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas.	¿Cómo la integración de la actividad de investigación en la práctica docente se constituye en una estrategia de mejora de la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas?	Diseñar y desarrollar una propuesta para integrar la actividad de investigación en la práctica docente como estrategia de mejora de la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas.
	• ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que tienen las Instituciones Educativas para integrar la actividad de investigación en la práctica docente? • ¿Qué capacidades y actitudes se deben promover en el profesorado para lograr desarrollar la actividad de investigación desde su práctica docente? • ¿Cuál es el modelo de investigación educacional más eficaz para promover la integración de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas? • ¿Cuál es el modelo organizativo para integrar la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas? • ¿Cuál es el impacto de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas y en la práctica docente del profesorado?	• Identificar las fortalezas y debilidades que tienen las Instituciones Educativas para integrar la actividad de investigación en la práctica docente. • Establecer las capacidades y actitudes que se deben promover en los profesores para desarrollar la actividad de investigación en y desde su práctica docente. • Proponer un modelo de investigación educacional que favorezca la integración de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas. • Formular un modelo organizativo para integrar la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas. • Determinar el impacto de la actividad de investigación en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas y en la práctica docente del profesorado.

ANEXO N° 2: MATRIZ DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Problema	Variables	Definición operacional	Dimensiones	Categorías
¿Cómo la integración de la actividad de investigación en la práctica docente se constituye en una estrategia de mejora en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas?	Sit. Problemática. Situación actual de la actividad de investigación en gestión pedagógica de las Instituciones Educativas.	Son las dificultades y carencias que se identifican en la práctica de la actividad de investigación dentro de los procesos curriculares y didácticos que acontecen en la gestión pedagógica y en el trabajo áulico de una institución educativa; situación que repercute en el predominio de enfoques y prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, la ausencia de recursos didácticos innovadores y la vigencia de concepciones y actitudes contrarias al cambio.	• Actividad de investigación en la gestión pedagógica de las IE.	• Fortalezas para integrar investigación en gestión pedagógica de las IE. • Debilidades para integrar investigación en gestión pedagógica de las IE.
			• Actividad de investigación en el desempeño docente.	• Capacidades docentes para integrar actividad de investigación. • Actitudes docente para integrar actividad de investigación.
	Opción de cambio. Integración de la actividad de investigación en la práctica docente.	Es la incorporación progresiva y sistemática de la actividad de investigación educacional en la práctica docente, considerando que los actuales enfoques pedagógicos demandan que el profesorado produzca conocimientos y promueva innovaciones desde la dinámica de su práctica cotidiana.	• Formulación de modelos para la integración de la investigación en práctica docente.	• Modelo de investigación educacional. • Modelo organizativo y estratégico.
			• Impacto de la actividad de investigación en la gestión pedagógica y práctica docente.	• Impacto en la gestión pedagógica de las IE. • Impacto en la práctica docente.

ANEXO N° 3

CUESTIONARIO 01 PARA PROFESORES INVESTIGADORES

Estimado/a Profesor/a:

El presente cuestionario tiene como propósito recoger información general de los profesores participantes en la investigación sobre “*la integración de la actividad de investigación en la práctica docente*” y sobre la disposición para asumir la propuesta de investigación desde sus Instituciones Educativas.

Lee atentamente cada pregunta y responde con precisión y objetividad a cada una de ellas.

¡Gracias por tu colaboración!

I. Información General

- | | | | |
|------|------------------------------------|---|-------|
| 10. | Edad | : | ..... |
| 20. | Sexo | : | ..... |
| 30. | Título Profesional | : | ..... |
| 40. | Especialidad | : | ..... |
| 50. | Nivel educativo en el que labora | : | ..... |
| 60. | Institución Educativa donde labora | : | ..... |
| 70. | UGEL a la que pertenece su IE | : | ..... |
| 80. | Red educativa a la que pertenece | : | ..... |
| 90. | Condición laboral | : | ..... |
| 100. | Años de servicio | : | ..... |

II. Información sobre el Proyecto de Investigación

- | | | | |
|------|----------------------------|---|-------|
| 110. | Equipo de Investigación | : | ..... |
| 120. | Proyecto de Investigación: | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

III. Sobre la propuesta de investigación

130. ¿Qué nivel de predisposición personal y motivación profesional tienes para implicarte y sacar adelante la propuesta de investigación?

1301. Predisposición personal

1. Mucha ()
2. Regular ()
3. Poca ()
4. Muy poca ()
5. Casi nada ()

1302. Motivación profesional

1. Mucha ()
2. Regular ()
3. Poca ()
4. Muy poca ()
5. Casi nada ()

140. ¿Cómo calificas el modelo de Investigación-Acción Áulica que se ha propuesto para llevar a cabo la experiencia de investigación?

1. Es muy bueno y muy efectivo ()
2. Es bastante bueno y bastante efectivo ()
3. Es algo bueno y algo efectivo ()
4. Es muy poco bueno y muy poco efectivo ()
5. Es nada bueno y nada efectivo ()

150. ¿Consideras que el profesorado está calificado para integrar la Investigación- Acción Áulica en la mejora de su práctica docente?

1. Si ()
2. No ()

160. ¿Consideras –desde tu experiencia como profesor- que las Instituciones Educativas prestan las condiciones para integrar la Investigación-Acción Áulica en la gestión pedagógica?

1. Si ()
2. No ()

170. ¿Qué reflexión personal puedes compartir respecto a tu participación en esta experiencia de Investigación-Acción Áulica?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO N° 4

CUESTIONARIO 02 PARA PROFESORES INVESTIGADORES

Estimado/a Profesor/a:

El presente cuestionario tiene como propósito recoger información sobre los logros y dificultades que has identificado durante el diseño y desarrollo de la investigación en la que vienes participando.

Lee atentamente cada pregunta y responde con precisión y objetividad a cada una de ellas.

¡Gracias por tu colaboración!

I. Información General

10. Equipo de Investigación :
20. IE. donde labora :
30. Proyecto de Investigación :

II. Logros en el diseño y desarrollo de la investigación

40. ¿Qué logros has conseguido –hasta el momento- en el proceso de planificación y ejecución de tu proyecto de investigación?

- | | 1. Si | 2. No |
|--|-------|-------|
| 401. Comprender la naturaleza e importancia de la Inv. Educativa. | () | () |
| 402. Asumir que la mejora de la práctica educativa depende de mí. | () | () |
| 403. Participar activamente en la previsión del cambio y mejora. | () | () |
| 404. Reconocer mis capacidades y debilidades para la Inv. Educativa. | () | () |
| 405. Cambiar de actitud respecto a mi mejora profesional. | () | () |
| 406. Otros (especificar): | | |

III. Dificultades en el diseño y desarrollo de la investigación

50. ¿Cómo calificarías –hasta el momento- el nivel de dificultad que has encontrado durante la elaboración de tu proyecto de investigación?

- | | 1. Fácil | 2. Difícil |
|---|----------|------------|
| 501. El procedimiento de elección del tema | () | () |
| 502. El diseño de la matriz de investigación | () | () |
| 503. La elaboración del planteamiento y justificación del problema. | () | () |
| 504. La formulación de objetivos e hipótesis de investigación. | () | () |
| 505. La construcción del marco teórico | () | () |
| 506. La descripción del contexto y de los sujetos | () | () |
| 507. La elaboración del plan general de acción. | () | () |
| 508. La selección de estrategias de recolección de datos | () | () |
| 509. La elección de estrategias de análisis de datos | () | () |
| 5010. La formulación del diseño administrativo | () | () |

60. ¿Cómo calificarías –hasta el momento- el nivel de dificultad que has encontrado durante el desarrollo de tu proyecto de investigación?

	1. Fácil	2. Difícil
601. La creación de condiciones iniciales.	()	()
602. El diagnóstico de la problemática.	()	()
603. La organización y conducción de las intervenciones.	()	()
604. La recolección de datos u obtención de información.	()	()
605. El análisis cuantitativo y cualitativo de datos.	()	()
606. La discusión y validación de resultados.	()	()
607. La evaluación de las acciones de intervención.	()	()

70. ¿Qué otras dificultades has encontrado durante el diseño y desarrollo de tu proyecto de investigación?

701. En el manejo de la teoría sobre la Investigación Acción Áulica y la mejora escolar.

.....

702. En la elaboración e implementación del proyecto de investigación.

.....

703. En la asesoría con el investigador principal.

.....

704. En el trabajo del equipo de investigación.

.....

705. En la gestión institucional de la Institución Educativa.

.....

706. En las condiciones complementarias (tiempo, logística, materiales, presupuesto).

.....

707. Otras (Especificar).

.....

ANEXO N° 5

CUESTIONARIO 03 PARA PROFESORES INVESTIGADORES

Estimado Profesor/a:

El presente cuestionario tiene como propósito recoger tus apreciaciones e impresiones respecto a las fortalezas y debilidades que tiene tu Institución Educativa para promover la actividad de investigación y sobre tus propias capacidades y actitudes para asumirla y llevarla a cabo desde tu práctica docente.

Lee atentamente cada pregunta y responde con precisión y objetividad a cada una de ellas.

¡Gracias por tu colaboración!

I. Información General

10. Equipo de Investigación :
20. Inst. Educativa donde labora :
30. Proyecto de Investigación :

II. Sobre las fortalezas y debilidades de las Instituciones Educativas para investigar

40. ¿Qué fortalezas logras identificar en tu Institución Educativa para integrar y asumir la actividad de Investigación Áulica como parte de sus funciones?

- | | 1. Si | 2. No |
|--|-------|-------|
| 401. El compromiso que tiene con la educación y los alumnos | () | () |
| 402. La convergencia de problemas en el contexto del aula | () | () |
| 403. La existencia de condiciones escolares favorables | () | () |
| 404. La predisposición del profesorado para promover el cambio | () | () |
| 405. La formación del profesorado en Investigación Educativa | () | () |
| 406. Otra (Especificar) | | |

50. ¿Qué debilidades logras identificar en tu Institución Educativa para no asumir e integrar la actividad de Investigación Áulica como parte de sus funciones?

- | | 1. Si | 2. No |
|--|-------|-------|
| 501. El poco interés que tienen por los problemas de la educación | () | () |
| 502. La falta de condiciones organizativas favorables | () | () |
| 503. La resistencia y apatía del profesorado frente al cambio e innovación | () | () |
| 504. La dependencia cognitiva de los directivos y profesores | () | () |
| 505. La deficiente preparación del profesorado en Investigación Educativa | () | () |
| 506. Otra (Especificar) | | |

60. ¿Cómo se deberían potenciar las fortalezas o contrarrestar las debilidades que favorecen o dificultan la actividad de investigación desde tu Institución Educativa?

1. Si 2. No

- | | | |
|---|-------|-------|
| 601. Con la implantación de disposiciones legales externas e internas | () | () |
| 602. Con el apoyo del Ministerio de Educación y ONGs. | () | () |
| 603. Con la promoción de eventos y concursos de investigación | () | () |
| 604. Con la capacitación de docentes en Investigación Educativa | () | () |
| 605. Con la creación de espacios de autoaprendizaje de los profesores | () | () |
| 606. Otra (Especificar) | | |

.....

III. Sobre las capacidades y actitudes del profesorado para la investigación

70. ¿Qué capacidades identificas actualmente en ti y en los profesores de tu Institución Educativa para desarrollar la actividad de investigación?

1. Si 2. No

- | | | |
|---|-------|-------|
| 701. La capacidad para observar objetivamente la realidad escolar | () | () |
| 702. La capacidad para detectar problemas de investigación | () | () |
| 703. La capacidad para fundamentar teóricamente un problema | () | () |
| 704. La capacidad para formular objetivos e hipótesis de investigación | () | () |
| 705. La capacidad para intervenir y transformar su práctica | () | () |
| 706. La capacidad para recolectar datos u obtener información | () | () |
| 707. La capacidad para analizar datos y validar resultados de investigación | () | () |
| 708. La capacidad para sistematizar por escrito trabajos de investigación | () | () |
| 709. Otras (Especificar) | | |

.....

80. Si la mayoría de tus respuestas es NO... ¿Cuál consideras que es la razón fundamental por la que tú y los demás profesores no han desarrollado tales capacidades?

.....

90. ¿Qué actitudes identificas actualmente en ti y en los profesores de tu Institución Educativa para desarrollar la actividad de investigación?

	1. Si	2. No
901. La actitud para aceptar y afrontar positivamente el cambio	()	()
902. La actitud para innovar y para emprender proyectos de mejora	()	()
903. La actitud para articular su trabajo con la problemática inmediata	()	()
904. La actitud para trabajar en equipo y de manera colaborativa	()	()
905. La actitud para aprender de manera permanente	()	()
906. Otras (Especificar)		

.....

100. Si la mayoría de tus respuestas es NO... ¿Cuál consideras que es la razón fundamental por la que tú y los demás profesores no han formado tales actitudes?

.....

110. ¿Cuál consideras que es el nivel de incidencia de la experiencia de Investigación Educativa en la que participas en el desarrollo de capacidades y en la formación de actitudes investigativas?

1. Bastante	()	3. Muy Poco	()
2. Poco	()	4. Nada	()

ANEXO N° 6

ESCALA DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Estimado/a Profesor/a.

A través de la siguiente escala se pretende medir tu opinión sobre el enfoque y modelo de investigación educacional que has aplicado a través de la experiencia de investigación, así como de las otras actividades implicadas en el diseño y desarrollo de la investigación.

Lee cada ítem y elige una alternativa, encerrando en un círculo el número que corresponde a la que consideras.

- Equipo de investigación :
- Inst. Educativa donde labora :
- Proyecto de Investigación :

I. Valoración del enfoque y modelo de investigación-acción áulica.

N°	Aspectos	Referentes de evaluación		
10	Permite resolver problemas concretos de la práctica educativa.	1 De acuerdo	2 Indeciso	3 En desacuerdo
20	Ayuda a cambiar y a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	1 De acuerdo	2 Indeciso	3 En desacuerdo
30	Promueve la participación del profesorado en la mejora de la IE.	1 De acuerdo	2 Indeciso	3 En desacuerdo
40	Favorece que los profesores investiguen y trabajen en equipo.	1 De acuerdo	2 Indeciso	3 En desacuerdo
50	Contribuye con la autoformación profesional del profesorado.	1 De acuerdo	2 Indeciso	3 En desacuerdo

60. Otros – especificar:

.....
.....
.....

II. Valoración de las actividades implicadas en el diseño de investigación

Nº	Aspectos	Referentes de evaluación		
10	Tema de investigación.	1 Muy relevante	2 Poco relevante	3 Nada relevante
20	Problema de investigación.	1 Muy significativo	2 Poco significativo	3 Nada significativo
30	Objetivos de investigación.	1 Muy significativos	2 Poco significativos	3 Nada significativos
40	Marco teórico de la investigación.	1 Muy consistente	2 Poco consistente	3 Nada consistente
50	Hipótesis de investigación.	1 Muy interesantes	2 Poco interesantes	3 Nada interesantes
60	Contexto y sujetos de investigación.	1 Muy adecuados	2 Poco adecuados	3 Nada adecuados
70	Plan de acción general y específicos.	1 Muy consistente	2 Poco consistente	3 Nada consistente
80	Estrategias de recolección de datos u obtención de información.	1 Muy apropiadas	2 Poco apropiadas	3 Nada apropiadas
90	Estrategias de análisis de datos y valoración de resultados.	1 Muy apropiadas	2 Poco apropiadas	3 Nada apropiadas
100	Cronograma de actividades.	1 Muy Realista	2 Poco Realista	3 Nada Realista
110	Presupuesto de gastos.	1 Muy Realista	2 Poco Realista	3 Nada Realista

120. Otros – especificar:

.....

.....

.....

III. Valoración de las actividades implicadas en el desarrollo de la investigación.

Nº	Aspectos	Referentes de evaluación		
10	Desarrollo de los objetivos previstos.	1 Muy efectivo	2 Poco efectivo	3 Nada efectivo
20	Acciones de intervención para el cambio.	1 Muy eficaces	2 Poco eficaces	3 Nada eficaces
30	Estrategias utilizadas en acciones de intervención.	1 Muy apropiadas	2 Poco apropiadas	3 Nada apropiadas
40	Recursos utilizados en acciones de intervención.	1 Muy apropiados	2 Poco apropiados	3 Nada apropiados
50	Tiempo dedicado al desarrollo de las actividades.	1 Muy representativo	2 Poco representativo	3 Nada representativo
60	Evaluación de las acciones de intervención.	1 Muy oportuna	2 Poco oportuna	3 Nada oportuna
70	Recolección de datos u obtención de información.	1 Muy adecuada	2 Poco adecuada	3 Nada adecuada
80	Análisis de datos o validación de resultados.	1 Muy profundo	2 Poco profundo	3 Nada profundo

90. Otros – especificar:

.....

.....

.....

IV. Valoración del rol de los sujetos implicados en la investigación.

Nº	Aspectos	Referentes de evaluación		
10	Participación e implicación de los miembros del equipo de investigación.	1 Muy permanente	2 Poco permanente	3 Nada permanente
20	Responsabilidad y compromiso de los miembros del equipo de investigación.	1 Muy destacado	2 Poco destacado	3 Nada destacado
30	Apoyo y compromiso del personal directivo y docente.	1 Muy destacado	2 Poco destacado	3 Nada destacado
40	Interés y predisposición de los alumnos.	1 Muy representativo	2 Poco representativo	3 Nada representativo
50	Participación e implicación de los padres de familia.	1 Muy destacada	2 Poco destacada	3 Nada destacada
60	Motivación y participación de la comunidad/población local.	1 Muy destacada	2 Poco destacada	3 Nada destacada

70. Otros – especificar:

.....

.....

.....

ANEXO N° 7

FICHA DE EVALUACIÓN DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

- Propósito : Evaluar los logros y dificultades en el diseño y desarrollo de la actividad de investigación.
- Unidad de análisis : Informe final de investigación.

I. Evaluación del diseño de investigación.

Aspectos	Indicadores	Escala ²⁸		
		1.EL	2.ML	3.DL
10. Tema y problema de investigación.	101.El tema es novedoso, relevante y está claramente delimitado.			
	102.El problema de investigación está correctamente formulado y operacionalizado.			
20. Caracterización de la problemática.	201.Se describe y fundamenta la problemática con claridad y profundidad.			
	202.Se presenta la problemática integrando fundamentos teóricos y referencias empíricas.			
	203.Se exponen razones para investigar en el contexto local y escolar.			
30. Justificación de la investigación.	301.Se argumenta la importancia o relevancia de la investigación.			
	302.Se sistematizan los aportes o posibles beneficios de la investigación.			
40. Objetivos de la investigación.	401.Se propone el objetivo general y objetivos específicos según requisitos para su estructuración.			
	402.Se formulan objetivo general y objetivos coherentes con el problema de investigación.			
	403.Se formulan objetivos respetando una doble intención: comprender la problemática y promover el cambio o mejora.			

Continúa...

²⁸ Se estableció la siguiente escala: Excelente logro (EL), mediado logro (ML) y deficiente logro (DL).

...Continuación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		1.EL	2.ML	3.DL
50. Hipótesis de investigación.	501. Se formula la hipótesis básica según criterios para su estructuración.			
	502. Se explican con suficiente consistencia y profundidad teórica.			
	503. Se destacan, a través de las hipótesis específicas, las acciones necesarias para el cambio o mejora.			
60. Marco teórico de la investigación.	601. Se consideran fundamentos teóricos de acuerdo a las variables que constituyen la estructura del problema.			
	602. Se recogen antecedentes de investigación de mucha consistencia y actualidad.			
	603. Se reúne teoría científica y base conceptual actualizada y rigurosa.			
	604. Se presenta a través de citas textuales fundamentos teóricos consistentes y relevantes.			
70. Contexto de investigación.	701. Se determina el contexto local o comunitario donde se realizó la investigación.			
	702. Se caracteriza el contexto escolar de la investigación.			
	703. Se justifican las acciones de investigación en el contexto elegido.			
80. Sujetos de investigación.	801. Se determinan las unidades de análisis con claridad.			
	802. Se presenta la población y la muestra con precisión.			
90. Plan de acción.	901. Se establecen objetivos y acciones de relevancia para la investigación.			
	902. Se fijan estrategias pertinentes y efectivas.			
	903. Se prevén los recursos y el tiempo con claridad y realismo.			
	904. Se determinan pautas para evaluar la efectividad de las acciones.			

Continúa...

...Continuación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		1.EL	2.ML	3.DL
100. Estrategias de recolección de datos.	1001. Se precisan las técnicas e instrumentos más adecuados para recoger con eficiencia y exactitud la información.			
	1002. Se presentan instrumentos y medios bien estructurados y claramente diseñados.			
110. Estrategias de análisis de datos.	1101. Se establece el análisis cuantitativo haciendo uso de diversos procedimientos.			
	1102. Se establece el análisis cualitativo haciendo uso de diversas técnicas.			

II. Evaluación del desarrollo de la investigación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		1.EL	2.ML	3.DL
120. Descripción del proceso de investigación.	1201. Se precisa la secuencia de actividades y tareas realizadas durante la investigación.			
	1202. Se aborda de manera total, amplia y profunda la problemática.			
	1203. Se establecen los logros e inconvenientes alcanzados durante la investigación.			
130. Presentación y análisis de resultados.	1301. Se presenta con claridad y objetividad el análisis cuantitativo de la investigación.			
	1302. Se presenta con profundidad y rigurosidad el análisis cualitativo de los resultados.			
	1303. Se utilizan diversas herramientas y procedimientos de análisis de datos.			
	1304. Se contrasta la existencia de la problemática a través de los resultados.			
	1305. Se deducen de los resultados, propuestas y aportes de significatividad.			
	1306. Se percibe el cambio o mejora alcanzados a través de los resultados de investigación.			

...Continuación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		1.EL	2.ML	3.DL
140. Valoración de logros alcanzados	1401. Se percibe con claridad el logro del objetivo general y de los objetivos específicos.			
	1402. Se contrastan las hipótesis de investigación.			
150. Conclusiones de la investigación	1501. Se sistematizan de manera clara y precisa los logros y aportes más significativos de la investigación, enfatizando en los cambios previstos.			
	1502. Se presentan conclusiones que responden a los objetivos e hipótesis de la investigación.			
160. Recomendaciones de la investigación	1601. Se presentan recomendaciones realistas y viables dentro del contexto de intervención.			
	1602. Se percibe que se involucra a los sujetos implicados en la problemática (alumnos, padres de familia, profesores).			
	1603. Se reafirman compromisos del profesorado y de la institución con sostenimiento el cambio y mejora.			
170. Fuentes de información (bibliografía, hemerografía y webgrafía)	1701. Se incluyen fuentes de información nacionales e internacionales actualizadas y en número representativo.			
	1702. Se consideran fuentes de información pertinentes con el tema de investigación.			

III. Evaluación de la estructura y presentación formal del informe de investigación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		1.EL	2.ML	3.DL
180. Estructura del informe de investigación	1801. Se estructura el informe de investigación sobre la base de un esquema completo y coherente.			
	1802. Se nomenclra y clasifica de manera ordenada cada una de las partes del informe de investigación.			
190. Presentación formal del informe de investigación	1901. Se respetan las normas generales de presentación formal del diseño de página de un informe de investigación. • Tamaño y márgenes del papel. • Espaciados e interlineado. • Paginación. • Tipo, estilo y tamaño de letra.			
	1902. Se respetan las normas específicas de presentación formal de cada uno de los apartados y secciones de un informe de investigación. • Páginas del componente preliminar (carátula, índice, dedicatoria, etc.). • Páginas del componente básico (capítulos y subcapítulos). • Páginas del componente complementario (fuentes de información, anexos, etc.).			
	1903. Se presenta y ordena el texto y los párrafos atendiendo a normas establecidas por sistemas de redacción de informes de investigación. • Títulos y subtítulos. • Citas textuales y notas a pie de página. • Referencias de autor.			
	1904. Se presentan tablas, gráficos e imágenes considerando requisitos y criterios de presentación formal.			
	1905. Se presenta el informe con limpieza.			

Continúa...

...Continuación.

Aspectos	Indicadores	Escala		
		1.EL	2.ML	3.DL
200. Redacción del informe de investigación	2001. Se ha tomado en cuenta las cualidades y requisitos para una buena redacción (unidad, coherencia, claridad, precisión, propiedad, etc.).			
	2002. Se ha redactado el trabajo haciendo un buen uso del lenguaje, evitando errores en su redacción.			

Fuente: Ficha de evaluación del informe de investigación, 2007.

Información General:

- Experto :
- Cargo :
- Fecha :

ANEXO N° 8

MODELO DE NOTA DE CAMPO PARA REGISTRAR PERCEPCIONES Y APRECIACIONES DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL EN SU INTERACCIÓN CON LOS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN

N° de reunión/visita : Equipo investigación: Fecha y hora : Lugar de reunión :	Asistentes :
---	---

Aspectos	Percepciones	Apreciaciones
Acontecimientos/ Hechos		
Conductas/ Actitudes		
Opiniones/ Puntos de vista		
Observación adicional/Comentario:		

ANEXO N° 9

**MODELO DE NOTA DE CAMPO PARA REGISTRAR LOGROS
Y DIFICULTADES IDENTIFICADAS EN LOS PROFESORES
DURANTE REUNIONES DE ASESORÍA Y SEGUIMIENTO
DE SUS AVANCES**

Nº de reunión/visita :	Asistentes :
Equipo investigación: .....	.....
Fecha y hora : .....	.....
Lugar de reunión : .....	.....

Producto/Resultado esperado :		
Actividades realizadas	Fortalezas Aspectos positivos respecto a la investigación	Debilidades Aspectos negativos respecto a la investigación
Observación adicional/Comentario:		

ANEXO N° 10

REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN

Acciones realizadas	% avance	Logros	Dificultades	Impactos

ANEXO N° 11

MODELO DE INFORME ANÁLITICO PARA SISTEMATIZAR FORTALEZAS Y DEBILIDADES QUE TIENEN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA INTEGRAR LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

- Equipo de investigación :

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que identificamos en nuestras Instituciones Educativas para integrar la actividad de investigación en la práctica docente que desarrollamos los profesores desde las aulas?

Fortalezas	Debilidades

ANEXO N° 12

MODELO DE INFORME ANÁLITICO PARA SISTEMATIZAR CAPACIDADES Y ACTITUDES DE LOS PROFESORES PARA INTEGRAR LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN EN SU PRÁCTICA DOCENTE

- Equipo de investigación :

¿Cuáles son las capacidades y actitudes que debemos desarrollar y asumir los profesores para integrar la actividad de investigación en nuestra práctica docente?

Capacidades para investigar	Actitudes para investigar

ANEXO N° 13

**MODELO DE INFORME ANÁLITICO PARA SISTEMATIZAR LOGROS,
DIFICULTADES E IMPACTOS IDENTIFICADOS POR LOS PROFESORES
DURANTE LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN**

- Equipo de investigación :

¿Cuáles son los logros, dificultades e impactos que ha identificado nuestro equipo de trabajo durante el desarrollo de la experiencia de investigación?

Logros alcanzados	Dificultades encontradas
Impactos	

ANEXO N° 14
PROFESORES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN	PROFESORES PARTICIPANTES
Ayabaca.	• Chuquihuanga Cunya, Juan Freddy. • Juárez Cruz, Juan Francisco. • Llacsahuanga Granadino, Luis Arturo. • Marigorda Olmedo, Helvia Rosita. • Morocho Troncos, Guido Rafael. • Vásquez Delgado, Edwin Martín.
Ambasal.	• Carhuapoma Culquicondor, Marlón Martín. • Castillo Jiménez, Sandra Carolina. • Gálvez Paucar, José. • Jiménez Villalta, Wilmer. • Saavedra Alvarado, Miguel Lenin. • Santur Abad, Rosario del Pilar.
Tacalpo.	• Liviapoma Timoteo, Medardo. • Mendoza Cáceres, Dilma Eulalia. • Orozco Chumacero, Ana. • Poma Salazar, Wilder Alfredo. • Saavedra Carhuatocto, Olga María.
Yanchalá	• Alberca Troncos, José. • Arizola Girón, Mercedes Mariela. • Niño Mija, Miguel Simeón. • Ramírez Vásquez, María de los Ángeles. • Troncos Flores, Malena Roxani.
Montero.	• Carmona Calderón, Luis Jorge. • Girón Chinchay, Filadelfo. • Santisteban García, Manuel. • Tocto Troncos, Oscar Donal • Valverde Peña, Zoraida.

ANEXO N° 15:

PROFESORES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN CON EL INVESTIGADOR PRINCIPAL



FOTOGRAFÍA 17:

PROFESORES-PARTICIPANTES DEL DIPLOMADO DE “EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PRODUCTIVA” - 2007, EL DÍA DE LA CLAUSURA. EN LA FOTO, INTEGRANTES DE LOS EQUIPOS QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN.

ANEXO N° 16: PLANA DOCENTE DEL DIPLOMADO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL Y PRODUCTIVA

Áreas	Eje 1/Módulos		Eje 2/Módulos		Eje 3/Módulos
Gestión Ambiental	Módulo 01 Geografía y Ecología Regional. Biol. Juan Torres Guevara		Módulo 02 Sociedad y Economía Regional. Econ. Miguel Zapata Zapata. Lic. Juan José Jacinto Chunga.		Módulo 03 Desarrollo Rural Sostenible. Dr. Ricardo Pineda Milicich
Educación Productiva	Módulo 04 Sistemas de Producción Agrícola. Dr. César Murguía Reyes		Módulo 05 Sistemas de Producción Pecuaria Ing. Esteban Pinao		Módulo 06 Agroindustria y Mercado Lic. Luis Guinocchio Balcázar. Ing. Nelly Pavis.
Gestión Educativa	Módulo 07 Descentralización y Participación Educativa. Dr. Manuel Iguíñez		Módulo 08 Proyecto Curricular Diversificado Lic. Margarita Távara		Módulo 09 Innovaciones Pedagógicas Lic. Delma Flores Farfán.
Investigación Educativa	Módulo 10 Metodología de la Investigación Científica y Educativa Lic. Juan C. Zapata Ancajima Dr. Carlos Granda Wong.		Módulo 11 Desarrollo del Proyecto–Fase 1. Lic. Juan C. Zapata Ancajima Dr. Carlos Granda Wong.		Módulo 12. Desarrollo del Proyecto–Fase 2. Lic. Juan C. Zapata Ancajima Dr. Carlos Granda Wong.
Seminarios Transversales	ET 01 Educación y Desarrollo Rural Etienne Durt	ET 02 Interculturalidad y binacionalidad Alejandro Muñinco	ET 03 Ciudadanía y Gobernabilidad Michel Azcueta	ET 04 Rol del Docente en el Desarrollo Local Elsa Fung Sánchez. Luis Guerrero.	

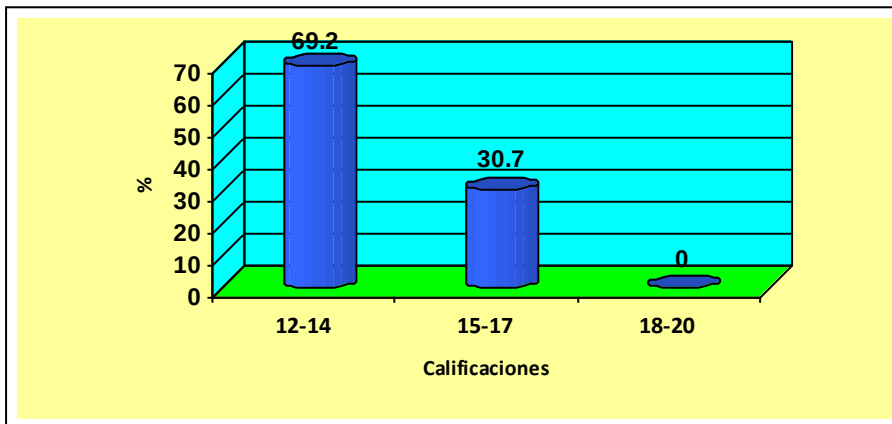
Fuente: Diplomado en Educación Ambiental y Productiva, 2007.

ANEXO N° 17

CALIFICACIONES DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES

Gráfico N° 01

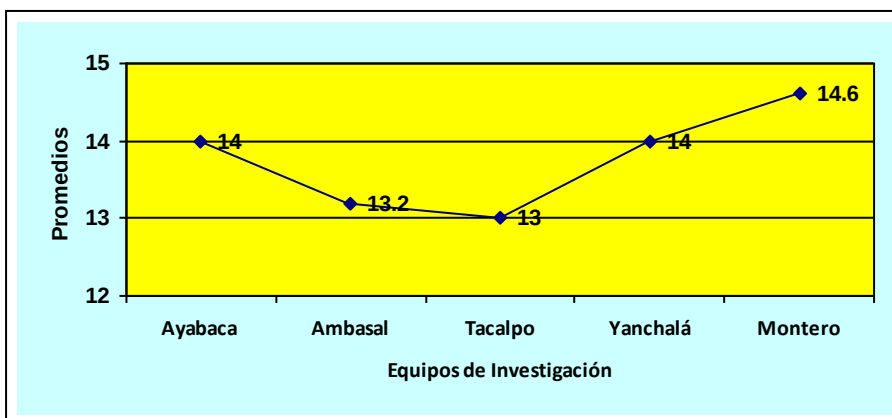
DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES-, SEGÚN PROMEDIO FINAL
ALCANZADO EN EL CURSO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA



Fuente : Registro de evaluación del curso de Investigación Científica y Pedagógica, 2007.

Gráfico N° 02

PROMEDIOS ALCANZADOS POR LOS EQUIPOS DE TRABAJO
EN EL CURSO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA



Fuente : Registro de evaluación del curso de Investigación Científica y Pedagógica, 2007.

Zapata, J.C. (2012). **La integración de la actividad de investigación como estrategia de mejora en la gestión pedagógica de las Instituciones Educativas**. Piura-Perú: Tesis de maestría presentada a la Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación.