

**UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”  
ESCUELA DE POST GRDO**



---

**LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA PRÁCTICA  
PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARTICIPANTES EN  
EL PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN  
“DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA”  
HUÁNUCO, 2014.**

---

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN  
EDUCACIÓN**

**MENCIÓN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR**

**TESISTA:**

Quelbin Toledo Espinoza Carbajal

**ASESOR :**

Edwin Roger Esteban Rivera

**HUÁNUCO - PERÚ**

**2015**



**UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”**

**ESCUELA DE POST GRADO**



---

**LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA  
DE DOCENTES PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE  
SEGUNDA ESPECIALIDAD EN “DIDÁCTICA DE LA  
EDUCACIÓN CIUDADANA” HUÁNUCO, 2014.**

---

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN  
EDUCACIÓN**

**MENCIÓN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR**

**TESISTA:**

Quelbin Toledo Espinoza Carbajal

**ASESOR :**

Edwin Roger Esteban Rivera

**HUÁNUCO - PERÚ**

**2015**

## DEDICATORIA

A mí abnegado padre Félix  
por ser el tesoro y guardián  
de mi destino que me  
ilumina desde la eternidad

***Quelbin***

## **AGRADECIMIENTO**

- ✓ Al Magister Edwin Esteban Rivera, asesor del presente trabajo de investigación por su invaluable apoyo y por la incesante exigencia para la culminación del presente trabajo
- ✓ A los doctores: Ewer Portocarrero Merino, Adalberto Lucas Cabello por la incesante exigencia y motivación para la culminación y aprobación del presente trabajo.
- ✓ A la doctora Clorinda Barrionuevo Torres por la facilitación de información para la culminación del presente trabajo
- ✓ A los maestros que enseñaron en la mención investigación y docencia superior por dejar huellas en mi formación profesional.
- ✓ A los docentes de la especialidad de Lengua y Literatura, por la corrección de estilo.

## RESUMEN

La investigación titulada “La Investigación-Acción en la Práctica Pedagógica de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana” Huánuco, 2014” tuvo como objetivo general explicar el efecto que tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la Práctica Pedagógica de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana” Huánuco, 2014. La investigación fue de tipo cuantitativa y responde por su finalidad a una investigación experimental; se empleó el diseño pre experimental. La muestra de trabajo fue no probabilístico y estuvo conformado por 50 docentes participantes de nivel Secundaria en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de Educación Ciudadana” de la Unidad de Gestión Educativa Local de Huánuco. Los resultados evidencian, los efectos que tiene el desarrollo del bloque temático de la investigación acción en la práctica pedagógica en los docentes participantes en el programa, que estos mejoraron su práctica pedagógica por añadidura la calidad de aprendizaje de los estudiantes mediante sus reflexiones, se observa en las dimensiones y en su respectivo ítem como preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articula a la comunidad, desarrollo de la profesionalidad e identidad docente. También se observa en los resultados, en el que los docentes participantes muestran un nivel de satisfactorio en todas las dimensiones.

**Palabra Clave:** Investigación acción y práctica pedagógica.

## SUMMARY

The research entitled "Action Research in teaching practice of teachers participating in the Second Specialization Program in" Teaching of Citizenship Education "Huanuco, 2014" overall objective was to explain the effect of the development of the Research-Action the pedagogical practice of teachers participating in the Second Specialization Program on "Education in Citizenship Education" Huanuco, 2014. The research was responsible for quantitative type and purpose of experimental research; pre experimental design was used. The working sample was non-probabilistic and consisted of 50 secondary level teachers participating in the Second Specialization Program in "Teaching Citizen Education" Local Education Management Unit of Huanuco. The results show the effects that the development of thematic block of action research in teaching practice in the teachers participating in the program, which they improve their teaching practice in addition the quality of student learning through their reflections, is observed in dimensions and its respective item in preparation for student learning, teaching for student learning, participation in school management articulates the community, development of teacher professionalism and identity. It is also noted in the results, in which participating teachers show a satisfactory level in all dimensions.

**Key words:** Action research and teaching practice.

## INTRODUCCIÓN

El contexto mundial caracterizado por la globalización en la economía, ha invadido también el campo de la Educación, en todos sus niveles y modalidades y corresponde a esta formar a los niños, jóvenes y adultos, para los acelerados cambios, que se están produciendo y producirán, con mayor énfasis, en todas las áreas del quehacer humano, en consecuencia exige así mismo la formación de profesionales capaces de hacer frente a situaciones cambiantes, de encontrar soluciones innovadoras, para desempeñarse con ética y valores.

En la Declaración Mundial sobre la Educación superior del Siglo XXI, que se llevó acabo en París en 1998, se concluyó que ésta debe enfrentar una serie de desafíos y dificultades, como producto del entorno cambiante, la globalización y su ideal de posicionamiento efectivo dentro de la sociedad del conocimiento. Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación- CONEAU (2008: 02)

Una de las características del siglo XXI es su constante preocupación por la calidad de la educación. Los docentes aparecen como los protagonistas principales del quehacer educativo y su acción en las aulas y en las escuelas se consideran como un indicador de calidad, motivo por el cual la formación del profesorado es también el eje del debate por los gobernantes de turno.

Vivimos en la época del tercer milenio donde los cambios viene dándose de acorde al avance de la ciencia y de la tecnología, pero lamentablemente las Instituciones educativas permanecieron ajenos ante esa realidad por ejemplo tenemos escuelas con infraestructura del



siglo XIX, y docente del siglo XX, en la mayoría de ellos predomina un modelo de enseñanza centrado en la repetición de cosas sabidas que en construir nuevos saberes, frente a una concepción del estudiante como sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje. En ese sentido, la presente investigación titulado “La Investigación-Acción en la Práctica Pedagógica en docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana” de la UGEL Huánuco, 2014”, pretende contribuir en la calidad de la educación y por añadidura logro de aprendizaje de los estudiantes mediante la implementación y desarrollo del bloque temático de investigación acción en el Programa de Segunda Especialidad a favor del docente, Programa que se viene desarrollando en la Universidad Nacional Hermilio Valdizan de Huánuco en convenio con el Ministerio de Educación. Por otro lado también pretende contribuir en la solución de problemáticas que sucintan en el sistema educativo peruano, a través de las variables ya mencionadas en líneas arribas que cumple un papel importante en la práctica pedagógica de los docentes, porque es considerado como uno de los actores directos de la educación. Así, la finalidad de nuestro estudio es explicar mejora de la práctica pedagógica en los docentes participantes en Programa de Segunda Especialidad de la Didáctica de Educación ciudadana de la UGEL Huánuco-2014.

El presente trabajo de investigación comprende cinco capítulos. El Capítulo I, está referido al Problema de Investigación, descripción del problema, Formulación del problema, Objetivos, Hipótesis, Variables, Justificación e importancia, Viabilidad y Limitaciones. En el Capítulo II, abordamos sobre el Marco Teórico, Antecedentes, Bases Teóricas y

Definiciones conceptuales. El capítulo III, consta del Marco Metodológico, referida al Tipo y diseño de Investigación, Población, Muestra, los Instrumentos y Técnicas de Recolección, Procesamiento y Presentación de Datos. En el Capítulo IV, presentamos el Tratamiento Estadístico, Análisis e Interpretación de los Datos, la contratación de las hipótesis secundarias y los Resultados. En el capítulo V, abordamos sobre discusión de resultados.

Finalmente se presenta las conclusiones, sugerencias, referencias bibliográficas y anexos.

Si pudiese detectarse errores en su contenido y forma le invocamos hacer las observaciones y sugerencias para su mejoramiento en las futuras investigaciones.

El investigador

<b>ÍNDICE</b>	<b>Pág</b>
PORTADA.....	III
DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTO.....	V
RESUMEN.....	VI
SUMMARY.....	
INTRODUCCIÓN.....	VII
ÍNDICE.....	X

## **CAPÍTULO I**

### **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	13
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	21
1.2.1. Problema general.....	21
1.2.2. Problemas específicos.....	21
1.3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
1.3.1. Objetivo general.....	23
1.3.2. Objetivos específicos.....	23
1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS.....	23
1.4.1. Hipótesis general.....	23
1.4.2. Hipótesis específicos.....	23
1.5. VARIABLES.....	24
1.6. JUSTIFICACIÓN IMPORTANCIA.....	29
1.6.1. Justificación.....	29
1.6.2. Importancia.....	30
1.7. VIABILIDAD.....	31
1.8. LIMITACIONES.....	32

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

2.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	33
2.2. BASES TEÓRICAS.....	40
2.2.1. INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	40
a. Definición etimológica y conceptual de investigación.....	40
b. Interpretación histórico y fundamento filosófico de la investigación -acción.....	42
c. Definiciones de investigación-acción.....	47
d. Características de investigación acción.....	51
e. Modelos de Investigación Acción.....	55
f. Procesos de investigación acción.....	58
g. Instrumento de recojo de datos de la investigación acción.....	60
h. Principios éticos de la investigación acción.....	61
i. Propósitos de la investigación acción.....	62
j. Algunas aplicaciones en el ámbito educativo.....	63
k. Propuesta de estructura de un proyecto de investigación- acción.....	65
2.2.2. PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	66
a. Deconstrucción de la práctica.....	72
b. Reconstrucción de la práctica.....	75
c. Evaluación de la práctica reconstruida.....	77
d. Saber pedagógico.....	78
e. Práctica pedagógica vs saber pedagógico.....	85
2.2.2.1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.....	88
2.2.2.2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.....	89
2.2.2.3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.....	89
2.2.2.4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.....	90
2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES.....	91

### **CAPÍTULO III**

#### **MARCO METODOLÓGICO**

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	97
3.2. DISEÑO Y ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN.....	98
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	99
3.3.1. Población.....	99
3.3.2. Muestra.....	100
3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	101
3.5. TÉCNICAS RECOJO DE DATOS.....	105
3.6. TÉCNICAS PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS.....	106

### **CAPÍTULO IV**

#### **RESULTADOS**

4.1. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	108
4.2.LOS RESULTADOS DEL CAMPO.....	109
4.2. CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS SECUNDARIAS.....	131
4.3. PRUEBA DE HIPOTESIS.....	137

### **CAPÍTULO V**

#### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

5.1.CONSTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS CON LOS REFERENTES BIBLIOGAFICOS.....	138
5.2. CONTRASTACION DE LA HIPOTESIS GENERAL.....	141
5.2. APORTE CIENTÍFICO.....	142
CONCLUSIONES.....	144
SUGERENCIAS.....	146
BIBLIOGRAFÍA.....	147
ANEXOS.....	149

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.**

#### **1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.**

Los cambios tecnológicos y científicos que se vienen dando en el mundo globalizado, va motivando a los Estados de los países en vías de desarrollo, a reorientar sus políticas económicas, sociales y educativas, teniendo como pilar fundamental que la educación tiene como finalidad la formación integral de los estudiantes en las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales o comunitaria, personales, y artísticas, que promueve el desarrollo de una conciencia reflexiva, crítica, creativa y analítica, con nuevos aportes al campo socio-educativo. Este planteamiento es Corroborado con la información procedente del Banco Mundial sobre la Educación superior del Siglo XXI, que se llevó acabo en París en 1998, donde se concluyó que la educación debe enfrentar una serie de desafíos y dificultades, como producto del entorno cambiante, la globalización y su ideal de posicionamiento efectivo dentro de la sociedad del conocimiento. Modelo de Calidad para la Acreditación de Carreras Profesionales

Universitarias y Estándares para la Carrera de Educación;  
(CONEAU 2008: 2)

La práctica pedagógica de la docencia ha estado sujeta a un modelo de escuela que promovía una relación acrítica con el conocimiento, propiciando una actitud y un pensamiento dogmático. Una escuela en la que predominaba una cultura autoritaria sustentada en el ejercicio de la violencia y de la obediencia. Una escuela ajena al mundo cultural de sus estudiantes y de las comunidades en las que estaba inserta. Todo ello y otros factores más repercuten en el principal problema que agobia al sistema educativo, que es la calidad educativa, aquella que se traduce en la baja calidad de aprendizaje de los estudiantes en todos los niveles, y que se constituye en la principal causa de deterioro del potencial humano del país, y el deterioro ha llevado a que los estudiantes peruanos se encuentren en la cola del mundo en las pruebas de rendimiento que se han desarrollado en los últimos años, si bien desde la segunda mitad del siglo pasado se registraron considerables avances en términos de la cobertura de la educación primaria o de la reducción del analfabetismo, es claro que hoy el principal problema de la educación en el Perú es la calidad.

“La educación en el Perú está es crisis” es un eco lamentablemente cierto. Entre muchos factores que la causan está el desempeño docente. Este juega un papel central en el aula, pues su experiencia o su limitado manejo de contenidos disciplinares, pedagógicos y curriculares y sus estrategias

metodológicas influyen en la calidad de los aprendizajes de estudiantes. Son muchísimas investigaciones que respaldan esa hipótesis, es más, los grandes cambios en los sistemas educativos del mundo se han dado bajo esa tónica, muchos de ellos siguiendo fórmulas de “países exitosas”. Así el modelo finlandés ha definido los cambios educativos en estos últimos años. Como ejemplo, observamos que los profesores contratados y también los nombrados tienen que aprobar un examen basado en la famosa prueba PISA para acceder a una contrata, esa misma tónica también se da en el Perú.

Los cambios sociales y tecnológicos exigen la construcción de nuevas imágenes tanto de la educación como del profesorado; imágenes que conceptualizan a este último como investigador y al estudiante como ciudadanos activos, pensantes, creativos, capaces de construir conocimiento. Toda vez que la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aun en construcción de acorde con los avances de ciencia y tecnología. Los cuestionamientos sociales a los sistemas escolares y a los propios docentes exigen sistemas de desarrollo profesional que asegure una formación del magisterio a altura de los cambios sociales, que los acompañe y hasta los anticipe. Ante estos cuestionamientos el país ha establecido como política educativa la revalorización de la profesión docente. Se requiere una nueva docencia, funcional a una educación y una escuela transformadora basada en los compromisos de gestión escolar.



Todo proceso de investigación tiene sus orígenes en la observación, de ella se desprende o en ella se encuentran problemas, nuestro estudio se circunscribe en esta axiología académica, observamos y en ella reconocimos algunos problemas que a continuación describimos:

La práctica pedagógica, práctica que no se está desarrollando a la medida de las exigencias de un mundo moderno y competitivo planteamos como una de las alternativas de solución a esta situación problemática la aplicación del bloque temático investigación-acción, variable que tampoco es muy difundido y conocido por los docentes que participan en el programa de segunda especialización Didáctica de la Educación Ciudadana, desarrollada en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán - 2014.

El programa de segunda especialidad tiene como enfoque; el enfoque crítico reflexivo y el enfoque de interculturalidad crítica, el primero pone énfasis en el desarrollo de su autonomía profesional de cada docente, implicando con ella mejorar la capacidad de investigar, innovar y reflexionar críticamente sobre su práctica pedagógica para autorregularla, resignificarla, y producir el saber pedagógico. Y el segundo en orientar su afirmación de interculturalidad que le posibilite proponer alternativas educativas pertinentes a cada contexto socio cultural donde labora. Además el enfoque crítico reflexivo, busca que los docentes participantes del programa de segunda especialidad se involucren en un proceso de cambio educativo y compromiso con las necesidades del desarrollo regional y nacional a partir de la deconstrucción y

reconstrucción crítica de su propia práctica pedagógica y de la investigación acción como ejes centrales del proceso formativo y estrategias efectivas para la producción de un saber pedagógico. “Esta interacción permanente entre la reflexión y la acción se constituye en el corazón de un estilo de desarrollo profesional que es capaz de construir y comunicar un saber pedagógico relevante” (Parlan, Rivero y Martín del Pozo, 1996)

La investigación acción servirá para mejorar el desempeño profesional de los docentes y por añadidura mejorar el desarrollo de las competencias de cada uno de los estudiantes. La investigación acción como una forma de desarrollar propuestas de cambio, en especial en la esfera de la práctica pedagógica de los docentes; es decir, estos deben investigar sobre propia práctica pedagógica mediante la investigación acción con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de esta transformar la sociedad. A través de la investigación los docentes adquieren comprensión y conocimiento educativo de la enseñanza que pueden utilizar para mejorar su práctica pedagógica. Pensamos que la investigación de los docentes en el aula lleva a generar; autodesarrollo profesional, una mejor práctica profesional, mejoras en la institución educativa y mejores condiciones sociales. Pues si el docente cambia su estructura de pensamiento y su forma de enseñar, cambiará la manera de cómo ve a sus estudiantes y sobre todo promoverá aprendizajes de calidad. Como sabemos la calidad de la práctica docente puede ser evaluada, analizando el conjunto de macro acciones, que

configuran todo el sistema de la labor docente y que permite configurar el contexto en el cual tiene lugar la experiencia de aprendizaje. Dichos ámbitos de la docencia se han agrupado en dominios, competencias y desempeños que todo docente debe poseer: preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

Estos dominios, competencias y sus respectivos desempeños no han sido alcanzadas en su plenitud en la práctica docente de ahí que se constituyen como uno de los factores de la crisis de la calidad educativa.

También las diez competencias establecidas por Perrenoud (1999), que determina la calidad de la práctica docente no son desarrolladas con plenitud por los docentes de la Institución Educativa, estas competencias como desafío son:

- Organización de las oportunidades de aprendizaje del alumno.
- Gestión de los progresos del aprendizaje del alumno.
- Aceptación de la heterogeneidad del estudiantado.
- Fomento de la voluntad de trabajo y aprendizaje del estudiante.
- Trabajo en equipo.
- Participación en el plan de estudios y el desarrollo de la organización de la escuela
- Promoción del compromiso con la escuela de los padres y la comunidad.
- Uso cotidiano de nuevas tecnologías.

- Capacidad de hacer frente a los deberes profesionales y los dilemas éticos.

- Gestión del propio desarrollo profesional.

Entonces realmente los docentes asumen compromisos con la calidad para mejorar el aprendizaje de los alumnos de la Institución Educativa. Los resultados de las evaluaciones indican que no.

Veamos el siguiente cuadro estadístico, que nos ilustra el nivel de conocimiento, de análisis e interpretación y de descripción sobre los principios de calidad de los docentes de las Instituciones de Nivel Secundario del distrito de Amarilis.

<b>Tabla N° 1</b>			
<b>PRINCIPIOS</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>Nº DE DOCENTES CUYA RPTA. SON BIEN FUNDAMENTADAS</b>	<b>%</b>
Calidad	¿Cómo interpretas la calidad de la práctica docente?	36	48
Flexibilidad	¿A qué conclusión te ha llevado el análisis de la flexibilidad en la práctica docente?	9	12
Equidad	¿Cuáles cree usted que son las causas de la falta de equidad en la práctica docente?	12	16
Relevancia	¿Cómo aprecias la actitud de los docentes respecto a la valoración de la relevancia de la calidad?	9	12
Eficiencia	¿Cómo interpreta la valoración de la eficiencia de la calidad en la práctica docente?	9	12
<b>TOTAL</b>		<b>75</b>	<b>100</b>

Fuente: Inventario principios de la educación de calidad  
Elaboración propia

De los 75 docentes encuestados, 36 de ellos interpreta correctamente la calidad de la práctica docente, que en porcentaje es el 48%, 9 de ellos concluyeron que los docentes no hacen uso de la capacidad de flexibilidad en su práctica docente, que en porcentaje es el 12%, 12 docentes comprenden, que en porcentaje es el 16%, solo las causas de la falta de equidad en la práctica docente, 9 docentes que en porcentaje es el 12%, aprecia la actitud de los docentes respecto a la valoración de la relevancia de la calidad, 9 docentes, que en porcentaje es el 12% interpreta la valoración de la eficiencia de la calidad en la práctica docente.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:**

### **1.2.1. PROBLEMA GENERAL:**

¿Qué efectos tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la Práctica Pedagógica de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana” Huánuco, 2014?

### **1.2.2. PROBLEMA ESPECÍFICOS:**

- a. ¿Qué efectos tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la **preparación para el aprendizaje** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”?
- b. ¿Qué efectos tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la **enseñanza para el aprendizaje** de

- docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”?
- c. ¿Qué efectos tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la **participación en la gestión de la escuela** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”?
- d. ¿Qué efectos tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en el **desarrollo de la profesionalidad** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”.

### 1.3. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS:

#### 1.3.1. OBJETIVO GENERAL:

Explicar los efectos que tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la Práctica Pedagógica de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana” Huánuco, 2014.

#### 1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a. Determinar los efectos que tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la **preparación para el aprendizaje** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”.
- b. Establecer los efectos que tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la **enseñanza para el**

**aprendizaje** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”.

- c. Determinar los efectos tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en la **participación en la gestión de la escuela** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”.
- d. Establecer los efectos tiene el desarrollo de la Investigación-Acción en el **desarrollo de la profesionalidad** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”

#### **1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS:**

##### **1.4.1. HIPÓTESIS GENERAL:**

El desarrollo de la Investigación-Acción mejora la Práctica Pedagógica en docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana” de Huánuco- 2014.

##### **1.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:**

- a. El desarrollo de la Investigación-Acción mejora la **preparación para el aprendizaje** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”.
- b. El desarrollo de la Investigación-Acción mejora la **enseñanza para el aprendizaje** de docentes

- participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”.
- c. El desarrollo de la Investigación-Acción mejora la **participación en la gestión de la escuela** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”.
- d. El desarrollo de la Investigación-Acción mejora el **desarrollo de la profesionalidad** de docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana”.

## 1.5. VARIABLES:

### 1.5.1. Variable independiente

Investigación-Acción.

#### FUNDAMENTACIÓN

La investigación en la acción es un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, para nuestro caso la actividad cotidiana de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad, en didáctica de la educación ciudadana, de la Unidad de Gestión Educativa Local de Huánuco en el presente año, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.



Veremos en el proceso lógico de la investigación en curso las fases esenciales que deben cumplirse en el proceso de aplicación por parte del docente la investigación acción:

- La reflexión sobre un área problemática, por ejemplo, la falta de atención de los estudiantes en clase.
- La planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, como puede ser el planteamiento de nuevas actividades, de nuevas dinámicas de grupo, etc.
- Y la evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo o bucle de estas tres fases, esto es, por seguir con el mismo ejemplo, la evaluación de los efectos ocasionados con las nuevas actividades y organización de grupos propuesta en la atención de los estudiantes. Esta evaluación conlleva el planteamiento de nuevos problemas, como pudiera ser, el rol del profesor en el aula, pongamos por caso.

### **1.5.2. Variable dependiente**

Practica Pedagógica

#### **FUNDAMENTACIÓN**

La investigación nuestra se circunscribe en la inclusión de variables, dimensiones e indicadores de la práctica pedagógica cuyo propósito fundamental es mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje", abordamos de manera profunda aquello que podemos

entender los profesionales de la educación por el término "calidad" en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo profesional docente, sin olvidar la organización escolar de los docentes participantes de Nivel Secundaria en el Programa de Segunda Especialidad en didáctica de la ciudadanía.

### 1.5.3. Matriz de Operacionalización de las Variables.

Tabla N° 02

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES			INSTRUMENTOS
VARIABLES.	DIMENSIONES	INDICADORES (DOMINIO COGNITIVO)	
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>  LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN	Lineamientos del Ministerio de Educación	Enfoque de la Investigación Acción	<b>FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</b>
		Finalidad de la investigación acción pedagógica	
		los fundamentos de la Investigación-Acción Pedagógica	
		Calificativo le asigna en cuanto al dominio de la Investigación-Acción Pedagógica al especialista del bloque temático.	
		Calificativo le asigna en cuanto al dominio de la Investigación-Acción Pedagógica al acompañante pedagógico.	
		Desarrollará de manera habitual en su ejercicio docente la Investigación Acción Pedagógica	
		Relación existe entre la IAP con los contenidos del módulo del bloque temático	
		Esquema de la IAP.	
	Ejecución de la investigación acción pedagógica	Enfoque de la Investigación Acción	<b>CUESTIONARIO</b>
		Finalidad de la investigación acción pedagógica	
		los fundamentos de la Investigación-Acción Pedagógica	
		Calificativo le asigna en cuanto al dominio de la Investigación-Acción Pedagógica al especialista del bloque temático.	
		Calificativo le asigna en cuanto al dominio de la Investigación-Acción Pedagógica al acompañante pedagógico.	
		Desarrollará de manera habitual en su ejercicio docente la Investigación Acción	

		Pedagógica	
<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>  <b>PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Evidencia conocimiento actualizados del tema desarrollado en la sesión	<b>GUÍA PARA LA APLICACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA SESION DE APRENDIZAJE</b>
		Demuestra comprensión de los conceptos fundamentales de ciudadanía	
		Desarrolla la sesión dando secuencialidad lógica a las actividades de acuerdo a la edad de los estudiantes para el logro de los aprendizajes previstos	
		Articula el desarrollo de los contenidos del área con otras áreas curriculares tomando en cuenta las características de los estudiantes	
		Evidencia el dominio de teorías y enfoques pedagógicos actuales de su área en el desarrollo de la sesión	
		Organiza el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje	
		Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje facilitando el acceso a los estudiantes de forma oportuna	
	Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Toma en cuenta las opiniones y emociones de mis estudiantes para generar un ambiente democrático	
		Desarrolla trabajos en equipo para el intercambio de opiniones entre estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje	
		Genera oportunidades para que los estudiantes expresen opiniones y afectos sin temor a la burla o el error	
		Considera actividades de diferentes niveles de dificultad para atender a los diversos estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes	
		Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes	
		Reconoce los logros de los estudiantes y los estimula a seguir avanzando en sus aprendizajes	
		Genera espacios de reflexión con los estudiantes para valorar los saberes e íconos locales y la diversidad cultural	
		Propicia un clima de respeto por las diferencias de género, culturales y la diversidad de los estudiantes	
		Interactúa con entusiasmo, motivando el interés de los estudiantes alrededor de diversas situaciones de aprendizaje	
		Ejecuta las actividades de aprendizaje previstas en su programación de manera flexible	

		<p>Reajusta con pertinencia y flexibilidad las actividades ante situaciones imprevistas durante la sesión</p> <p>Desarrolla actividades de aprendizaje que generan procesos cognitivos complejos de acuerdo a la edad y características de los estudiantes</p> <p>Propicia la indagación e innovación mediante actividades que promueven la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas</p> <p>Utiliza recursos con pertinencia pedagógica y orientación al logro de los aprendizajes en diversos espacios</p> <p>Utiliza la tecnología disponible durante la sesión para facilitar el logro de los aprendizajes</p> <p>Utiliza el tiempo de la sesión en actividades relevantes para el logro de los aprendizajes</p> <p>Informa oportunamente a los estudiantes sobre sus logros de aprendizaje</p> <p>Orienta a los estudiantes sobre las acciones a realizar para mejorar sus logros de aprendizaje</p>	
	Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	<p>Propicia el análisis crítico de las prácticas culturales de la comunidad en sus actividades de aprendizaje</p> <p>Propicia en los estudiantes la indagación de saberes locales, vinculándolos con los saberes propuestos por el currículo</p>	
	Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	<p>Promueve espacios de diálogo para conciliación y consensos entre los estudiantes</p> <p>Fomenta la práctica de normas de convivencia en el aula y la institución educativa</p> <p>Promueve el desarrollo de valores éticos y personales entre los estudiantes generando un clima democrático</p> <p>Reflexiona críticamente con los estudiantes sobre situaciones de inequidad y/o discriminación</p> <p>Demuestra compromiso con el desarrollo académico y el bienestar de los estudiantes en el desarrollo de la sesión</p> <p>Respeto las opiniones, puntos de vista y argumentos de los estudiantes considerándolos para tomar decisiones</p>	

## **1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA**

### **1.6.1. JUSTIFICACIÓN**

La presente investigación se justifica porque es necesario que:

- a.** Los maestros cuestionen su propia labor pedagógica para mejorar continuamente, para ello estos deben ser visionarios de lo que deben saber sus estudiantes y de qué manera pueden estos aportar para el bien de la sociedad.
- b.** La mayor parte de los docentes suelen enseñar de la manera más convencional y debido a ello no confrontan sus prácticas e ideas anteriores, y propiamente no reflexión sobre ellas. También podemos afirmar de los pocos que reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas, muy pocos investigan y que cuando lo hacen, tan solo unos tantos convierten lo investigado en ensayos.
- c.** Los docentes no están suficiente preparados a las exigencias del nuevo milenio en el manejo de saberes pedagógicos, curriculares y disciplinares, en los estándares de aprendizaje, lo implica una reflexión sistémica sobre los procesos y fines de la enseñanza.
- d.** Diagnosticar, conocer y tener información básica sobre el Bloque Temático de Investigación- Acción y de la práctica pedagogía del docente.
- e.** Tener información acerca de cómo asumen compromisos los docentes con la calidad.
- f.** Alcanzar a las personas interesadas en el tema, los resultados de nuestra investigación, para someterla a crítica, innovada y mejorada.
- g.** Tener conocimiento fáctico sobre los dominios del Marco de Buen Desempeño docente: todas ellas relacionada con la calidad de la práctica pedagógica de profesores que participan en el Programa de Segunda Especialidad, en el área de Didáctica de la Ciudadanía, desarrollada en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

- h. Contribuye a llenar un vacío en la investigación; es decir, algo hueco de conocimientos.
- i. Los estudiantes aprenden poco y lo que aprenden lo aprenden mal. De acuerdo con las evaluaciones realizadas, tanto a nivel nacional como internacional, los logros educativos de los estudiantes peruanos, tanto a nivel de primaria como de secundaria, no están a la altura de lo que el currículum propone y se encuentran en los últimos lugares en las evaluaciones en niveles comparables de otros países en desarrollo.

### **1.6.2. IMPORTANCIA**

La investigación abordada es importante para profundizarse en uno o varios enfoques teóricos que tratan el problema que se aborda, a partir de los cuales se espera avanzar en el conocimiento planteado, y/o para encontrar nuevas explicaciones que modifican o complementen el conocimiento inicial, para proporcionar nuevos conocimientos a las teorías ya existentes, informar y poner en conocimiento a la comunidad en general sobre la calidad de la práctica pedagógica de los docentes, para contribuir a la identificación y al mejoramiento de la problemática que sucinta en el magisterio peruano en particular. Para reorientar la práctica pedagógica de docentes hacia formación-reflexión en la perspectiva de que los docentes avancen en la deconstrucción y reconstrucción de saberes pedagógicos que les permita mejorar su intervención pedagógica intercultural y transformar las escuelas en ambientes acogedoras y

democráticas que faciliten experiencias de convivencia armoniosa y participación ciudadana. Para mejorar y enriquecer su práctica pedagógica, mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes y por ende propicia una educación de calidad. Una de las formas de mejorar la calidad de los aprendizajes es cuando los profesores investigan su propia práctica pedagógica. Para mejorar su desempeño en el aula a partir de la reflexión de su propia practica pedagógica, la investigación acción, la valoración y el compromiso de atención a la diversidad cultural. Ello podría motivar la implementación de programas complementarios orientados a desarrollar plenamente las habilidades investigativas de los docentes.

#### **1.7. VIABILIDAD**

Esta investigación, es viable, por la presencia de muchos factores, entre ellos tenemos: Por la predisposición de los actores del programa de segunda especialidad. Por qué es un tema de actualidad. Porque disponemos de recursos financieros, recursos materiales y de los permisos. Por la predisposición de un potencial humano capacitado en temas de investigación, educación, pedagogía, calidad, competencias y capacidades. Especialistas en proceso lógico de la investigación científica como en planteamiento, formulación del problema, operacionalización de la variable asimismo, en temas de lógica.

## **1.8. LIMITACIONES.**

Son límites en el tiempo:

- a.** Abarca el periodo 2014 a diciembre de 2015.
- b.** El responsable de la investigación por factores de trabajo no dedica el tiempo necesario para el trabajo requerido en el estudio.

Limitaciones internas:

- c.** Escasa información bibliográfica especializada sobre la investigación abordada; la mayoría de las bibliografías existentes se centran en temas de educación, administración, gestión de empresa y psicológicos.
- d.** En la definición del marco metodológico, en la determinación de los tipos, diseños, técnicas y de los instrumentos de la investigación.
- e.** En la operacionalización de la variable, sin embargo, se fue superando.

Factores externos:

- a.** Se limita a un aspecto de la calidad educativa.
- b.** Distancia entre el trabajo del investigador (Pucallpa) y la Escuela de Post Grado (Huánuco)
- c.** Poca disponibilidad de recursos económicos del investigador debido a la inestabilidad laboral; pero se podrá superar con los esfuerzos que uno realiza.
- d.** Los acompañantes pedagógicos del Programa de Seguridad Especialidad en Didáctica de Educación Ciudadana, no facilitaron la información de forma oportuna.
- e.** El retiro de algunos participantes del Programa por Salud



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEORICO**

Habiendo consultado en las bibliotecas de la ciudad de Huánuco, tales como la biblioteca de la Universidad de Huánuco, Universidad Nacional Hermilio Valdizán y el Instituto Superior Pedagógico Marcos Durán Martel, respecto a la existencia del fenómeno de estudios que se refiere a nuestro problema, no se han podido encontrar investigaciones similares en su contenido y forma, tan solo algunas tesis que hacen referencia en términos generales, tales como:

#### **2.1. ANTECEDENTES.**

##### **✓ A Nivel Internacional:**

- a. La tesis titulada “Concepciones sobre practica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil” (2012:80 y 81), pertenecientes a Jessica J Salinas A, Diana M Salinas M y Yenny N Ramírez B, presentada y sustentada en la Universidad de Pereira, para optar el Grado Académico de Magíster, quienes enfocan su investigación de una manera muy genérica,

dando mayor énfasis a la parte teórica, con escasa información estadística. Dichos investigadores arribaron a la siguiente conclusión:

✓ En las estudiantes de IX semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil la concepción de práctica pedagógica que más se destaca desde sus discursos es la hermenéutica reflexiva ya que argumentan comprender el saber disciplinar del área a enseñar, tienen en cuenta la metodología y principios didácticos que le permiten planear y ejecutar su quehacer, abordan estratégicamente las situaciones presentes en su labor de enseñanza y usan de los mecanismos de reflexión propuestos por el núcleo de prácticas del programa académico. Contigua a la anterior concepción emerge la concepción normalizadora-disciplinadora dado que prestan demasiada atención a los comportamientos de sus estudiantes, caracterizan la indisciplina como el principal obstáculo para desarrollar sus clases y se ubican como un ejemplo social por lo que deben asumir su labor con responsabilidad y compromiso. Esta conclusión, coincide con las de la investigación de Vogliotti al mencionar que las concepciones de los docentes desde sus discursos pueden situarse en teorías más progresistas que tradicionalistas, fundamentadas en modelos pedagógicos constructivistas y críticos. Es decir, existe un interés en

mostrar que la formación recibida ha sido aceptada y abordada con claridad de modo que la formulación de sus clases y de los procesos que a ella aluden se sitúan dentro del modelo pedagógico propuesto por el programa académico.

- ✓ En las estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil desde el discurso y la actuación tienen en común la concepción de práctica pedagógica normalizadora – disciplinadora y difieren en que desde el discurso se ubican en la concepción hermenéutico - reflexiva mientras que desde la actuación en la concepción técnico-eficientista. Muestra lo anterior una inconsistencia entre el discurso y la actuación de las docentes en formación, en la medida en que la concepción normalizadora-disciplinadora emerge con menos relevancia que las concepciones hermenéutico-reflexivo y técnico-eficientista, concordando con los resultados de investigaciones como la de Medina, Simancas y Grazón evidenciando que los profesores mantienen marcos referenciales de teorías pedagógicas elaboradas y actualizadas, movidos por un gran interés en modificar y cambiar sus prácticas sobre la base de un proceso reflexivo y crítico. Sin embargo, el conocimiento de la realidad institucional describen situaciones diferentes, pues en general los docentes adoptan decisiones en el marco de las teorías tradicionales y

tecnicistas para configurar sus propuestas de trabajo en relación a los objetivos, al campo disciplinario, a las metodologías y a la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Esta inconsistencia puede deberse a la aceptación acrítica de las teorías pedagógicas actuales tanto personalmente como en los procesos de formación académica

**b.** La tesis titulada “Impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma materno k’iche’ en municipios de quiché” (2012:115), perteneciente a Macario Pedro Vicente Lobo, presentada y sustentada en la Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades Departamento de Educación para optar el título profesional. En dicha investigación arriba a la siguientes conclusiones:

- ✓ Se evidencia que la mayoría de docentes de primer grado primaria, reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en las niñas y los niños.
- ✓ La investigación sobre impacto del acompañamiento pedagógico en las prácticas del docente de primer grado primario bilingüe en el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma materno k’iche, logró determinar el apoyo del asesor pedagógico hacia el docente y la

manera que desarrollar sus prácticas pedagógicas con los estudiantes.

c. La tesis titulada “Transformaciones de las Prácticas Pedagógicas Mediadas por los Lenguajes Expresivos y los Núcleos Temáticos Integradores”, perteneciente a: Andrea Acosta Sáenz presentada y sustentada en la Pontificia Universidad Católica del Perú para optar el Grado Académico de Magister. En dicha investigación arriba a las siguiente conclusión:

✓ las transformación de las prácticas pedagógicas de maestras en ejercicio, con muchos años laborando en educación, no se puede circunscribir a la oferta de capacitaciones puesto que alrededor de las docentes giran factores institucionales, de formación, personales entre otros, que limitan la transformación de unas prácticas educativas que hasta el momento les han resultado exitosas.

✓ **A nivel Nacional:**

a. La tesis titulada “La investigación – acción como aporte a la construcción de un currículo negociado” (2013:3), perteneciente a Milagros Virginia Esther Girón Pizarro, presentada y sustentada en la Pontificia Universidad Católica del Perú para optar el Grado Académico de Magister. En dicha investigación arriba a las siguientes conclusiones:

✓ El currículo negociado es una construcción social, participativa y democrática que involucra a distintos actores

tales como: El Estado, los docentes y estudiantes. Uno de sus fundamentos psicológicos es la teoría del aprendizaje de Vigotsky. Se requiere para su realización docentes reflexivos en su acción que se constituyen en investigadores en el aula y la escuela. Profesores, que sean participantes activos en continuo diálogo consigo mismo y con los estudiantes con quienes se relacionan respetando su voz y su ciudadanía; trabajando, además, con otros colegas para develar situaciones de injusticia y en contra de la libertad en el campo educativo, además de erradicar prácticas autoritarias y transmisivas en el aula y la institución educativa.

- ✓ El currículo negociado desde la teoría curricular práctica interpretativa promueve un espacio de deliberación e investigación entre docentes y estudiantes; además mejora la práctica del profesor. Mientras que, desde la teoría curricular socio crítica, se entiende como espacio democrático de formación, ético, interactivo de docentes y estudiantes comprometidos con su realidad social, cultural e histórica; pretende la transformación de estructuras educativas que coartan una “participación no engañosa”. Recoge, asimismo, las diversas culturas, ofrece un espacio para su comprensión y la generación de aprendizajes relevantes que no escinda en dos planos la cultura experiencial de la académica, ni tampoco las excluya.

- ✓ La investigación-acción (I-A), es una estrategia de formación docente que contribuye a la transformación de su práctica pedagógica y didáctica (mediante la deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la misma o la participación mediante la investigación acción participativa para cambiar la realidad). A través de ella, se revaloriza la riqueza del aula como fuente de indagación y el lugar propicio donde se generan los saberes pedagógicos, en beneficio de la formación inicial y continua del docente y del estudiante. Desde un enfoque socio crítico, se pretende un cambio en las prácticas, en el lenguaje y en la organización escolar, porque se descubren mecanismos de opresión, propiciando la reflexión en comunidades críticas y sentando las bases para una revalorización del rol investigativo del docente con repercusión social.
- ✓ La investigación – acción, se vincula al currículo negociado al promover la participación y la democracia de distintos actores educativos, la reflexión, la relación de la teoría con la práctica, la constitución de comunidades de reflexión o comunidades críticas, la mejora y transformación de las prácticas educativas mediante la formación docente y el vínculo que se da entre su labor cotidiana y la investigación sobre la misma, el empoderamiento tanto del profesor como del estudiante, una mirada profunda de la realidad y la generación de saberes pedagógicos. Es una estrategia

de indagación participativa que dinamiza el currículo negociado.

### ✓ A nivel regional

Respecto a la existencia del fenómeno de estudios que se refiere a nuestro problema, no se han podido encontrar investigaciones similares en su contenido y forma.

## 2.2. BASES TEÓRICAS

### 2.2.1. INVESTIGACIÓN ACCIÓN

#### a. Definición etimológica y conceptual de investigación

No podemos abordar la investigación acción. Sin antes saber cuál es la derivación etimológica la de investigación y que es la investigación. Empezamos señalando la derivación etimológica de la investigación según Gianfranco Lanfrenceso.

*“el término “investigación” deriva in, vestigium ire, etimológicamente significa ir sobre el vestigio, indagar con persistencia sistémica un conocimiento deseado, definiendo campos, objetos, métodos, niveles, tipos, modalidades, estilos, enfoques y diseños investigativos”<sup>1</sup>*

Entonces se deduce, viene de tres raíces: in, vestiguim, ire, cuya traducción lingüística sería, “ir sobre el vestigio de...” en tal sentido el concepto etimológico es “indagar, averiguar con persistencia sistémica un conocimiento deseado”

Woods (1989) citado en los medios virtuales sostiene que:

---

<sup>1</sup> LANFRENCESO, Gianfranco. *La investigación: una aproximación a la acción educativa*. Madrid. Edit. Visor 2003, p. 51.



*“La investigación es una indagación, una búsqueda de nuevos conocimientos y de nueva comprensión. Por tanto se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener espíritu de aventura. Esto implica un reconocimiento que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto”<sup>2</sup>*

Efectivamente se podría afirmar la indagación es sinónimo de investigación y que este es algo inherente a la vida del ser humano. Es una operación inseparable de su actividad cognoscitiva, tanto en su vida cotidiana, como en su desempeño social, laboral, profesional y cultural. Como seres racionales e inteligentes, en principio, todas las personas de alguna manera investigan en la búsqueda de explicaciones de las cosas que les rodean o de lo que la vida les depara, para saber lo que antes no sabían, aun sin someterse al régimen sistémico y formal de una investigación científica. Investiga el padre de familia para encontrar mejores formas de vida para él y para los suyos, el campesino a fin de mejorar en sus cultivos, el médico para acertar en sus diagnósticos, el profesor para mejorar su práctica pedagógica, el líder pedagógico que es el director investiga para conocer más sobre los temas pedagógicos y para fortalecer las capacidades de sus docentes, e investiga el policía o agente judicial para esclarecer posibles actos delictivos y sus autores.

---

<sup>2</sup> <http://www.eduteka.org/pdfdir/GlosarioUMC.ps>.

La semilla de la investigación germina con la curiosidad de los niños quienes desde muy pequeños quisieran saber todo. Preguntan, tocan, ensayan, juegan, se imaginan y gozan con lo que descubre y con lo que se les responde. Al respecto corrobora Morín que:

*“La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Este pleno empleo necesita el libre ejercicio de la curiosidad la facultad más expandida y más viva de la infancia y de la adolescencia, y lo cual desaparece a menudo por acción de instrucción, cuando de lo que se trata, por el contrario, es de estimularla o, si está dormida, de despertarla”<sup>3</sup>*

#### **b. Interpretación histórico y fundamento filosófico de la investigación-acción.**

Los antecedentes históricos de la Investigación Acción se encuentran en los trabajos del psicólogo social Kurt Lewin en la década del 40 (Kemmis y McTaggart, 1993; Elliot, 1994). Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y

---

<sup>3</sup> MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Edit. Magisterio 2001, p.7.

el proceso de investigación, corroborando esté planteamiento con McKernan (2008)

*“La investigación-acción se ha desarrollado a partir de una compleja red de empresas científicas y sociales. Varios autores (CHEN, COOK y HARDING, 1948) afirman que KURT LEWIN, fue el “padre fundador” de la investigación – acción” por medio de su trabajo en el movimiento de la Dinámica del periodo reconstruccionista de posguerra”<sup>4</sup>*

Realizando un cuidadoso estudio de las publicaciones (McKernan, 1988) muestra con bastante claridad y poder de convicción que la investigación-acción es una derivación salida de la raíz del “método científico” que se remonta al movimiento de Ciencias de la educación de fines del siglo XIX. Existen algunos datos de uso de investigación-acción por una gran cantidad de iniciativas de reforma social antes de la conceptualización lewiniana (COLLIER, 1945; COREY, 1953; LIPPITT y RADKE, 1945). COLLIER utilizó la idea y la terminología anterior a LEWIN, y comisionado de EE.UU. para Asuntos de Indios escribió:<sup>5</sup>

*“Puesto que el administrador y el profano deben poner en práctica los resultados de la investigación y deben criticarlos por medio de su experiencia, ellos mismos deben participar creativamente en la investigación impulsada ya a partir de su propia necesidad”<sup>5</sup>*

---

<sup>4</sup> McKernan. *la investigación acción*. Madrid. Edit. Morota 2008, p.12.

<sup>5</sup> Corey. *Action Research to improve School practices*. New York. Edit. Teachers. College Press 1953

Es importante reconocer estos diversos hilos de la evolución de la investigación-acción y dar pleno valor al empleo de diversos principios y procedimientos durante toda su larga historia. La investigación-acción está en una etapa pasajera de nuevo desarrollo.

La investigación acción tuvo desde Lewin varios desarrollos con teóricos sociales fundantes diversas y con aplicaciones también diferentes que fluctúan entre la investigación acción participativa (IAP) la investigación acción educativa (IAE) según Restrepo (2104) está ligada a indagación y transformación de procesos escolares en general como al desarrollo del sistema curricular, al sistema educativo, a las políticas educativas y a los programas educativos, y la investigación acción pedagógica (IAP) más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes. El propósito central de la (IAP) es la construcción del saber pedagógico, puesto que es la investigación del maestro sobre su quehacer cotidiano, con miras a convertirlo en saber teórico. La primera ha sido desarrollada por la sociología comprometida, principalmente desde la década del 40, mientras que la segunda y la tercera aparecieron en la década del 50.

La investigación-acción se originó en los Estados Unidos, en los primeros años del siglo XX, contó con un gran número de partidarios (WALLACE, 1987). Han influido en

ella cualidades históricas y filosóficas características de las empresas siguientes:

- ✓ El movimiento de la *Ciencia en la Educación* del siglo XIX y principios del siglo XX.
- ✓ El pensamiento educativo *experimentalista y progresista*, en particular los trabajos de John Dewey.
- ✓ El movimiento de la *Dinámica de Grupos* en la psicología social y el entrenamiento de las relaciones humanas.
- ✓ *La actividad reconstruccionista de desarrollo del currículum de la "era Corey" de posguerra en EE.UU.*
- ✓ *El movimiento del profesor-investigador.*

En conclusión el término "**investigación acción**" proviene del autor Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944. Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación-acción, Lewin argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales. Corroborando esta afirmación con Suarez Pazos sostiene que:

*A la investigación se le adjudica su punto de origen en las investigaciones llevadas a cabo por el psicólogo norteamericano de origen alemán Kurt Lewin en la década de los cuarenta, quien por encargo de la administración norteamericana realiza estudios*

*sobre modificación de los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos, el propósito de dichos estudios era resolver problemas prácticos y urgentes, para ello los investigadores debían asumir el papel de agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales iban dirigidas las propuestas de intervención.*<sup>6</sup>

En el cual se puede vislumbrar ciertos rasgos característicos de la investigación acción, tales como el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración.

Elliot (1993) es el principal representante de la *investigación acción* desde un enfoque interpretativo “El propósito de la investigación–acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener. La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problemática, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”.

Si tuviéramos que señalar los hitos más significativos en la historia de la investigación-acción podemos destacar los tres siguientes, según Contreras (1994); El primero es el trabajo de Kurt Lewin. Aunque la idea de investigación-acción ya la habían utilizado otros autores anteriormente,

---

<sup>6</sup> SUAREZ PAZOS, Johnsom. *Aprendices y maestros, la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid. Edit. Alianza 2012. P, 62.

fue Lewin, en los años 40, en Estados Unidos, quien le dio entidad al intentar establecer una forma de investigación que no se limitara, según su propia expresión, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación-acción como un proceso cíclico de planeación, acción, y obtención de información sobre el resultado de la acción o es el proceso de exploración, actuación y valoración de resultados. El segundo es el trabajo de Lawrence Stenhouse y de John Elliott en Gran Bretaña, Pero para ellos ya no significa una técnica de investigación para ocasionar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984). Tal y como la define Elliott (1993: 88), la investigación-acción se entiende como «el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma». Finalmente Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, desde comienzos de los años 80, buscan una reconceptualización de la investigación-acción. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del

profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

### **c. Definiciones de investigación-acción**

La diversidad de autores que han trabajado en la materia han traído como resultado que exista una multiplicidad de definiciones, con variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas, pero todas ellas, o la mayoría conservan la naturaleza primaria de la definición propuesta por Lewin en la década 40. Así se concibe en líneas generales que la investigación acción como una metodología (estudio, acción y reflexión) que busca el cambio y la transformación de las prácticas educativas con la participación activa y protagónica de sus agentes involucrados y por otro lado también se considera como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. A continuación, presentamos definiciones de algunos autores en el fenómeno de estudio.

**Elliott** (2000:23) el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las



acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

**Kemmis** (1984:15) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es: [...] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: **a.** sus propias prácticas sociales o educativas; **b.** su comprensión sobre las mismos; y **c.** las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

**Lomax** (1990:14) define la investigación-acción como «una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora». La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

**Bartolomé** (1986:34) la investigación-acción «es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia

práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo».

**Lewin** (1946:31) contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes. Según este autor la investigación acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción tiene dos tareas básicas: hacer comprensible el problemático mundo social y mejorar la calidad de vida de un grupo social. Este tipo de investigación es utilizado generalmente en realidades educativas, industriales y de salud.

Concibió este tipo de investigación como la emprendida por persona, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación apropiada en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

**McKernan** (2001:40). Sostiene que la investigación acción demanda tres exigencias: Los participantes que viven un problema son los que están mejor capacitados para

abordarlo en su entorno concreto. La conducta de estas personas está influida de modo importante por el entorno natural en que se hallan. La metodología cualitativa es la mejor para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos.

**Sandín**, citado por Hernández y otros (2010: 15), señala que la investigación acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Y lo importante es que mediante esta investigación se da lugar a los movimientos innovadores en los diversos niveles educativos en el ámbito no formal, en diferentes contextos sociales a nivel curricular, institucional y en la formación del profesorado.

En conclusión, acorde a las definiciones dadas por los diversos autores podemos concluir: La investigación acción, en el campo educativo, especialmente en la enseñanza y aprendizaje, tiene mucha utilidad para analizar los problemas que se dan en los escenarios como la institución educativa y el aula, con la participación de quienes interactúan en estos ámbitos. La investigación-acción pedagógica es una indagación realizada por el profesorado, de forma colaborativa con la finalidad de mejorar su propia práctica pedagógica a través de ciclo de acción y reflexión.

El propósito fundamental de la investigación-acción es resolver los problemas cotidianos, inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio educativo; es decir, mejorar su calidad de acción, o dicho de otra manera, la calidad de su práctica en el contexto en la que ejerce su profesión para hacerla más eficaz e eficiente. La investigación-acción es un tipo especial de investigación aplicada, diseñada para producir un cambio social y una forma de estudio autorreflexivo que trata de contribuir en la mejora de las propias prácticas de las personas participante en una situación social problemática.

#### **d. Características de la Investigación acción**

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se *caracteriza* entre otras cuestiones por ser un proceso como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Entre los puntos clave de la investigación-acción, según Kemmis y McTaggart (1988) destacan la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de la consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras persona porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos. A estas características debemos unir las siguientes; (i) No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades o responsabilidades), y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos. (ii) Es una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades. (iii) No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible

la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos. (iv) Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible. (v) Es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información, su análisis. La investigación – acción no se limita a someter a prueba a determinadas hipótesis. La investigación – acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa.

Pérez Serrano (1994) esquematiza los rasgos que definen la investigación acción en la siguiente **tabla N° 3**:

<b>Acción</b>	<b>Investigación</b>
Unión teoría y practica Mejora la acción Problemas prácticos Protagonismo del practico	Nuevo tipo de investigación Amplia y flexible Perspectiva ecológica Clarificación de valores Rigor metodológico
<b>Cambio</b>	
Cambio en colaboración Democratización del proceso Función critica Función de comunicación Acción como cambio social Finalidad de formación	

Cabe señalar las características de la investigación-acción según Elliot (1993:82)

Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.

Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado. Como medio para realizarlos. Al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.

Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación-acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio yo tal como se manifiestan en sus acciones.

Integra la teoría en la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.

Supone el dialogo con otras u otros profesionales.

Lomax 1995 le atribuye los siguientes rasgos:

Trata de buscar una mejora a través de la intervención.

Implica al investigador como foco principal de la investigación

Es participativa porque implica a otras personas más como coinvestigadores.

Algunas ventajas de implicarse en procesos de investigación – acción se relacionan con un aumento de la autoestima profesional, la disminución del aislamiento profesional y el refuerzo de la motivación profesional. Permite que los profesionales investiguen, y forme un profesional reflexivo.

#### **e. Modelos de Investigación Acción**

Las propuestas que han proliferado para catalogar las distintas modalidades de la investigación–acción se basan en diversos criterios como principios ideológicos (Carr y Kemmis, 1988), objetos científicos y niveles de participación (Desroche, 1981). Nos detendremos en la propuesta de Grundy (1982) quien ha señalado tres modelos básicos de investigación-acción: el técnico, el práctico y el crítico o emancipador.

**En la tabla N° 4** se describen las tres modalidades.

<b>Modalidades</b>	<b>Tipo de conocimiento que generan</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Formas de Acción</b>	<b>Nivel de Participación</b>
I/A TÉCNICA	Técnico/ Explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	Sobre la Acción	Cooptación Designación
I/A PRÁCTICA	Práctico	Comprender la realidad	Para la Acción	Cooperación



I/A CRÍTICA	Emancipativo	Participar en la transformación social	Por la Acción	Implicación
-------------	--------------	--	---------------	-------------

El primero, *técnica*, tendrá que ver con aquellos procesos guiados por expertos en los que los prácticos ejecutan la investigación diseñada por aquellos y dirigida a la obtención de resultados ya prefijados, con una clara preocupación productivista o eficientista. Cuyo propósito sería hacer más eficiente las prácticas sociales, mediante la participación del profesor en el programa de trabajo diseñados por personas expertas. Este modelo se vincula a las investigaciones de Lewin, Corey y otros.

El segundo, el *práctica*, son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa, por lo que suponen un proceso de indagación y reflexión de la práctica a la luz de sus fines y, viceversa, de los fines o valores a la luz de los acontecimientos prácticos. La investigación acción práctica confiere protagonismo activo y autónomo al profesor, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general de un amigo crítico. Es la perspectiva que representa el trabajo de Elliott y Stenhouse.

El tercer modelo, el *crítico*, parte de la idea de que no siempre es posible la realización de lo que supone el

modelo práctico debido a las restricciones institucionales e ideológicas. Por esta razón, no es suficiente con plantearse la práctica particular, sino que es necesario plantearse, además, la transformación de estas estructuras restrictivas, para lo cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas que sirvan de soporte a esta toma de conciencia de las limitaciones de la práctica. Incorpora las ideas de la teoría crítica. Se Ésta es la perspectiva que representa el trabajo de Carr y Kemmis, y de la propia Grundy. No obstante, con objeto de clarificar la clasificación de Grundy, (Contreras, 1994) es necesario hacer algunas matizaciones; En primer lugar, el *modelo técnico*, si bien representa una clara tendencia respecto a la proliferación de experiencias que se presentan como de investigación – acción, la verdad es que, si nos atenemos a los rasgos anteriormente expuestos, no parece que pueda considerarse como tal investigación – acción. Como vemos, no pone en cuestión la visión técnica de relación entre las actuaciones y sus pretensiones, y convierte a los prácticos en realizadores de prescripciones ajenas. Sin embargo, es importante poderla tener en cuenta como forma de llamar la atención respecto a determinados vicios instalados, o también respecto a determinadas pretensiones de que el profesorado investigue sobre su práctica sin concederle la oportunidad de que cuestione las prescripciones curriculares o las condiciones institucionales en que se desenvuelve la

docencia. En segundo lugar, aunque se presente al *modelo crítico* como una superación indiscutible del práctico, debe tenerse en cuenta que la cosa es más complicada que eso, ya que, a su vez, los defensores de este último han discutido algunos aspectos en el *crítico*, como puede ser el peligro de hacer depender al profesorado de las perspectivas académicas, dada la importancia que en este modelo se le concede a la teoría. Lo que sí podemos afirmar es que ambos modelos representan posiciones ideológicas y estratégicas diferentes respecto a la forma en que deben producirse las transformaciones sociales y el papel que puede desempeñar la investigación-acción en ello.

**f. Procesos de la Investigación acción**

De forma genérica podemos decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en *espiral en ciclos* sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación. El proceso de investigación acción es descrito con matizaciones diferentes según autores, varían en cuanto a su complejidad (Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot).

**Tabla N°5** Nos muestra las principales fases:

<b>Requisitos para el comienzo de la investigación –acción:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Constitución del grupo</li><li>• Identificación de necesidades, problemas o centros de interés</li></ul>
--

<b>Diagnóstico de la situación. Actividades necesarias para el</b>
--

<b>diagnóstico;</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación del problema</li> <li>• Recogida de datos</li> <li>• Trabajo de campo</li> <li>• Análisis e interpretación de datos</li> <li>• Discusión de resultados y conclusiones</li> </ul>
---

<b>Desarrollo de un plan de acción</b>
<b>Acción observación</b>
<b>Reflexión o evaluación</b>

Adaptado de Colás Bravo, 1994: 297)

Como podemos observar, todo este proceso se resume en cuatro fases (Kemmis McTaggart, 1988): I. Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial. II. Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo. III. Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar. IV. La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Según Rincón y Rincón (2000) en general, el *planteamiento* de un proceso de mejora en el ámbito educativo suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en *grupos de revisión y mejora y revisiones* sucesivas. El proceso propuesto por Rincón y Rincón (2000) se puede esquematizar en la **siguiente tabla N° 6**.

Proceso general de revisión y mejora propuesto por Rincón y Rincón, 2000

<b>Fases</b>	<b>a. Objetivos</b>	<b>b. recogida/ análisis datos</b>	<b>c. Informe</b>
1. Planteamiento	Concienciar necesidad de optimizar	Sesiones grupales	Acuerdos y Decisiones
2. Revisión Global	Priorizar áreas de mejora asumibles	Lluvia de ideas. Listas. Grupo nominal.	Áreas prioritarias
3. Revisión Específica	Diagnosticar	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas.	Problemas. Necesidades. Causas

		Diagramas. Indicadores	
4. Planificar mejoras	Elaborar plan de Actuación	Lluvia de ideas. Mapas. Diagramas	Qué se hará, cuándo, cómo, con qué, quién
5. Aplicar mejoras	Implantar plan de Actuación	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas	Material referencial. Evidencias
6. Revisar Mejoras	Valorar plan de Actuación	Listas. Guía revisión. Perfiles. Mapas. Diagramas. Indicadores	Aspectos positivos, negativos. Dificultades
7. Planificar nuevas mejoras	Institucionalizar. Optimizar plan de acción. Nueva área	Lluvia de ideas. Mapas. Diagramas	Qué se hará, cuándo, cómo, con qué, quién

### **g. Instrumento de recojo de datos de la investigación acción**

El recojo de información se efectuará utilizando diversos instrumentos, previstos en el diseño de investigación. Para el recojo de información se han utilizado tres instrumentos básicos: los estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios. La utilización de estos tres instrumentos básicos de recojo de información no excluye el posible uso de otros complementarios y habituales en los procesos de investigación-acción: análisis de documentos, datos fotográficos, grabaciones en audio y vídeo (con sus correspondientes transcripciones), entrevistas, encuestas de opinión, etc. Así, por ejemplo, de una entrevista, más o menos estructurada, se pueden extraer datos cuantitativos, observaciones e impresiones para el diario.

Rincón (1997) proponen recoger información de diferentes ámbitos con ayuda de: observación, entrevista y análisis de documentos. **Tabla N° 7**

Ámbito por evaluar		Técnicas de obtención de información		
datos sobre		Observación	Entrevistas	documentos
Revisión Inicial y específica	Institución global	Lista de comprobación.	Grupo de discusión.	Actas circulares.
		Escalas de Estimación	Sondeo de Problemas	Inventario de recursos. Indicadores.
Planificación procesos optimización	Objetivos		Grupo nominal Sistema de ideas Clave. Campo de Fuerzas	Matriz de Decisiones
	Acciones previstas			
Seguimiento de la aplicación y efectos	Actividades que se realizan	Listas de Comprobación Escalas de Estimación		Programas Diarios
	Dificultades		Sondeo de Problemas	Diarios
	Satisfacción de participantes	Listas de comprobación Escalas de Estimación	Grupo de Discusión	
Incidencia en la Institución	Transferencia	Listas de comprobación		Proyectos Informes
	Cambios	Escalas de Estimación	Grupo de discusión Campos de fuerza	Indicadores

*Adaptado de Rincón, 1997: 83.*

#### **h. Principios éticos de la investigación acción**

Dado que la investigación-acción se lleva a cabo en medios humanos donde están implicadas otras personas (estudiantes y otros) y el tipo de datos que pretendemos obtener significa manejar información sobre las personas o sus contextos y circunstancias, cuyo uso inadecuado pudiera ser ofensivo para las mismas, es necesario cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos. Esto justifica la defensa de unos principios éticos y deben defenderse siempre por encima de cualquier interés del investigador.

- ✓ Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
- ✓ deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
- ✓ cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
- ✓ El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
- ✓ Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.
- ✓ El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualesquiera otros implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
- ✓ En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser

que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.

- ✓ todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.

#### **i. Propósitos de la investigación-acción**

Para Kemmis y McTaggart 1988, los principales beneficios de la investigación acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación acción se propone mejorar la práctica pedagógica del docente y por añadidura la calidad de aprendizaje de los estudiantes a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos sociales. Así la investigación-acción se propone:

- ✓ Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez procurar una mejor comprensión de dicha practica
- ✓ Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.



- ✓ Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- ✓ Convertir a los docentes en investigadores.

#### **j. Algunas aplicaciones en el ámbito educativo**

La investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación y permanente.

Entre los diversos campos de aplicación de la investigación-acción en educación tenemos que destacar la aplicación para la evaluación de centros, aprendizaje, instituciones. A continuación mencionamos algunos autores en el cual se visibiliza la aplicación de la investigación acción.

Bartolomé Pina (1992) tiene como fin último mejorar la realidad vivida, busca evaluar para cambiar la realidad desde la realidad misma.

López Górriz (1993) nos proporciona un proyecto de investigación-acción llevada a cabo por siete profesores de la zona de Aljirafe de Sevilla y por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla. El proyecto tenía una doble finalidad; (i) ayudar al profesorado a adquirir capacidades investigadoras que les permitan hacer un diagnóstico preciso de la problemática educativa en su aula y (ii) ofrecer alternativas de acción e introducir una mejora

educativa e innovación curricular, que beneficie al adulto, así como su evaluación.

Lapuebla (1988:19) nos proporciona la experiencia de proyecto educativo que tiene como uno de sus tres grandes objetivos la transformación de los procesos de aprendizajes, de modo que los alumnos sean sujetos activos de su propia formación y no simples elementos pasivos; la actividad debe pasar por el conocimiento de las características del individuo, sus necesidades, actitudes y capacidades.

Buendía y Salmerón (1994:34) desarrollan un estudio cuyo objetivo específico es conocer la actitud de los profesores hacia la investigación educativa y la posible tendencia al cambio de actitudes una vez finalizado un curso de formación y participación en un proyecto de investigación cooperativa.

Perelló, Membrive y Vives (1995:53) realizaron una experiencia con un grupo de alumnos de primero y segundo de preescolar y con la colaboración de los padres, en el Colegio de Capdepera (Mallorca) con objeto de cambiar los hábitos alimentarios de los niños los cuales a menudo no son los más adecuados dietéticamente. Concluimos este artículo citando una frase de Sthenhouse (1984: 285): “lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra

capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica”.

## **K. Propuesta de estructura de un proyecto de investigación-acción**

### **I. El problema de investigación.**

- 1.1. El árbol de problemas.
- 1.2. El árbol de objetivos.
- 1.3. Marco teórico y base filosófica.

### **II. La hipótesis de acción.**

- 2.1. Formulación de hipótesis.
- 2.2. Matriz del plan de acción.

### **III. Marco teórico.**

- 3.1. Base epistémica.

### **IV. Marco metodológico.**

- 3.1. Instrumentos para la recopilación de datos
- 3.2. Recopilación de datos.
- 3.3. Análisis de datos.

### **V. Evaluación de resultados.**

### **VI. Difusión de resultados.**

### **VII. Referencias.**

- 4.1. Bibliográficas.
- 4.2. Páginas web.
- 4.3. Otros.

## **2.2.2. PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

El propósito básico de la Investigación-Acción Pedagógica es capacitar a los docentes en metodologías que los habiliten para investigar su práctica pedagógica, transformarla permanentemente y construir un saber pedagógico pertinente. Se trata, de lograr una transformación permanente de la práctica pedagógica con

miras a atender aprendizaje efectivo y de calidad para los jóvenes estudiantes.

No se trata de que cada maestro genere conocimiento o teoría pedagógica de carácter universal, pero sí que somete su práctica pedagógica de manera rigurosa a una continua reflexión y a la transformación, para ser así más efectivos en su acción profesional y en el acompañamiento del acceso de los estudiantes al conocimiento.

Los escenarios donde se desarrolla la actividad docente, instituciones educativas, institutos pedagógicos y técnicos, universidades, son entidades complejas, dinámicas y dialécticas que tienen como propósitos centrales: a. transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, b. promover los cambios socio-culturales de su entorno y c. contribuir con la formación personal y profesional de la población. La educación, como saber, se ocupa de los problemas de las instituciones educativas, pero los problemas de la educación no son sólo los problemas de estas instituciones aunque estos sean los principales.

El docente como mediador, facilitador, provocador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula,

laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial u oculto.

La reflexión desde la práctica implica la condición de un docente investigador; más real que ideal, pero; no obstante, a los expertos pesar de las formalidades declarativas se mantiene una concepción, heredada de la tradición, de formar sólo para enseñar porque se supone que la investigación está reservada a o son otros profesionales quienes deben investigar los problemas de la educación, lo cual no es verdad.

¿Cómo iniciar ese proceso investigativo? La primera condición es querer hacerlo y tener con quien compartir esta actividad. Resuelto este aspecto es necesario partir de una concepción teórica que se exprese y revele en una práctica. La única manera de aprender a investigar es investigando. El docente debe asumir este proceso intelectual de manera solidaria y compartida. En esa dirección debe conformar y/o participar en núcleos o grupos de investigación en su institución educativa y promover movimientos pedagógicos, círculos de estudio, centros de discusión donde se pueda discutir, analizar, reflexionar y presentar los resultados de las investigaciones y sus aplicaciones.

Es la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y

que tiene como propósito la formación integral de los estudiantes. Este concepto tiene varios componentes que es necesario examinar: **a.** los docentes, **b.** el currículo, **c.** los estudiantes, y **d.** el proceso formativo.

Cuando examinamos nuestra práctica pedagógica es necesario que nos formulemos algunos interrogantes ¿Cómo nos vemos como docentes? ¿Cómo nos perciben los demás? Es indudable que somos nosotros quienes le damos vida a la práctica pedagógica, pero realmente, ¿qué respondemos, cuando nos hacemos la pregunta ¿Quién soy? ¿Soy realmente un docente ideal?

Es necesario, entonces, una primera precisión. Los docentes somos profesionales o ingenieros del conocimiento así como cualquier otro profesional que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan mi actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? Se trata de darle sentido a nuestras vidas, y así evitar quedarnos llenos de nada y vacíos de todo.

La práctica pedagógica, desde una perspectiva ontológica, es compleja y cuando reflexionamos entre el ser y el deber ser de la actuación del docente encontramos que nos corresponde orientar a nuestros alumnos, contribuir a

resolver sus problemas, pero muchas veces se nos hace difícil resolver el problema de nuestros hijos y no logramos que progresen en sus estudios y en su vida personal. Pareciera que somos luz hacia fuera y oscuridad hacia dentro y esta es una primera evidencia de nuestra realidad como formadores. Esto significa que necesitamos primero una victoria privada con nosotros para tener una victoria pública con los demás. Covey, (1996).

Otro componente es el currículo y en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: **a.** un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, **b.** un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y **c.** un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores. Lo que indica que es una cosa es la que nos dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los estudiantes. En esta realidad los docentes deben mediar con los alumnos y procurar su formación en un proceso que tiende a ser normalizador, regulado, progresivo, público y controlado (Echeverría, 1998).

En relación a los estudiantes ¿Los tratamos con respeto? ¿Consideramos sus opiniones? ¿Leemos con interés sus trabajos? ¿Promovemos la solidaridad y la justicia entre ellos? ¿Intentamos aprender sus nombres y los valoramos como personas? Es importante destacar que el propósito

de formar necesita una teoría pedagógica, pues, la pedagogía se fundamenta en la formación y este proceso debe tener como orientación al hombre, entonces, necesitamos una antropología y una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre que se quiere formar y un proyecto de la sociedad que queremos. ¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos? ¿Cómo es la enseñanza? ¿Tenemos presente los aportes de la neurociencia? ¿Trabajamos con los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico? ¿Consideramos los procesos cognitivos básicos y superiores? ¿Promovemos la investigación? ¿Valoramos las iniciativas? O por el contrario a medida que avanza el tiempo nuestra mediación se hace repetitiva, cae en la rutina y, promueve el aprendizaje sin significación ni relevancia y caemos en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, en la cual es posible se dominen unos procesos y estrategias, que en la actualidad dan resultado, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial y sin sentido. De esta forma comenzamos a ver como normal lo que no es normal.

Ahora los profesores, los maestros no son tales sino facilitadores o mediadores; ya no hay trabajo universitario, sino productos académicos tangibles; nuestros niños ya no



salen al recreo, sino al espacio lúdico; ya no hay vacaciones, sino segmentos de ocio; ya no se pide ayuda sino una segunda; ya no se aprende a leer, sino a decodificar; ya no hay igualdad de oportunidades educativas, sino equidad; ya no son los fines de la educación los que importan, sino la reforma curricular; ya no se habla de los desertores ni de ausentistas, sino de los excluidos; ya no se organizan vendimias, sino festivales gastronómicos; ya no se estudia, sino se navega y algunos docentes ya no dicen que todo está bien sino todo fino.

Todos estos elementos pueden ser útiles para desarrollar un proceso reflexivo en la reconstrucción de nuestra práctica pedagógica, y definir un criterio teórico-metodológico que permita establecer la diferencia entre el docente que aspiramos ser y el que realmente somos, y así procurar la correspondencia entre la prédica y el testimonio en nuestra vida docente.

La investigación-acción, es una herramienta fundamental para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, permite el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del docente en situaciones concretas, complejas y humanas; unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional.

La investigación-acción pedagógica se divide en tres fases, según Restrepo, en el cual la primera fase se ha constituido

como una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción o planteamiento de alternativas y la tercera como evaluación de la actividad de la práctica reconstruida o evaluación. Cada uno se detalla a continuación.

#### **a. Deconstrucción de la practica**

El termino deconstrucción es utilizado por Jackes Derrida en el campo de la metodología de la indagación analítica del análisis de textos en 1985. Este concepto es adaptado por Restrepo a la práctica social y pedagógica del profesor, “es de gran utilidad para diagnosticar y criticar la práctica anterior” Restrepo (2011:36); es decir se busca las debilidades, contradicciones y ambigüedades de la práctica pedagógica; para llevar a cabo este proceso se utiliza la herramienta del diario de campo.

Consiste en el análisis de la práctica pedagógica del profesor mediante la permanente escritura de sus clases y la reflexión como soporte. Consiste en la crítica a la propia practica a través de una reflexión profunda sobre el quehacer pedagógico, sobre las teorías que presiden dicho actuar, sobre la situación que viven los estudiantes, sobre el dominio de aula, sobre las teorías pedagógicas abstractas y generales que se enseñan en las instituciones formadoras de docentes. Esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más de

un autoexamen de la práctica para entrar en diálogos más amplios que la práctica enfrenta. La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento y comprensión profunda de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades; es decir, en saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación.

En esta etapa de la investigación es importante tener en consideración dos aspectos. Primero que no siempre se empieza con el problema a investigar. Si así fuere, este surgirá al final del proceso de deconstrucción; es decir que después de analizar la información de los registros del diario de campo investigativo se llega a la conclusión de que ese problema existe. Por otro lado, se puede formular un problema anticipatorio, el cual al final del proceso se reafirmara o se reformulará. Este proceso inicia con una idea sobre un determinado tema, el cual está basado en experiencias personales, documentos escritos, libros, artículos, etc.; es decir, existe una base para generar el tema y por ende el problema a investigar. El problema es el centro del proceso investigativo: lo primero es escoger el segmento de la práctica pedagógica, pudiendo ser entre otras; planificación curricular de aula y grado, estrategias de enseñanza, evaluación, uso de recursos educativos, actitud docente, sobre las cuales se hará la deconstrucción.

Finalmente, es necesario recalcar que la deconstrucción es la fase donde se realiza el análisis profundo de la práctica pedagógica pasada y presente, recurriendo a la retrospectiva, introspección y autoexamen crítico de la información registrada en el diario de campo investigativo con miras a delinear la estructura de la práctica, sus vacíos y elementos de ineffectividad, así como las teorías implícitas que la informan.

En la investigación-acción sobre educación, según de Corey, Kemmnis y Mctaggart, esta primera fase se conoce como diagnóstico o reflexión sobre el estado del objeto por cambiar. En el modelo de Restrepo, la primera fase se centra en la reflexión y deconstrucción de la práctica pedagógica. El sentido de la investigación-acción pedagógica, es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción.

#### **b. Reconstrucción de la práctica**

Segunda fase de la investigación acción educativa, es la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente,

es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye. La reconstrucción demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas vigentes que circulan en el medio académico, no aplicar al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, dialogo del cual debe salir, un saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje. Al son de la propia experimentación.

No, se trata, tampoco, de apelar a innovación total de la práctica, desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes. Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La Investigación-Acción Educativa lo hace en dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se produce el saber pedagógico nuevo para el docente y se le sustenta por escrito.

Con respecto a la reconstrucción, por otro lado, ésta sólo es posible con una alta probabilidad de éxito si

previamente se da una deconstrucción detallada y crítica de la práctica. No se trata, tampoco, de apelar a innovación total de la práctica desconociendo el pasado exitoso. Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes. Toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La I-AE lo hace en dos momentos: al deconstruir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el docente y se le objetiva y sustenta por escrito. Todo este proceso consiste en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schon, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schon, 1983), a un conocimiento crítico y teórico. Hay que resaltar aquí, como se hace en otros apartes de este informe, que el objetivo de la I-A-E es la transformación de la práctica a través de la construcción de saber pedagógico individual. Al respecto sostiene Stenhouse (1981: 211) no se trata de construir teoría general, como bien lo dice. En suma, la IA-E es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como

aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica. Refinada y ensamblada esta nueva práctica en todos sus componentes, se pasa a la fase de implementación, de ensayo.

### **c. Evaluación de la práctica reconstruida**

Consiste en el ensayo y aplicación de la nueva práctica pedagógica, en la validación de la efectividad de la práctica pedagógica alternativa o reconstruida o la constatación de su práctica para lograr bien los propósitos de la educación. Se pone en marcha la práctica reconstruida. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad en la que se aporten indicadores concretos o evidencias del funcionamiento de la práctica transformada.

La última fase es la evaluación de la nueva práctica. Para ello se monta ésta y se deja actuar por cierto tiempo, acompañando su accionar con notas sobre indicadores de efectividad. Después de observar sus resultados se analizan las notas del diario de campo y se juzga el éxito de la transformación.

En esta tarea evaluadora de la práctica el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio

que se ensaya, sobre el comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otro indicadores subjetivos de efectividad. Por otra parte, observa fluctuaciones objetivas y medibles relativas al rendimiento académico de los estudiantes, aprecia indicios sostenidos de mejoramiento de la comprensión e indagación por parte de los estudiantes, compara la participación de éstos en comparación con la que se daba antes de los cambios y, en fin, busca en el diario de campo, donde se registra su desempeño de la nueva práctica, indicadores que le permitan comparar la efectividad de los cambios introducidos en su práctica.

#### **d. Saber pedagógico**

Restrepo (2011:20) Los docentes tras someter a riguroso autoexamen su práctica cotidiana, construyen una práctica pedagógica alternativa, apropiada y efectiva y un saber hacer distante, en algún grado, del saber teórico o teoría pedagógica general. A este proceso de construcción de saber hacer pedagógico o saber educar bien, se denomina saber pedagógico del maestro.

Es un saber profesional práctico que tiene que ver sobre todo con la formalización del saber hacer pedagógico construido por docentes individuales. No basta saber sobre pedagogía para ser exitoso en la educación, para ser un maestro efectivo. En este sentido el saber pedagógico es la



adaptación de la teoría pedagógico a la actuación profesional de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en que a éste le toca actuar. Es más individual, más personal y relacionado profundamente con las competencias que llevan a una práctica efectiva.

Este saber hacer se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda adecuadamente a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural. Se va construyendo mediante la reflexión de la propia práctica pedagógica.

Donald Schon citado por Restrepo (2011:24), por su parte, insiste en que el maestro se despegue del discurso pedagógico aprendido en las instituciones formadoras de maestros y, a través de la reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática, construya saber pedagógico, critique su práctica y la transforme haciéndola más pertinente a las necesidades del medio.

Los docentes generamos teorías, como fundamento consciente o inconsciente de nuestra práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional. Este reconocimiento constituye un

nuevo referente, desde el cual se replantea el problema de la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y profesional; genera, además, un proceso reflexivo importante que, desde una postura crítica en relación con sus actuaciones, inicia una búsqueda de fundamentos para que las prácticas pedagógicas de los docentes tengan sentido y con ese proceso contribuyan a producir teorías que fortalezcan su ejercicio docente. Ahora bien, considero que esta realidad del docente como generador de conocimientos, cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola no ha sido estudiada de manera sistemática, amplia y suficiente en nuestros escenarios educativos. Sin lugar a dudas, es una situación que debe ser examinada como consecuencia de las implicaciones que tiene, entre algunas, en las siguientes áreas: (a) políticas de docencia del Estado, (b) programas de formación docente de las universidades y (c) ejercicio docente y práctica pedagógica en las instituciones educativas, por citar los más importantes.

Una nueva perspectiva en la actuación docente, en relación con sus concepciones, prácticas y sus posibilidades de construcción y reconstrucción de su saber, plantea nuevas preguntas sobre este objeto de estudio, no discutidas, ni respondidas en nuestra comunidad académica: ¿Cuál es la naturaleza de los saberes pedagógicos que poseen los

docentes a partir de la reflexión sobre su formación y experiencia en la práctica cotidiana del aula? ¿Cuáles son las condiciones asociadas a la construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes? ¿Cómo se puede explicar la construcción y reconstrucción del saber pedagógico desde la perspectiva de los docentes, con referencia a su proceso de formación y práctica pedagógica? y ¿Qué implicaciones tiene esta nueva manera de investigar la generación del saber pedagógico en la formación y, especialmente en el desarrollo profesional con vista a la educación permanente?

La búsqueda sistemática y rigurosa de respuestas a tales inquietudes puede resolver este vacío teórico, puesto que es necesario disponer de nuevas referencias ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas en la concepción y diseño de los programas de formación docente, inicial y en ejercicio, dentro de las alternativas curriculares que imponen los nuevos tiempos, caracterizados por el cambio, la incertidumbre y la complejidad.

Desde esta referencia se sustenta la concepción del saber pedagógico no sólo como acumulación y reproducción de conocimientos y modos de hacer, sino además y fundamentalmente como reconstrucción de la acción pedagógica lo que a la par de conducir a un posible mejoramiento o estancamiento de la misma práctica, puede contribuir a consolidar el cuerpo teórico de la pedagogía.

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2001).

Esta definición propuesta contiene tres entidades básicas:

**a.** cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, **b.** afectiva, y **c.** procesual. La entidad cognitiva está referida a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber y pueden ser, las formales; en este caso los estudios escolarizados o informales que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias. Esta entidad cognitiva está asociada a los contextos desde donde se origina ese saber.

La entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes,

directivos, estudiantes, padres y representantes; y demás personas vinculadas al proceso educativo.

La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios; se trata, desde estas ideas reflexionar sobre cómo ha sido y es la construcción de nuestro saber pedagógico y cuáles son los contextos que más han contribuido con su desarrollo, entre ellos: académico, laboral, familiar y/o la vida cotidiana que se da en las sociedades intermedias.

Si bien es cierto que no hay una sola concepción sobre la naturaleza de la pedagogía como ciencia o al menos como disciplina, también lo es que existe elaboración teórica sobre la pedagogía. Así como existe consenso sobre la pedagogía en sí, tampoco lo hay sobre el saber pedagógico. La pedagogía es una ciencia cuyo objeto de estudio es la enseñanza, mientras que la docencia es una práctica de enseñanza que puede o no estar guiada por la pedagogía.

Saber teórico se puede concebir como un sistema de ideas, conceptos, hipótesis, generalizaciones y postulados sobre la implementación de la educación por lo tanto en

enseñanza y formación. Estos sistemas se han ido construyendo desde la investigación sobre la experiencia educativa y desde la reflexión filosófica y el análisis lógico por pedagogos y otros profesionales que se han interesado en la educación y en sistematizar su objeto y método. Ofrece generalizaciones teóricas que sirven de orientación para el docente, pero a través de la práctica individual como se prueba la validez de dicha teoría para funcionar exitosamente en un medio y en un tiempo determinado. La mejora de la práctica pedagógica es la mejora de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje que trasciende en los estudiantes.

La pedagogía es un saber teórico que aspira a orientar la práctica pedagógica de los docentes y de todos los interesados en la educación como práctica y que va acumulando principios y generalizaciones.

La pedagogía como proceso reflexivo se ha postulado en el movimiento de la investigación-acción en educación, cuyo propósito fundamental consiste en mejorar la práctica docente y no en generar conocimientos. Los conocimientos sólo constituyen medios de los cuales la investigación se sirve para la transformación de las prácticas.

#### **e. Práctica pedagógica vs saber pedagógico**

Ambos contribuyen a responder ¿Cómo es nuestra formación docente? Esta respuesta deberá orientarse en

dos planos. El primero referido a la formación académica recibida en las universidades e instituciones de educación superior que concluye provisionalmente con el grado académico de pregrado y/o postgrado.

El segundo plano está dado por la formación que se da en el ejercicio de la profesión docente y en la decisión que tomamos de desarrollar un plan personal.

La formación del docente, licenciado o profesor, en la mayoría de los casos, concluye en la escolaridad al no disponer de un plan de formación permanente. Una vez concluidos los estudios universitarios, en parte, con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional o continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, un abandono intelectual que se apodera del docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar, ausencia de programas de formación y capacitación para todos los docentes. Las capacitaciones es mayormente para aquellos docentes nombrados y que estos se encuentre en cierta escala de la reforma magisterial.

La formación docente puede ser examinada a través de sus dos categorías de análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, las cuáles se

caracterizan por su complejidad. El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador, facilitador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto.

La investigación-acción tiene propósito insistir en la formación de un docente-investigador que trascienda la enseñanza y que investigue desde su práctica pedagógica y sobre los hechos que afectan la vida educativa. La actuación del docente no debe ser sólo para consumir conocimientos producidos por otros (Elliot, 1997), sino que al reivindicar la condición de generador de teorías, está en la posibilidad de producir nuevos conocimientos que deben ser socializados y sistematizados para que sean útiles a la sociedad. La investigación no es sólo un hecho metodológico; es un hecho social, cognitivo, discursivo, psicológico, organizacional.

Pero este proceso formativo de investigadores requiere resolver, en primera instancia, los aspectos organizacionales. Es imposible un investigador sin una organización a la que él se sienta adscrito y a la que él siente que pertenece. Es necesario desarrollar una cultura



organizacional en investigación. No obstante, la responsabilidad de las organizaciones formales es insustituible en este proceso, pero la responsabilidad de la formación de investigadores no se puede delegar sólo en los profesores de metodología de la investigación, ni en los tutores de trabajos de grado ni en ningún otro factor de carácter individual, es una responsabilidad de las organizaciones (Padrón, 2002).

Desde esta perspectiva la reflexión constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra: (a) reconstruir situaciones donde se produce la acción; lo que conduce a que los docentes redefinan la situación donde se encuentran reinterpretando y asignando nuevo significado a las características conocidas, (b) reconstruirse a sí mismos como docentes que permite tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica.

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el saber pedagógico como la práctica pedagógica son construcciones sociales de la realidad que responden a diferentes intereses que pueden cambiar históricamente

Gimeno y Pérez (2000:64) no obstante, la experiencia se convierte en credencial para el ejercicio de la docencia.

Es posible, entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

#### **2.2.2.1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.**

Está relacionado con la preparación para la enseñanza, el docente tiene que preparar su programación curricular, las unidades, sesiones de aprendizaje, materiales y recursos educativos.

Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales materiales e inmateriales y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje

#### **2.2.2.2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes**

Está relacionado con el desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela, con dominio de saberes disciplinares, estrategias metodológicas, etc.

Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar

#### **2.2.2.3. Participación en la gestión de la escuela articulada la comunidad.**

Se refiere a la articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad.

Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración,

ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes

#### **2.2.2.4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.**

Comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad.

Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

### **2.3. Definiciones conceptuales.**

**Investigación-acción:** Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales que tiene el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o

educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

**Practica pedagógica:** Es el conjunto de actividades que los docentes realizan y/o llevan a cabo en los diferentes espacios del saber a favor del estudiantado.

**Preparación para el aprendizaje:** Es la planificación técnico pedagógico que realiza cada uno de los docentes para ejecutar el proceso de enseñanza.

**Enseñanza para el aprendizaje:** Es la conducción del proceso de enseñanza, a través del cual se desencadena los procesos pedagógicos y cognitivos.

**Participación en la Gestión de la escuela:** Es la participación activa de la comunidad y de la familia hacia la escuela y viceversa.

**Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente:** es el desarrollo profesional del docente, mediante la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica y de sus colegas.

**Saber pedagógico:** Es el conocimiento que se construye o reconstruye a partir de la práctica pedagógica. Conocimiento construido en la reflexión teórico-práctica, que le permite apelar a saberes diversos para cumplir su rol.

**Saber teórico:** Es el saber aceptado, legitimado, compartido y reconocido por comunidad académica y que son preservados a través de escritas y medios digitales

**Deconstrucción:** Es la capacidad de análisis, reflexión de los docentes sobre las limitaciones y fortalezas de su propia práctica pedagógica ya se presente o anterior.

**Reconstrucción:** Es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos e ineficientes.

**Evaluación de la efectividad:** Es la evaluación y/o examen de la efectividad de la propuesta pedagógica reconstruida y de las estrategias e instrumentos utilizados en los mismos.

**Calidad:** Se establece que una educación es de calidad si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones para aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación, con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades. Podemos señalar algunos principios que conducen a trabajar dentro del marco de una gestión de calidad educativa.

**Creatividad:** La creatividad es el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, contemplando, etc.) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas o no convencionales. Supone estudio y reflexión más que acción.

Creatividad es la capacidad de ver nuevas posibilidades y hacer algo al respecto. Cuando una persona va más allá del

análisis de un problema e intenta poner en práctica una solución se produce un cambio. Esto se llama creatividad: ver un problema, tener una idea, hacer algo sobre ella, tener resultados positivos. Los miembros de una organización tienen que fomentar un proceso que incluya oportunidades para el uso de la imaginación.

La sinéctica es una disciplina que desarrolla métodos o conjuntos de estrategias cuyo propósito es desarrollar la creatividad y la productividad.

**Eficiencia.** Se refiere a la relación existente entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello. La eficiencia se concreta en la actuación responsable de los servidores públicos al hacer que los recursos destinados a la educación logren los propósitos de manera óptima y oportuna.

**Eficacia.** Hace referencia a la medida y proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, su relevancia y pertinencia. Es impacto de la educación, la valoración de que las metas educativas son alcanzadas por todos y de que no reproducen diferencias sociales, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades. La eficacia da cuenta de qué nivel y en qué medida los educandos acceden y permanecen en la escuela, si son atendidas sus necesidades educativas, del egreso oportuno de los

estudiantes, del logro de los aprendizajes correspondientes en cada nivel educativo y de que los recursos estén distribuidos de manera que se beneficien los procesos de aprendizaje.

**Equidad.** Cabe señalar, que equidad e igualdad, son aspectos diferentes y a la vez inseparables. Se entiende por igualdad al tratamiento homogéneo que se da a las personas y por equidad al tratamiento diferenciado dentro de esa igualdad. Una educación de calidad con equidad, es aquella que se brinda a todos por igual pero considerando las características y oportunidades que cada beneficiario requiere, es decir, es importante la individualidad de los estudiantes, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico. La equidad al responder a las necesidades de cada persona asegura que todas tengan oportunidades diferenciadas para hacer efectivo su derecho a la educación.

**Flexibilidad:** Se refiere a que la educación que se imparte a través del sistema educativo en su conjunto tiene que adaptarse a las características de los estudiantes en los diversos contextos sociales y culturales, lo cual exige transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad, para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje optimizando el desarrollo personal y social. En tal caso, las instituciones educativas han de partir de la singularidad inherente para propiciar las formas de gestión



pertinentes que la lleven a cumplir con sus propósitos institucionales.

**Innovación.** Cualquier innovación introduce novedades que provocan cambios; esos cambios pueden ser drásticos (se deja de hacer las cosas como se hacían antes para hacerlas de otra forma) o progresivos (se hacen de forma parecida pero introduciendo alguna novedad); en cualquier caso el cambio siempre mejora lo cambiado; es decir, la innovación sirve para mejorar algo. La mejora puede ser reducir el esfuerzo; reducir el coste; aumentar la rapidez en obtener resultados; aumentar la calidad, satisfacer nuevas demandas, etc. Para que estas innovaciones tengan éxito el coste de introducirlas debe ser asequible para los usuarios de dichas innovaciones.

**Pertinencia.** Se refiere a la importancia de que los contenidos de la educación sean significativos para personas de distintos estratos sociales, culturas e intereses; de forma tal, que pueda aprehenderse la cultura local, nacional y mundial, para constituirse como sujetos universales, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad. La pertinencia, demanda la inclusión del 'otro' pese a las diferencias culturales, de acceso al conocimiento, al aprendizaje, al éxito escolar y a las oportunidades sociales.

**Relevancia.** Una educación relevante es aquella que, partiendo de las exigencias sociales y el desarrollo personal,

genera aprendizajes significativos. La relevancia se refiere al ¿qué? y ¿para qué? de la educación. La relevancia de la educación debe dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables por y para la humanidad de nuestro siglo; de la posibilidad de conocer, vivenciar, respetar los derechos y libertades humanas fundamentales, por lo que debe existir un equilibrio entre las demandas educativas sociales y las de desarrollo personal de los individuos, en una idea holística de lo formativo.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

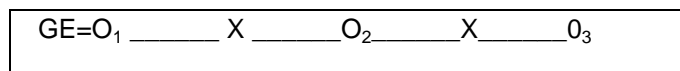
El tipo de investigación que seleccionamos, para nuestro proceso de investigación lógica, es cuantitativa y responde por su finalidad a una investigación experimental, porque se aplicó un estímulo (El desarrollo del bloque temático) con el objetivo de cambiar una situación inicial.

El responsable de la investigación hizo uso de la recolección de datos para probar la hipótesis, con base a la medición numérica y al análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar que el Bloque Temático de Investigación Acción es pertinente para mejorar la práctica pedagógica de los docente participantes de nivel secundaria en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana, desarrollada en la universidad Nacional Hermilio Valdizán – UNHEVAL. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 5).

Investigación-acción como variable independiente, para conocer los efectos en la Práctica Pedagógica como variable dependiente, de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana. Esto se llevó a cabo en condiciones rigurosamente controladas, con el fin de describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular (Murillo, 2009).

### 3.2. DISEÑO Y ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación que hemos seleccionado corresponde al diseño pre experimental según Hugo Sanchez Carlessi y Carlos Reyes Meza (2009:13) debido a que se trabajó con un solo grupo con pre test, observación de proceso y post test, además porque se consideró el criterio de repetición obviándose la aleatorización y control local, cuyo esquema es el siguiente.



Donde:

G.E. Grupo experimental

O1= Pre test

O2= Observación de proceso

O3= Pos test

X= estímulo bloque temático.

### 3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

✓ **Población:**

La población estuvo conformado por 135 docentes participantes de nivel Secundaria en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana, de las UGELs de Huánuco, Ambo, Leoncio Prado, Pachitea, programa que se viene desarrollando en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Como se detalla a continuación.

<b>TABLA N° 8</b>		
<b>DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DOCENTES PARTICIPANTE EN EL PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA, DE LAS UGELs, DESARROLLADA EN LA UNHEVAL-2014</b>		
<b>UGELs</b>	<b>SEDE</b>	<b>N° DE DOCENTES</b>
Huánuco	Huánuco	50
Ambo	Huánuco.	17
Leoncio Prado	Tingo María.	23
Pachitea	Huánuco	05
<b>TOTAL DOCENTES</b>		<b>135</b>

Fuente: Coordinación del Nivel Secundaria-SE-UNHEVAL  
Elaboración propia

Quienes tienen las características comunes siguientes:

- Los docentes están motivados por empoderarse del mejoramiento continuo de la calidad.
- Poseen una actitud positiva y emprendedora por seguir aprendiendo.
- Evidencias por pretender mejorar su compromiso por la calidad de su práctica pedagógica
- Realizan esfuerzo por la innovación y la creatividad.

- Son susceptible de mejorar su propuesta pedagógica mediante el diagnóstico, la reflexión, etc.

✓ **Muestra:**

Nuestra muestra de estudio estuvo constituido por 50 docentes participantes de nivel secundaria en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana, de la UGEL-Huánuco, programa que se viene desarrollando en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, quienes tienen las características comunes siguientes:

- Debido a que UGEL- Huánuco contaba con más cantidad de participantes y a la accesibilidad para el investigador
- Debido a que son docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad, al tiempo de permanencia, de la misma UGEL y al contexto geográfico los cuales dan consistencia al fenómeno de estudio.
- Los docentes están motivados por empoderarse del mejoramiento continuo de la calidad.
- Poseen una actitud positiva y emprendedora por seguir aprendiendo.
- Evidencias por pretender mejorar su compromiso de su Práctica pedagógica hacia por la calidad
- Realizan esfuerzo por la innovación y la creatividad.
- Son susceptible de mejorar su práctica pedagógica mediante la Investigación Acción.

La muestra se determinó por el **muestreo no probabilístico** – **intencional** porque interviene el criterio subjetivo del investigador para elegir los elementos de la población que van a integrar la muestra según el Dr. **Ewer Portocarrero Merino** en su libro Pautas Metodológicas para Elaborar Proyecto de Tesis (2005: 61)

<b>TABLA N° 9</b>		
<b>DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE DOCENTES PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA, DE LA UGEL-HUÁNUCO, DESARROLLADA EN LA UNHEVAL-2014</b>		
<b>UGEL</b>	<b>SEDE</b>	<b>N° DE DOCENTES</b>
Huánuco	HCO.	50
<b>TOTAL DOCENTES</b>		<b>50</b>

Fuente: Coordinación del Nivel Secundaria-SE-UNHEVAL  
Elaboración propia

### **3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

#### **a. Ficha de análisis de contenido**

##### **Fundamentación:**

Para dejar registrada una investigación de este tipo, fue importante la elaboración de fichas de análisis de contenido, porque requerimos de un razonamiento susceptible a convertirse en el medio más adecuado que nos acerque a la verdad.

Abbagnano (1997) afirma que, en el dominio de la filosofía contemporánea, el análisis adquiere diferentes formas, en la filosofía del empirismo lógico, el análisis, es análisis del lenguaje y tiende a eliminar las confusiones mediante la determinación y el examen del significado o modo de uso del lenguaje [y, agrega]. Se

puede afirmar aunque la tendencia de la filosofía analítica y de la dirección analítica de las ciencias consiste en la progresiva eliminación de puntos firmes, o sea, de elementos o estructuras que por su sustancialidad y necesidad bloquean el curso ulterior del análisis y lo inmovilizan en resultados que se admiten como definitivos y se sustraen, por lo tanto, a todo control ulterior (p. 65).

En tal sentido este instrumento nos permitió registrar los datos teóricos provenientes de las diferentes fuentes de primera y segunda mano respecto a investigación acción, práctica pedagógica, calidad, deconstrucción, reconstrucción, innovación de la práctica pedagógica, los mismos que han servido para la construcción del marco teórico y las bases científicas de nuestra investigación.

**Objetivo:**

Este instrumento nos facilitó recoger datos sobre el Bloque Temático de Investigación Acción y la práctica pedagógica de los docentes, materia de la investigación en curso.

**Administración:**

El investigador hizo uso de este instrumento para:

- Comprender e interpretar la relación entre la investigación acción y la práctica pedagógica de los docentes participantes en el programa ya mencionada en líneas arriba.
- Ampliar su horizonte intelectual sobre las variables propuestas.



**b. Guía para la aplicación de la ficha de observación de la sesión de aprendizaje**

**Fundamentación:**

Nos fue útil para recoger información de la práctica pedagógica de cada docente participante de nivel secundaria en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana, desarrollada en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

**Objetivo:**

El instrumento, denominado, guía para la aplicación de la ficha de observación de la sesión de aprendizaje, nos permitió recoger información sobre preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente y de sus respectivos indicadores por parte docente participante en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana, de la UGEL-Huánuco, programa desarrollado en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

**Administración:**

El responsable de la presente investigación hizo uso de este instrumento para:

- Conocer la mejora de la práctica pedagógica de los docentes participante en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana, de la UGEL-Huánuco, programa desarrollada en la Universidad Nacional Hermilio

Valdizán, todo ello acerca de la deconstrucción, reconstrucción, ejecución e innovación pedagógica.

Para interpretar los resultados que se obtuvieron de la aplicación de la **ficha de observación de la sesión de aprendizaje** a los docentes participantes de nivel secundaria del Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana, se tuvo en cuenta la siguiente escala de valoración:

Valoración	Equivalencia	Puntaje
Satisfactorio	Cumple satisfactoriamente con lo previsto en el ítem.	4
Medianamente satisfactorio	Cumple parcialmente con los requerimientos del ítem.	3
Mínimamente satisfactorio	Cumple en un nivel incipiente con los requerimientos del ítem.	2
Insatisfactorio	No cumple con los requerimientos del ítem.	1

A	B	C	D
122-136	95-121	75-94	43-74
Nivel satisfactorio	Nivel medianamente satisfactorio	Nivel mínimamente satisfactorio	Nivel insatisfactorio

### c. Hoja Cuestionario

#### Fundamentación:

Este instrumento nos sirvió para registrar información escrita procedente de los docentes participantes determinados en la muestra de estudio y además para registrar respuestas sobre el problema de estudio. Con la finalidad que el sujeto investigado proporcione mayor información en un periodo breve.

Este cuestionario, que consta de 5 ítems y 8 reactivos, siendo de alternativa dicotómica, pues recogió información sobre el conocimiento del docente acerca de la investigación acción y, en

los tres últimos reactivos, sobre la percepción de este acerca de sus acompañantes y especialistas y por otro lado la posibilidad de practicar la investigación-acción en su trabajo docente.

Este cuestionario fue piloteado en el grupo de 18 docentes que se capacitaba en la ciudad de Pucallpa, en el Programa de Inducción de Directivos, para luego realizarse el análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0.72, siendo el instrumento altamente confiable.

### **3.5. TÉCNICA DE RECOJO DE DATOS.**

#### **a. Análisis documental:**

Según Héctor Martínez Ruiz y Elizabeth Ávila Reyes esta técnica “Se basa principalmente en el trabajo de archivo, que consiste en la consulta de fuentes escritas (libros, periódicos, diarios, etc.)”.

Mediante esta técnica hemos analizado críticamente los contenidos de los documentos procedentes de diferentes fuentes bibliográficas como términos de referencia y de documentos de trabajo de los docentes, textos de métodos y técnicas de investigación de diferentes autores y también se ha analizado los contenidos procedentes de las fuentes convencionales y virtuales de primera y segunda mano, los mismos que sirvieron para la construcción del marco teórico conceptual factico de nuestra investigación.

TAMAYO (2004) al respecto nos dice que “ ... se justifica por su utilidad, que se traduce en la optimización de los esfuerzos, la

mejor administración de los recursos y la comunicabilidad de los resultados” (p. 141). Su utilidad radicó también, porque nos ayudará poner en libertad de interpretación más original posible a las dos variables planteadas.

**b. Encuesta:**

Esta técnica ha permitido abstraer la información escrita procedente de los docentes participantes determinados en la muestra de estudio respecto a la relación de investigación acción con la práctica pedagógica de calidad de los docentes participantes en el programa de Segunda Especialidad en Educación Ciudadana.

**3.6. TÉCNICA DE PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS:**

Las técnicas que se utilizó en presenta investigación fue.

**a. Base de Datos:**

Mediante el uso de esta técnica hemos registra sistemáticamente los resultados codificados de los instrumentos aplicados y a la vez sirvió de fuente para el procesamiento estadístico descriptivo e inferencial.

**b. Cuadros de distribución de frecuencia relativas y relativas porcentuales:**

Mediante el uso de esta técnica hemos registrado el número y la proporción de los resultados según visitas realizadas.

**c. Gráfico de barras y circulares:**

Esta técnica nos permitió representar los datos de los cuadros de frecuencias, además nos permitió secuencializar sistemáticamente los datos empíricos procedentes de los estudiantes aplicados en la muestra elegida. Además en esos gráficos se visualizan estadísticamente todos los datos que nos han permitido la discriminación por dimensiones e

indicadores para su análisis, síntesis e interpretación y la determinación de las conclusiones parciales y finales de la investigación.

**d. Prueba de hipótesis t de student. para muestras relacionada:**

Para comparar las medias de la muestra antes y después de la aplicación de estímulo y generalizar los resultados para la población.

## **CAPITULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **4.1. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

Concluida la etapa de recolección de datos, se ha realizado el proceso de codificación y tabulación de la información, en la cual se presentan los datos en forma sintetizada para su análisis e interpretación correspondiente, mediante tablas estadísticas y representación gráfica, permitiéndonos visualizar los resultados de la investigación titula: investigación-acción en la práctica pedagógica en docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana de Huánuco, 2014.

El proceso de análisis y la interpretación de los resultados son presentados a través de tablas estadísticas y gráficos organizados para facilitar el análisis y el arribo a conclusiones, teniendo en cuenta el diseño metodológico del presente trabajo de

investigación. A continuación se presenta los cuadros estadísticos y que dan consistencia a la hipótesis planteada.

**a. LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO**

**TABLA N° 10**

**Docentes Participantes al Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana**

**Resultados en el Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes**

VISITA	VALORACIÓN				
	D	C	B	A	TOTAL
Visita 1	18,9 %	30,6%	28,6%	22,0%	100,0%
Visita 2	3,1%	24,6%	40,9%	31,4%	100,0%
Visita 3	0,0%	8,3%	38,9%	52,9%	100,0%

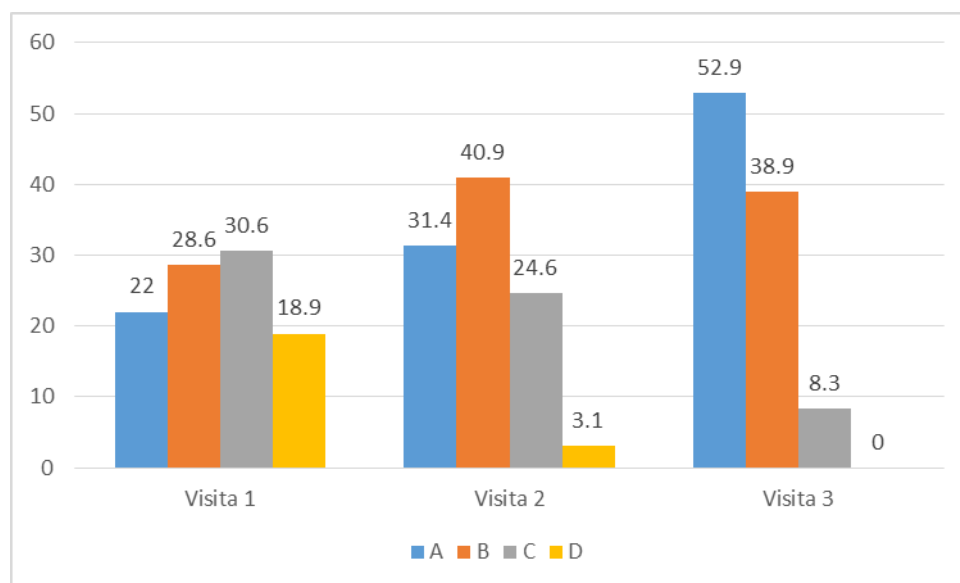
FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje

ELABORACIÓN: Propia

**GRÁFICO N° 10**

**Docentes participantes al Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de La Educación Ciudadana**

**Resultados en el Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes (en %)**



FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje  
ELABORACIÓN: Propia

### **Análisis e interpretación**

De la **dimensión 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes**, que consta de siete ítems (ver ANEXO 1) y que se relaciona con aspectos específicos de los desempeños:

1. Evidencia conocimiento actualizados de los contenidos del tema que desarrollado en la sesión.
2. Demuestra comprensión de los conceptos fundamentales de ciudadanía.
3. Desarrolla la sesión dando secuencialidad lógica a las actividades de acuerdo a la edad de los estudiantes para el logro de los aprendizajes previstos.
4. Articula el desarrollo de los contenidos del área con otras áreas del currículo tomando en cuenta las características de los estudiantes.
5. Evidencia el dominio de teorías y enfoques pedagógicos actuales en el desarrollo de la sesión.



6. Organiza el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.
7. Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje facilitando el acceso a los estudiantes de forma oportuna.

**En el tabla y gráfico N° 10** correspondiente a la primera visita, se puede percibir que; el 22% de docentes participantes de nivel secundaria en el programa alcanzan el nivel satisfactorio; 28,6% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 30,6% alcanzan el nivel mínimamente satisfactorio y 18,9% alcanzan el nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la primera visita es el nivel mínimamente satisfactorio seguido por el nivel medianamente satisfactorio de los docentes participantes de nivel Secundaria en el programa. En dicha visita se encuentran los participantes realizando la deconstrucción en el cual se identifica las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica.

En la segunda visita en la misma dimensión e ítems de la primera visita se percibe la mejora de la práctica pedagógica de los docentes de participantes de nivel Secundaria que; el 31,4% de docentes participantes en el programa alcanzan el nivel satisfactorio; 40,9% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 24,6% alcanzan el nivel mínimamente satisfactorio y el 3,1% alcanzan el nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la segunda visita es el nivel medianamente satisfactorio seguido por el nivel satisfactorio de

los docentes participantes de nivel secundaria en el programa. En dicha vista los docentes participantes se encuentran haciendo la reconstrucción pero vinculado a la planificación.

En la tercera visita en la misma dimensión e ítems de la primera y segunda visita también se observa la mejora de la práctica pedagógica de los docentes participantes que; 52,9% alcanzan el nivel satisfactorio; 38,9% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 8,3% alcanza el nivel mínimamente satisfactorio y el 0,0% de docentes muestran un nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la tercera visita es el nivel satisfactorio seguido por el nivel medianamente satisfactorio. En dicha visita los docentes participantes se encuentran haciendo la reconstrucción de su práctica pedagógica evaluando permanentemente su mejora.

Se puede concluir que, en la primera visita se puede observar la preponderancia del nivel mínimamente satisfactorio en comparación con la segunda y con la tercera visita se observa el nivel satisfactorio en está, en cual se observa la mejora de la práctica de pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana.

## TABLA N° 11

### Docentes participantes al Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana.

#### Resultados en el Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

VISITA	VALORACIÓN				
	D	C	B	A	TOTAL
Visita 1	18,2	30,5	28,4	22,8	100,0%
Visita 2	1,1	23,8	44,0	31,2	100,0%
Visita 3	0,0	6,1	43,5	50,4	100,0%

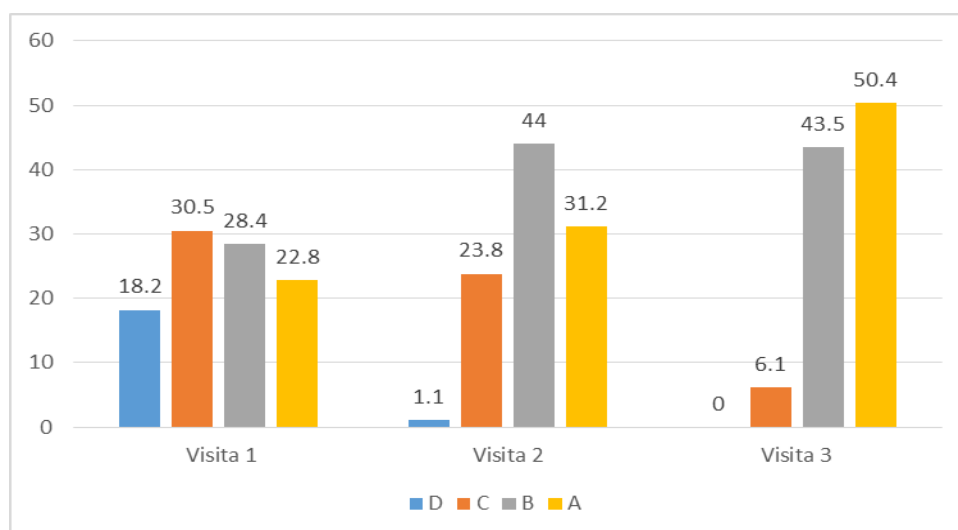
FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje

ELABORACIÓN: Propia

## Grafico N° 11

### Docentes participantes al Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana

#### Resultados en el Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes (en %)



FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje

ELABORACIÓN: Propia

### Análisis e interpretación

- De la **dimensión 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes**, que consta de diecinueve ítems (ver ANEXO 1) y que se relaciona con aspectos específicos de los desempeños:
- a.** Toma en cuenta las opiniones y emociones de los estudiantes para generar un ambiente democrático.
  - b.** Desarrolla trabajos en equipos para el intercambio de opiniones e ideas entre estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.
  - c.** Genera oportunidades para que los estudiantes expresen opiniones y afectos sin temor a la burla o el error.
  - d.** Considera actividades de diferentes niveles de dificultad para atender a los diversos estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
  - e.** Emplea estrategias metodológicas que posibilitan la atención a las necesidades individuales de los estudiantes.
  - f.** Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes
  - g.** Reconoce los logros de los estudiantes y los estimula a seguir avanzando en sus aprendizajes.
  - h.** Genera espacios de reflexión con los estudiantes para valorar los saberes e iconos locales y la diversidad cultural.
  - i.** Propicia un clima de respeto por las diferencias de género, culturales y la diversidad de los estudiantes.
  - j.** Interactúa con entusiasmo, motivando el interés de los estudiantes alrededor de diversas situaciones de aprendizaje.

- k. Ejecuta las actividades de aprendizaje previstas en su programación de manera flexible.
- l. Reajusta con pertinencia y flexibilidad las actividades ante situaciones imprevistas durante la sesión
- m. Utiliza recursos con pertinencia pedagógica y orientación al logro de los aprendizajes en diversos espacios.
- n. Desarrolla actividades de aprendizaje que generan procesos cognitivos complejos de acuerdo a la edad y característica de los estudiantes.
- o. Propicia la indagación e innovación mediante actividades que promueve la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas.
- p. Utiliza la tecnología disponible durante la sesión para facilitar el logro de los aprendizajes
- q. Utiliza el tiempo de la sesión en actividades relevantes para el logro de los aprendizajes
- r. Informa oportunamente a los estudiantes sobre sus logros de aprendizaje
- s. Orienta a los estudiantes sobre las acciones a realizar para mejorar sus logros de aprendizaje.

**En el tabla y gráfico N° 11** correspondiente **a la primera visita**, se puede percibir que; el 22,8% de docentes participantes en el programa alcanzan el nivel satisfactorio; 28,4% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 30,5% alcanzan el nivel mínimamente satisfactorio y 18,2% alcanzan el nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la primera visita es el nivel mínimamente satisfactorio seguido por el nivel medianamente satisfactorio de los docentes participantes de nivel satisfactorio en el programa. En dicha visita encuentran los participantes realizando la deconstrucción en el cual se identifica las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica.

En la segunda visita en la misma dimensión e ítems de la primera visita se percibe la mejora de la práctica pedagógica que; el 31,2% de docentes participantes en el programa alcanzan el nivel satisfactorio; 44,0% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 23,8% alcanzan el nivel mínimamente satisfactorio y el 1,1% alcanzan el nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la segunda visita es el nivel medianamente satisfactorio seguido por el nivel satisfactorio de los docentes participantes del nivel de Secundaria en el programa. En dicha vista los docentes participantes se encuentran haciendo la reconstrucción pero vinculado a la planificación.

En la tercera visita en la misma dimensión e ítems de la primera y segunda visita, también se percibe la mejora de la práctica pedagógica de los docentes participantes de nivel Secundaria que; 50,4% alcanzan el nivel satisfactorio; 43,5% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 6,1% alcanza el

nivel mínimamente satisfactorio y el 0,0% de docentes muestran un nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la tercera visita es el nivel satisfactorio seguido por el nivel medianamente satisfactorio.

En dicha visita los docentes participantes se encuentran haciendo la reconstrucción de su práctica pedagógica evaluando permanentemente su mejora.

Se puede concluir que, en la primera vista se puede observar una preponderancia del nivel mínimamente satisfactorio en comparación con la segunda y con la tercera visita que se observa el nivel satisfactorio de está, en cual se observa la mejora de la práctica de pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana.

### **Tabla N° 12**

#### **Docentes participantes al Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana.**

#### **Resultados en el Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.**

VISITA	VALORACIÓN				
	D	C	B	A	TOTAL
Visita 1	23,0	30,0	24,0	23,0	100,0%
Visita 2	1,0	21,0	49,0	29,0	100,0%
Visita 3	0,0	4,0	47,0	49,0	100,0%

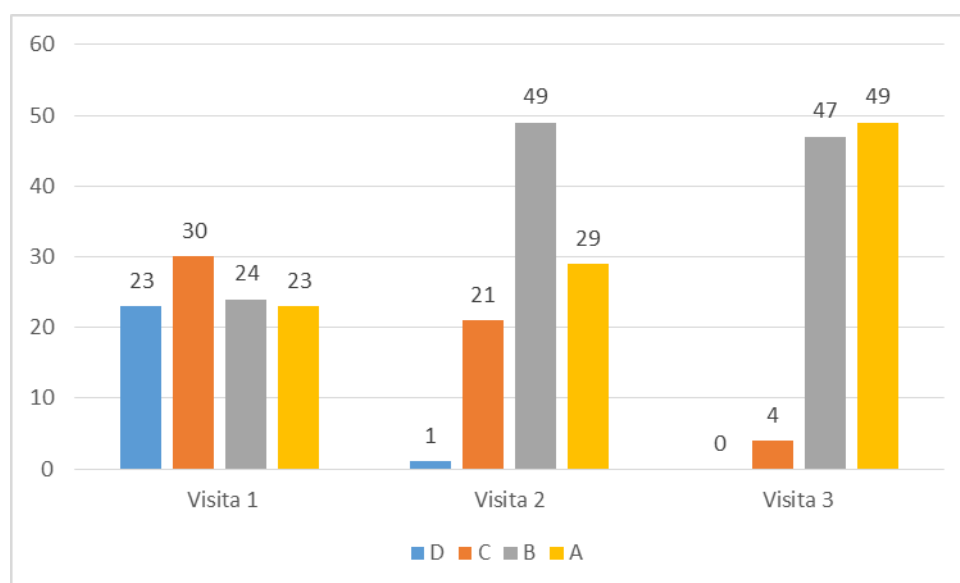
FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje

ELABORACIÓN: Propia

### **Gráfico N° 12**

#### **Docentes participantes al Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana**

### Resultados en el Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad (en %)



FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje  
ELABORACIÓN: Propia

### Análisis e interpretación

De la **dimensión 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad**, que consta de dos ítems (ver ANEXO 1) y que se relaciona con aspectos específicos de los desempeños:

- a. Propicia el análisis crítico de las prácticas culturales de la comunidad en sus actividades de aprendizaje.
- b. Propicia en los estudiantes la indagación de saberes locales, vinculados con los saberes propuestos con el currículo

**En el tabla y gráfico N° 12** correspondiente **a la primera visita**, se puede percibir que; el 23,0% de docentes participantes en el programa alcanzan el nivel satisfactorio; 24,0% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 30,0%



alcanzan el nivel mínimamente satisfactorio y 23,0% alcanzan el nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la primera visita es el nivel mínimamente satisfactorio seguido por el nivel medianamente satisfactorio de los docentes participantes de nivel Secundaria en el programa. En dicha visita encuentran los participantes realizando la deconstrucción en el cual se identifica las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica.

En la segunda visita en la misma dimensión e ítems de la primera visita se observa la mejora de la práctica pedagógica que; el 29,0% de docentes participantes en el programa alcanzan el nivel satisfactorio; 49,0% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 21,0% alcanzan el nivel mínimamente satisfactorio y el 1,0% alcanzan el nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la segunda visita es el nivel medianamente satisfactorio seguido por el nivel satisfactorio de los docentes participantes en programa. En dicha vista los docentes participantes se encuentran haciendo la reconstrucción pero vinculado a la planificación.

En la tercera visita en la misma dimensión e ítems de la primera y segunda visita se observa la mejora de la práctica pedagógica de los docentes que; 49,0% alcanzan el nivel satisfactorio; 47,0% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 4,0% alcanza el nivel mínimamente satisfactorio y el 0,0% de docentes muestran un nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la tercera visita es el nivel satisfactorio seguido por el nivel medianamente satisfactorio. En dicha visita los docentes participantes se encuentran haciendo la reconstrucción de su práctica pedagógica evaluando permanentemente su mejora.

Se puede concluir que, en la primera visita se puede observar la preponderancia del nivel insatisfactorio en comparación con la segunda y con la tercera visita que se observa el nivel satisfactorio de está, en cual se observa la mejora de la práctica de pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana.

### **Tabla N° 13**

#### **Docentes participantes al Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana.**

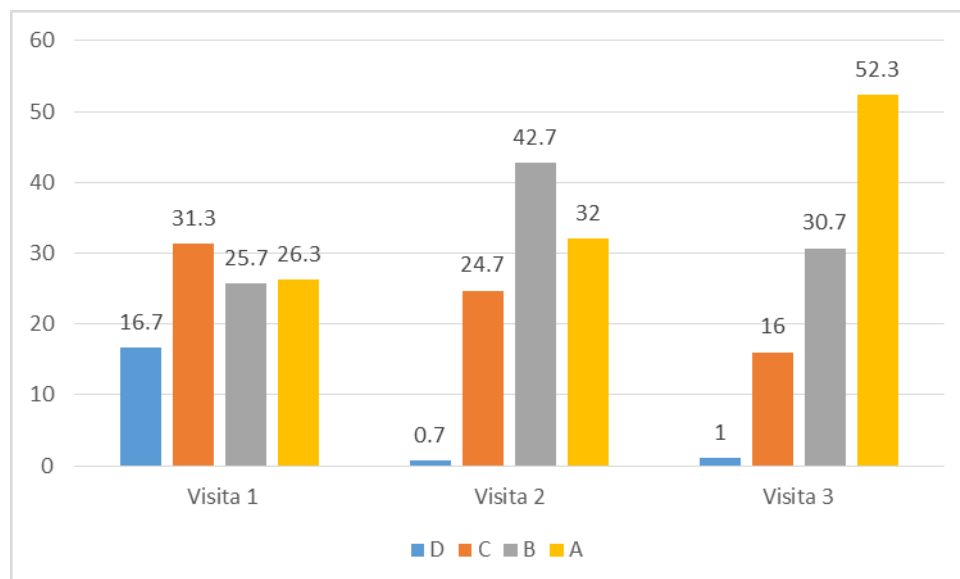
#### **Resultados en el Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente**

VISITA	VALORACIÓN				TOTAL
	D	C	B	A	
Visita 1	16,7	31,3	25,7	26,3	100,0%
Visita 2	0,7	24,7	42,7	32,0	100,0%
Visita 3	1,0	16,0	30,7	52,3	100,0%

### Gráfico N° 13

#### Docentes participantes al Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana

#### Resultados en el Dominio 4: desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (en %)



FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje  
ELABORACIÓN: Propia

#### Análisis e Interpretación

De la **dimensión 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente**, que consta de seis ítems (ver ANEXO 1) y que se relaciona con aspectos específicos de los desempeños:

- a. Promueve espacios de dialogo para conciliación y consensos entre los estudiantes.
- b. Fomenta la práctica de normas de convivencia en el aula y la institución educativa.
- c. Promueve el desarrollo de valores éticos y personales entre los estudiantes generando un clima democrático.
- d. Reflexiona críticamente con los estudiantes sobre situaciones de inequidad y/o discriminación.

- e. Demuestra compromiso con el desarrollo académico y el bienestar de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.
- f. Respeta las opiniones, puntos de vista y argumentos de los estudiantes considerándolos para tomar decisiones.

**En el tabla y gráfico N° 13** correspondiente **a la primera visita**, se puede percibir que; el 26,3% de docentes participantes en el programa alcanzan el nivel satisfactorio; 25,7% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 31,3% alcanzan el nivel mínimamente satisfactorio y 16,7% alcanzan el nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la primera visita es el nivel mínimamente satisfactorio seguido por el nivel satisfactorio de los docentes participantes en programa. En dicha visita encuentran los participantes realizando la deconstrucción en el cual se identifica las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica.

En la segunda visita en la misma dimensión e ítems de la primera visita se observa la mejora de la práctica pedagógica que; el 32,0% de docentes participantes en el programa alcanzan el nivel satisfactorio; 42,7% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 24,0% alcanzan el nivel mínimamente satisfactorio y el 0,7% alcanzan el nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la segunda visita es el nivel medianamente satisfactorio seguido por el nivel satisfactorio de los docentes participantes en programa. En dicha vista los

docentes participantes se encuentran haciendo la reconstrucción pero vinculado a la planificación.

En la tercera visita en la misma dimensión e ítems de la primera y segunda visita se observa la mejora de la práctica pedagógica de los docentes que; 52,3% alcanzan el nivel satisfactorio; 30,7% alcanzan el nivel medianamente satisfactorio; 16,0% alcanza el nivel mínimamente satisfactorio y el 1,0% de docentes muestran un nivel insatisfactorio.

El resultado que prepondera en la tercera visita es el nivel satisfactorio seguido por el nivel medianamente satisfactorio.

En dicha visita los docentes participantes se encuentran haciendo la reconstrucción de su práctica pedagógica evaluando permanentemente su mejora.

Se puede concluir que, en la primera vista se puede observar la preponderancia del nivel mínimamente satisfactorio en comparación con la segunda y con la tercera visita que se observa el nivel satisfactorio de está, en cual se observa la mejora de la práctica de pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana.

## **INVESTIGACIÓN ACCIÓN**

1. ¿Cuál es el enfoque de la investigación-acción?
  - a. Cuantitativo
  - b. Cualitativo
  - c. Otro

2. ¿Cuál es la finalidad de la investigación-acción pedagógica?
  - a. Identificar debilidades y fortalezas para mejora de la práctica pedagógica
  - b. Logro de objetivos de enseñanza aprendizaje
  - c. Representar debilidades de la práctica pedagógica
  - d. No responde
  
3. ¿Cuáles son los fundamentos de la investigación acción pedagógica en cuanto a la dimensión...?
  - a. Ontológica
    - i. Naturaleza de la realidad social
    - ii. Percepción del investigador en torno a la realidad a estudiar
    - iii. La realidad social
    - iv. No responde
  - b. Epistemológica
    - i. Conocimiento/teorías/ciencia
    - ii. Relación entre el investigador, investigado y el conocimiento que genera
    - iii. Sociológico
    - iv. Transformación
    - v. No responde
  - c. Metodológica
    - i. De qué manera el investigador obtiene conocimiento
    - ii. Como se llega a conocer el objeto de conocimiento
    - iii. Como se investiga
    - iv. Reflexión sobre la educación y didáctica
    - v. No responde
  
4. En una escala vigesimal ¿Qué calificativo le asigna en cuanto al dominio de la investigación acción pedagógica al...?
  - a. Especialista del bloque temático
    - i. Destacado
    - ii. Suficiente

- iii. Básico
  - iv. Menor que el básico
  - b. Acompañante pedagógico**
    - i. Destacado
    - ii. Suficiente
    - iii. Básico
    - iv. Menor que el básico
5. ¿Desarrollará de manera habitual en su ejercicio docente la investigación-acción pedagógica?
- a. Sí**
    - i. Porque mejora la práctica pedagógica/actitud de cambio
    - ii. Porque brinda conocimiento/permite investigación
    - iii. Sí, porque permite el aprendizaje de los escolares
    - iv. Sí
  - b. No**

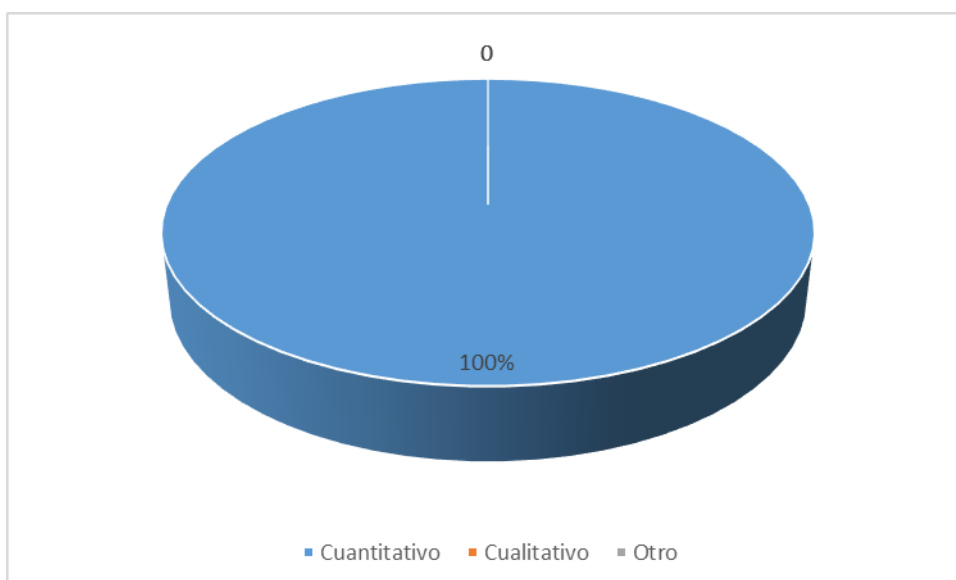
**Tabla 14:** ¿Cuál es el enfoque de la investigación-acción?

<b>Reactivo</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Cuantitativo</b>	50	100%
<b>Cualitativo</b>	0	0
<b>Otro</b>	0	0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

### **Análisis e interpretación**

Del total de la muestra el 100% muestra seguridad al conocer que la investigación acción corresponde a un enfoque cualitativo, lo que manifiesta que los participantes conocen cuál es el propósito de este tipo de investigación.

**Gráfico 14:** ¿Cuál es el enfoque de la investigación-acción?



**Tabla 15:** ¿Cuál es la finalidad de la investigación-acción pedagógica?

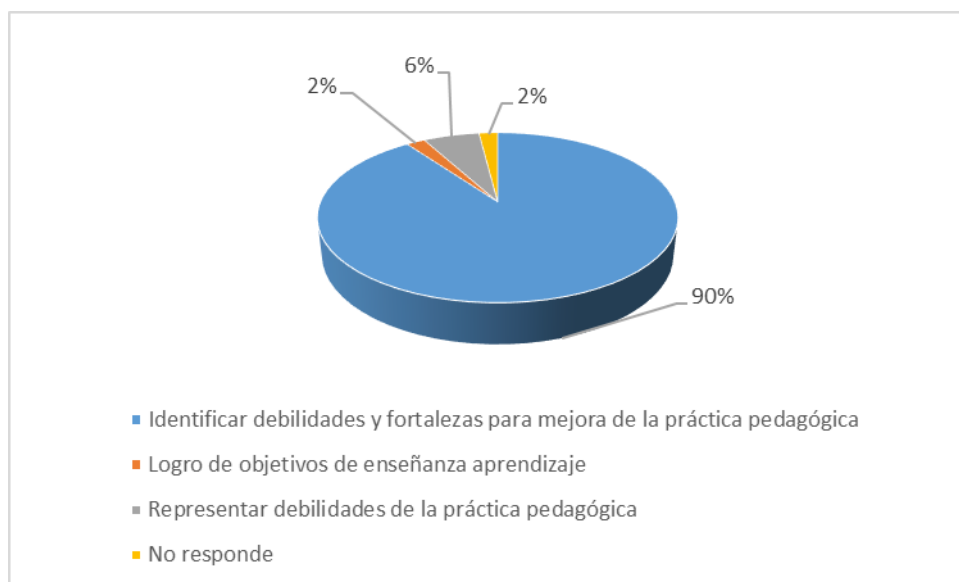
Reactivo	Nº	%
Identificar debilidades y fortalezas para mejora de la práctica pedagógica	45	90%
Logro de objetivos de enseñanza aprendizaje	1	2%
Representar debilidades de la práctica pedagógica	3	6%
No responde	1	2%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

#### **Análisis e interpretación**

Del total de la muestra, el 90% identifica que la finalidad de la investigación-acción es la reflexión sobre las debilidades y fortalezas para la mejora de la practica pedagógica, mientras el 2% para determinar el logro de objetivos de enseñanza aprendizaje, el 6% para representar las debilidades de la practica pedagógica y el 2% no infiere una respuesta; en tal sentido, la mayoría de la población evidencia que sabe qué es lo que se persigue con este tipo de investigación, lo que puede complementarse, que la mayoría cuyas respuestas aludieron a la mejora y reafirmación de la práctica pedagógica.



**Gráfico 15:** ¿Cuál es la finalidad de la investigación-acción pedagógica?



**Tabla 16:** ¿Cuáles son los fundamentos de la investigación acción pedagógica en cuanto a la dimensión...?

Reactivo		Nº	%
<b>Ontológica</b>	Naturaleza de la realidad social	0	0
	Percepción del investigador en torno a la realidad a estudiar	0	0
	La realidad social	0	0
	No responde	50	0
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>100</b>
<b>Epistemológica</b>	Conocimiento/teorías/ciencia	15	30
	Relación entre el investigador, investigado y el conocimiento que genera	0	0
	Sociológico	0	0
	Transformación	0	0
	No responde	35	70
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>100</b>
<b>Metodológica</b>	De qué manera el investigador obtiene conocimiento	0	0
	Como se llega a conocer el objeto de conocimiento	0	0
	Como se investiga	0	0
	Reflexión sobre la educación y didáctica	0	0
	No responde	50	100
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>100</b>

### Análisis e interpretación

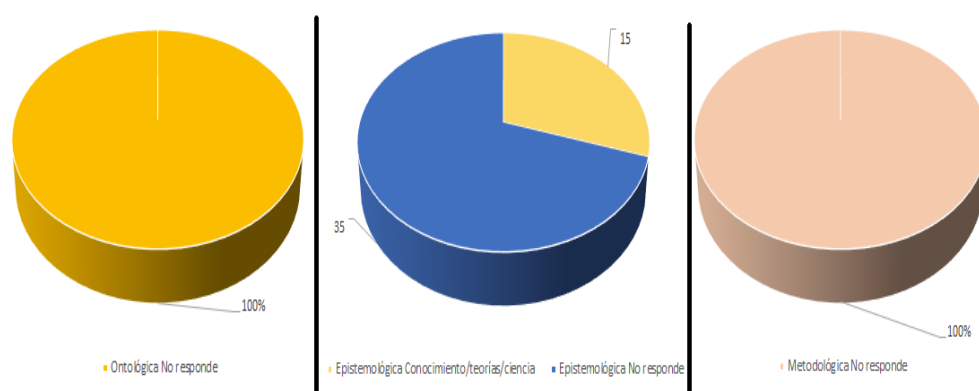
El cuadro evidencia que la mayor parte de los entrevistados, respecto de los fundamentos de la investigación acción, prefieren no responder, es decir responden mal, lo que significaría desconocimiento de esta parte de la investigación-acción, tanto en

lo ontológico como en lo epistemológico; sin embargo, al fundamento ontológico lo perciben como el desempeño ético y moral del docente en su labor pedagógica o en función de la reflexión sobre su práctica pedagógica. Estas respuestas reflejan un bajo nivel de conocimiento, pues el fundamento ontológico está vinculado a la integralidad del abordaje del desempeño pedagógico en las manifestaciones laboral, profesional y humana del maestro, más aún si se incluye a quienes no respondieron este reactivo.

En cuanto a lo epistemológico, sí fue más acertada la respuesta de los entrevistados, pues evidencian que una minoría ha logrado internalizar que este fundamento se sustenta en la incorporación-generación de ciencia (15%). Sin embargo, es más grande la cantidad de participantes que no respondieron a este reactivo (35%), manifestando desconocimiento sobre el tema.

En lo referido al fundamento metodológico en absoluto los entrevistados focalizaron sus respuestas en la mejora de la práctica pedagógica, obviando la esencia de la didáctica, es así que el 100% evidenció desconocimiento en este aspecto.

**Gráfico 16:** ¿Cuáles son los fundamentos de la investigación acción pedagógica en cuanto a la dimensión...?



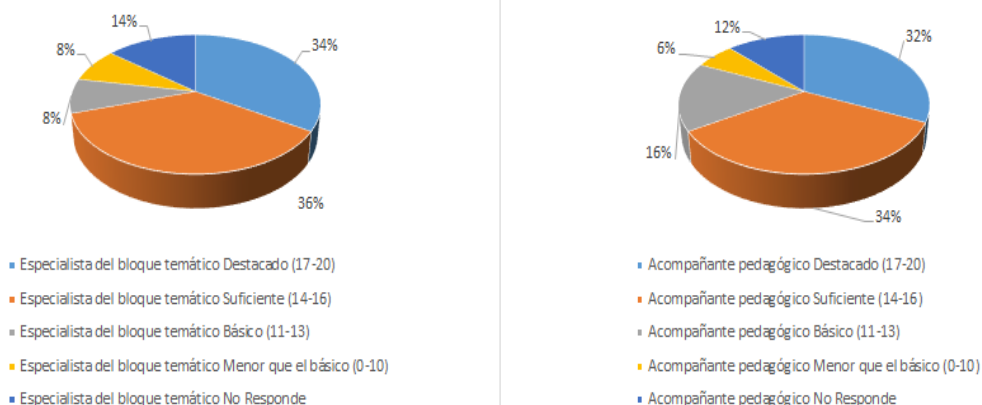
**Tabla 17:** En una escala vigesimal ¿Qué calificativo le asigna en cuanto al dominio de la investigación acción pedagógica al...?

Reactivo		Nº	%
<b>Especialista del bloque temático</b>	Destacado (17-20)	17	34
	Suficiente (14-16)	18	36
	Básico (11-13)	4	8
	Menor que el básico (0-10)	4	8
	No Responde	7	14
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>100</b>
<b>Acompañante pedagógico</b>	Destacado (17-20)	16	32
	Suficiente (14-16)	17	34
	Básico (11-13)	8	16
	Menor que el básico (0-10)	3	6
	No Responde	6	12
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>100</b>

### Análisis e interpretación

Los resultados que se presentan en el cuadro 17 evidencia una percepción favorable de los participantes acerca del especialista y del acompañante, pues al sumar los porcentajes de los niveles suficiente y destacado observamos que el 70% y el 66%, respectivamente, de los entrevistados han respondido favorablemente a este reactivo, pero existe alrededor de 30% a 34%, que manifiesta disconformidad con la labor de estos profesionales.

**Gráfico 17:** En una escala vigesimal ¿Qué calificativo le asigna en cuanto al dominio de la investigación acción pedagógica al...?



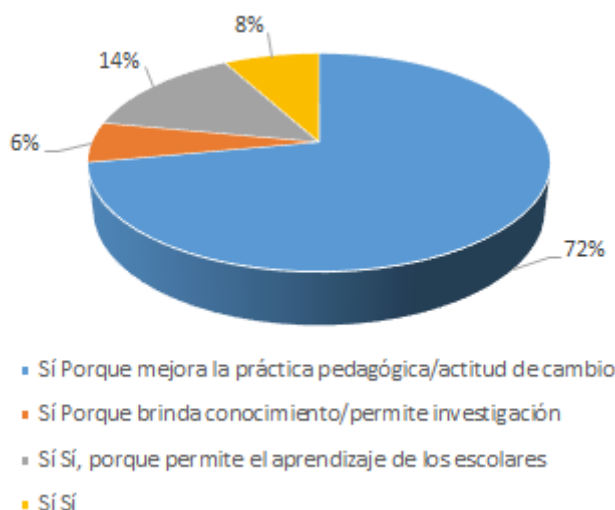
**Tabla 18:** ¿Desarrollará de manera habitual en su ejercicio docente la investigación-acción pedagógica?

Reactivo		Nº	%
Sí	Porque mejora la práctica pedagógica/actitud de cambio	36	72
	Porque brinda conocimiento/permite investigación	3	6
	Sí, porque permite el aprendizaje de los escolares	7	14
	Sí	4	8
<b>Total</b>		<b>50</b>	<b>100</b>
<b>No</b>		0	0
<b>Total</b>		<b>0</b>	<b>0</b>

### Análisis e interpretación

En cuanto al compromiso que manifiestan los participantes respecto de la práctica de la investigación-acción en su labor docente, todos los entrevistados manifiestan que lo harán, pero es interesante reflexionar sobre dos de las respuestas, la que percibe la investigación-acción como una vía de reflexión y mejora de la actitud del maestro y de la práctica pedagógica (72%), y la que la percibe como una vía de mejora del aprendizaje del estudiante (14%).

**Gráfico 18:** ¿Desarrollará de manera habitual en su ejercicio docente la investigación-acción pedagógica?



## b. CONTRASTACIÓN DE LAS HIPOTESIS SECUNDARIAS

HE<sub>0</sub> 1: Las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación son iguales en la dimensión 1 Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.

HE<sub>1</sub> 1: Existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación en la dimensión 1 Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.

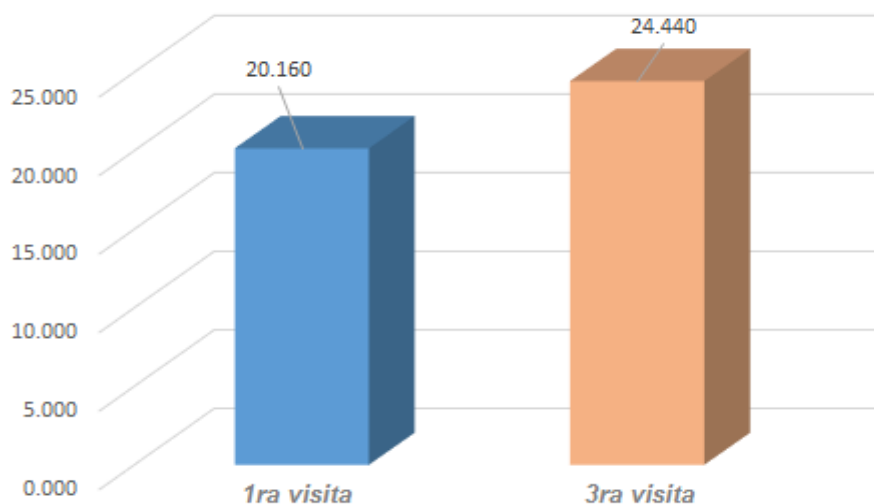
**Tabla 19: t de student Dimensión 1 Preparación para el aprendizaje de los estudiantes**

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	20.160	24.440
Varianza	27.280	9.272
Observaciones	50.000	50.000
Grados de libertad	49.000	
Estadístico t	-5.954	
P(T<=t) dos colas	0.000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.010	

FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje

ELABORACIÓN: Propia

**Gráfico 19: Diferencia de medias Dimensión 1 Preparación para el aprendizaje de los estudiantes**



Tal como se observa en el cuadro 20, la diferencia de la medias de los puntajes obtenidos de la dimensión 1 es significativa, pues la significatividad obtenida en la prueba es de sig.= 0.00, siendo menor que le referente sig.= 0.05, rechazándose la hipótesis nula.

HE<sub>0</sub> 2: Las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación son iguales en la dimensión 2 Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

HE<sub>i</sub> 2: Existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación en la dimensión 2 Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.

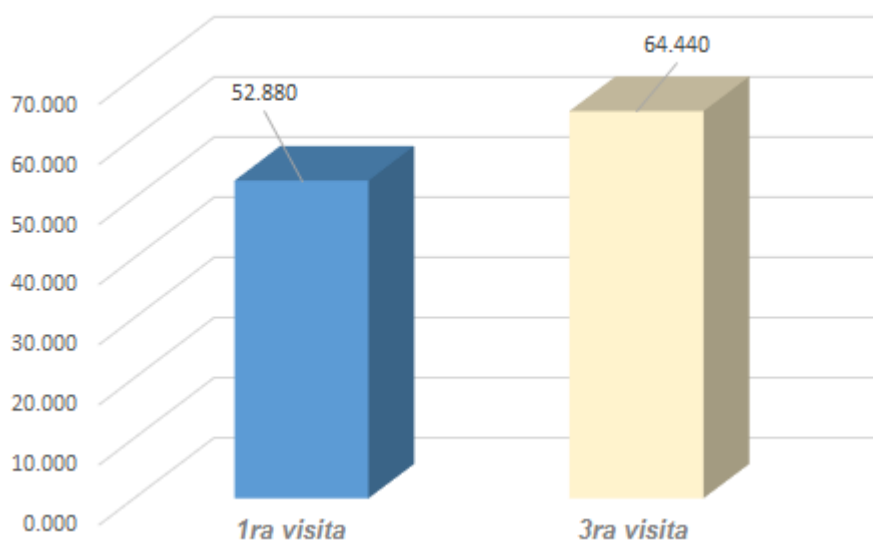
**Tabla 20: t de student Dimensión 2 Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes**

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	52.880	64.440
Varianza	154.149	95.476
Observaciones	50.000	50.000
Grados de libertad	49.000	
Estadístico t	-5.807	
P(T<=t) dos colas	0.000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.010	

FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje

ELABORACIÓN: Propia

**Gráfico 20: Diferencia de medias Dimensión 2 Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes**



Tal como se observa en el cuadro 21, la diferencia de la medias de los puntajes obtenidos de la dimensión 2 es significativa, pues la significatividad obtenida en la prueba es de sig.= 0.00, siendo menor que le referente sig.= 0.05, rechazándose la hipótesis nula.

HE<sub>0</sub> 3: Las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación son iguales en la dimensión 3 Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.

HE<sub>i</sub> 3: Existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación en la dimensión 3 Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.

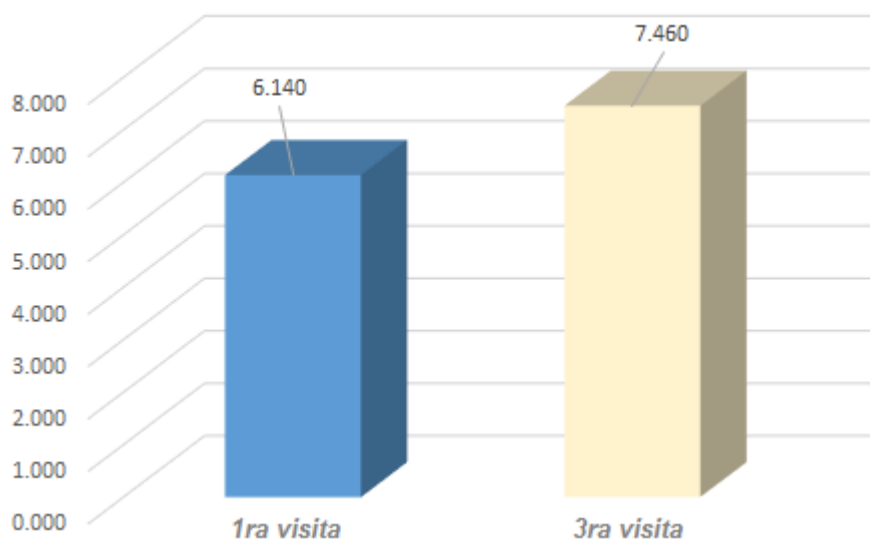
**Tabla 21: t de student Dimensión 3 Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad**

	Variable 1	Variable 2
Media	6.140	7.460
Varianza	2.245	0.335
Observaciones	50.000	50.000
Grados de libertad	49.000	
Estadístico t	-5.992	
P(T<=t) dos colas	0.000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.010	

FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje

ELABORACIÓN: Propia

**Gráfico 21: Diferencia de medias Dimensión 3 Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad**



Tal como se observa en el cuadro 22, la diferencia de la medias de los puntajes obtenidos de la dimensión 3 es significativa, pues la significatividad obtenida en la prueba es de sig.= 0.00, siendo menor que le referente sig.= 0.05, rechazándose la hipótesis nula.

HE<sub>0</sub> 4: Las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación son iguales en la dimensión 4 Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.



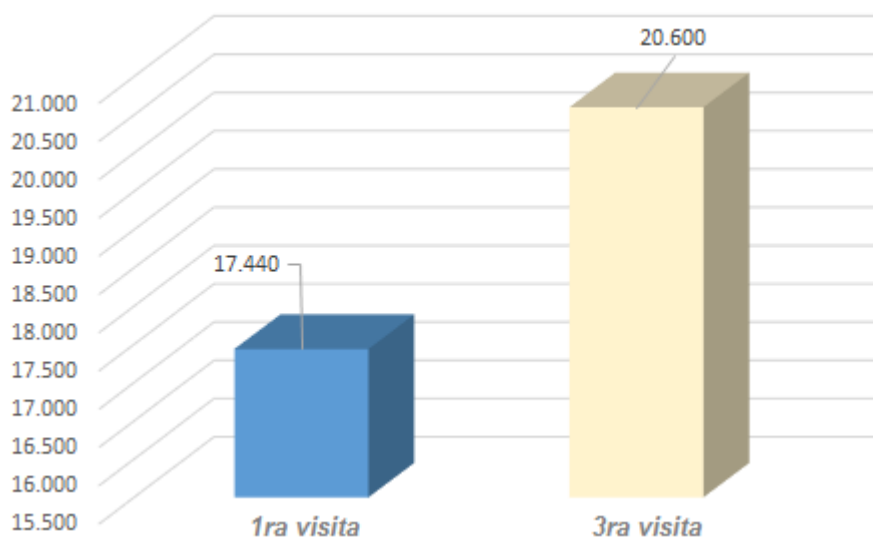
HE<sub>i</sub> 4: Existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación en la dimensión 4 Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente.

**Tabla 22: t de student Dimensión 4 Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente**

	Variable 1	Variable 2
Media	17.440	20.600
Varianza	16.047	11.102
Observaciones	50.000	50.000
Grados de libertad	49.000	
Estadístico t	-5.194	
P(T<=t) dos colas	0.000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.010	

FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje  
ELABORACIÓN: Propia

**Gráfico 22: Diferencia de medias Dimensión 4 Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente**



Tal como se observa en el cuadro 23, la diferencia de las medias de los puntajes obtenidos de la dimensión 4 es significativa, pues la significatividad obtenida en la prueba es de sig.= 0.00, siendo menor que el referente sig.= 0.05, rechazándose la hipótesis nula.

#### **CONTRASTACION DE LAS HIPOTESIS GENERAL**

HG<sub>0</sub>: Las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación son iguales en la variable práctica pedagógica.

HG<sub>i</sub>: Existen diferencias significativas entre las medias de los puntajes obtenidos de la primera observación y la tercera observación en la variable práctica pedagógica.

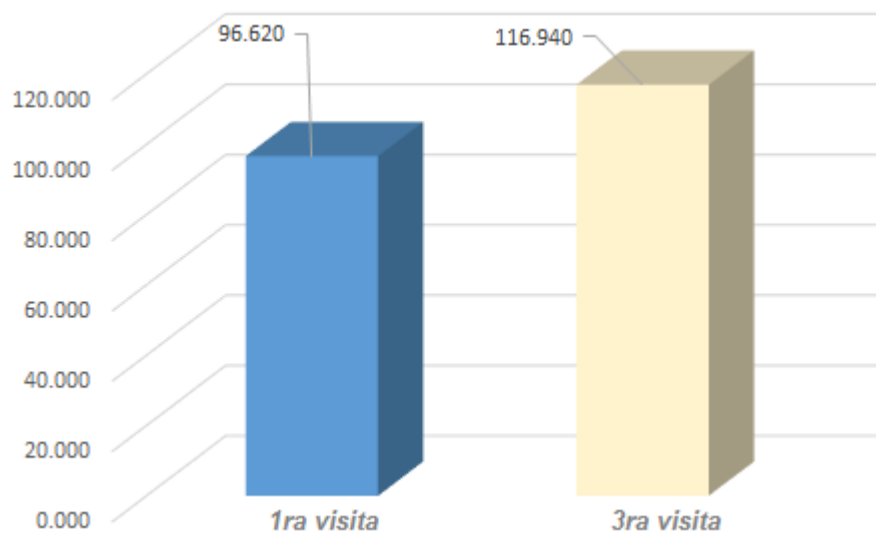
**Tabla 24: t de student Variable práctica pedagógica**

	Variable 1	Variable 2
Media	96.620	116.940
Varianza	472.730	165.813
Observaciones	50.000	50.000
Grados de libertad	49.000	
Estadístico t	-6.822	
P(T<=t) dos colas	0.000	
Valor crítico de t (dos colas)	2.010	

FUENTE: ficha de observación de la sesión de aprendizaje

ELABORACIÓN: Propia

**Gráfico 23: t de student Variable práctica pedagógica**



Tal como se observa en el cuadro 24, la diferencia de las medias de los puntajes obtenidos de la variable práctica pedagógica es significativa, pues la significatividad obtenida en la prueba es de sig.= 0.00, siendo menor que el referente sig.= 0.05, rechazándose la hipótesis nula.

### c. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Tabla 23: Datos para la prueba t de student para muestras relacionadas

Nro.	Primera visita					Tercera visita				
	Dominio 1	Domini o 2	Domini o 3	Domini o 4	Práctica Pedagógica	Domini o 1	Domini o 2	Domini o 3	Domini o 4	Práctica Pedagógica
1	27	70	8	22	127	28	74	8	24	134
2	22	54	7	19	102	22	54	7	19	102
3	26	74	8	23	131	26	75	8	24	133
4	18	44	5	14	81	18	73	8	21	120
5	26	74	8	22	130	26	76	8	23	133
6	23	56	7	19	105	27	56	7	19	109
7	25	57	7	20	109	25	57	7	20	109
8	27	72	8	22	129	27	76	8	23	134
9	12	34	4	11	61	23	73	7	22	125
10	10	34	4	11	59	27	72	8	23	130
11	16	39	4	17	76	16	72	8	17	113
12	24	54	7	19	104	26	54	7	19	106
13	14	48	6	15	83	22	58	7	22	109
14	14	48	6	14	82	26	48	8	14	96
15	24	56	7	20	107	24	56	7	20	107
16	28	71	8	23	130	28	73	8	24	133
17	18	38	4	16	76	24	74	8	23	129
18	14	41	4	16	75	23	60	7	16	106
19	26	71	8	22	127	26	72	8	24	130
20	24	56	7	19	106	24	56	7	19	106
21	19	50	5	14	88	23	72	8	14	117
22	18	48	6	14	86	26	76	7	14	123
23	25	56	8	23	112	25	56	8	24	113
24	26	73	8	22	129	26	76	8	24	134
25	16	57	7	20	100	27	57	7	20	111
26	28	44	8	22	102	28	74	8	23	133
27	23	46	6	19	94	23	58	8	19	108
28	19	57	7	19	102	28	57	7	19	111
29	18	46	7	19	90	23	54	7	19	103
30	27	72	8	22	129	28	76	8	23	135
31	16	50	6	15	87	16	50	6	23	95
32	12	46	6	15	79	23	74	7	15	119
33	21	58	5	14	98	26	58	7	14	105
34	22	54	7	20	103	22	54	7	20	103
35	12	36	4	12	64	27	72	8	23	130
36	14	35	4	11	64	26	73	8	23	130
37	16	36	4	12	68	24	54	8	22	108
38	12	34	4	12	62	26	56	7	13	102
39	18	38	4	11	71	18	74	8	22	122
40	25	56	6	15	102	25	56	7	24	112
41	18	50	5	14	87	18	54	7	21	100
42	27	71	8	23	129	27	71	8	24	130
43	17	57	5	15	94	22	57	6	15	100
44	24	48	5	15	92	27	74	7	24	132
45	14	46	4	11	75	26	46	8	23	103
46	22	54	7	19	102	22	54	7	19	102
47	17	46	5	20	88	24	57	7	20	108
48	22	72	7	22	123	26	74	7	24	131
49	16	44	6	15	81	26	73	8	23	130
50	26	73	8	23	130	26	76	8	23	133

Fuente: Ficha de observación aplicada el 23 de marzo y el 25 de junio del 2015

## **CAPITULO V**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

#### **Contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes bibliográficos**

Esta discusión parte de la pregunta de investigación ¿Será significativa la aplicación de la investigación acción como recurso para la mejora de la práctica pedagógica? En tal sentido, es que se contrastan los resultados obtenidos con los que otros investigadores han logrado, a la luz de teorías diferentes vinculadas al tema de esta investigación.

El tabla 10 correspondiente a la primera visita, permite concluir respecto de la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes que, la mejora ha sido notable validándose en este aspecto la importancia de la investigación acción como recurso pedagógico para que el docente mejore cualitativamente su práctica pedagógica y por añadidura la calidad de aprendizaje de los estudiantes, el planeamiento de sus sesiones de aprendizaje y prevea el ambiente a crear en el aula.

El tabla 11 correspondiente a la primera visita, permite concluir que respecto de la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, en la tercera visita, con relación a la segunda y a la primera, hubo una importante mejora, pues los participantes mostraron una didáctica pertinente y eficaz de acuerdo con las capacidades que debían desarrollar los escolares y por otro lado el dominio de los contenidos disciplinares curriculares y pedagógicos.

Salinas Agudelo & otros concluyen que la reflexión del docente sobre su propia práctica es importante para la mejora cualitativa de ésta, más aún cuando se trata de la formación en educación superior, sin embargo el cuestionamiento sobre los procesos didácticos no es costumbre en el lugar donde desarrolló su estudio. Esta investigación deja entrever, entonces, que si se aplicara la investigación acción, dada su naturaleza compromisiva en el caso del investigador, quien haría las veces de docente, el aprendizaje de los estudiantes sería mucho mayor y mejor.

Kemmis y McTaggart precisan que los principales beneficios de la investigación acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación acción se propone mejorar la práctica pedagógica del docente y por añadidura la calidad de aprendizaje de los estudiantes a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. Como se observa, la investigación acción permite que el alumno y el maestro visualicen los procesos

que siguen para aprender, así la generación de conocimientos, que no es el propósito de la investigación acción, llega por sí sola. El tabla 12 correspondiente a la primera visita, permite concluir que respecto de la dimensión participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, también mejoraron los participantes de manera notable, observándose una mayor disposición para efectivizar el compromiso que la escuela asume con la comunidad y para con el propio desarrollo institucional.

El tabla 13 correspondiente a la primera visita, permite concluir que respecto de la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, ha sido casi absoluta la preocupación creciente de los participantes por su autoevaluación y mejora en cuanto a su actualización permanente, implementando incluso espacios de reflexión entre docentes.

Además, Girón Pizarro, destaca la importancia del currículo negociado como arte de los procesos de investigación acción, considerando este recursos como esencial para otorgar participación activa al estudiante en su aprendizaje, con la orientación cercana del docente, quien a la vez que reflexiona sobre los procesos que observa en los alumnos, también puede reflexionar, con fines de mejora, sobre su propia práctica, corrobora esta investigación los hallazgos realizados en la presente tesis, puesto que la fase de planeamiento resulta importante para una buena marcha pedagógica, como se ha demostrado.

## **La contrastación de la hipótesis general**

Para contrastar la hipótesis general planteada que a la letra dice: “El desarrollo de la Investigación-Acción mejora la Práctica Pedagógica en docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en “Didáctica de la Educación Ciudadana” de Huánuco- 2014” dicha hipótesis fue aceptada ya que se obtuvo mejora en la práctica pedagógica en toda las dimensiones de la investigación planteada, como en preparación para la enseñanza, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, desarrollo de la profesionalidad e identidad docente. Porque en el cuadro 24 evidencia cuán importante es el desarrollo de cada aspecto, pues el efecto redundante en una mejor práctica pedagógica, pudiendo estos resultados generalizarse para la población de quienes llevaron la segunda especialización en Didáctica de la Educación Ciudadana, dado que los resultados de las pruebas de hipótesis, en todos los casos, fueron altamente significativos.

De esta manera, los procesos de deconstrucción y reconstrucción que propone Derrida se hacen efectivos en el desarrollo de esta experiencia de investigación, que a la vez se ha constituido en una metodología de práctica pedagógica para el participante. De esta forma el docente se ve comprometido en evaluar su didáctica, acercarla al estudiante, descomponer organizadamente aquello que manejaba e incorporar lo nuevo, necesario y

pertinente para satisfacer las demandas de aprendizaje de sus alumnos

### **En cuanto al aporte científico de la investigación**

Esta investigación ha significado un aporte científico en los estudios enmarcado en las ciencias sociales, puntualmente en el ámbito de la educación y de la práctica docente, lo que se sustenta en los términos siguientes:

En cuanto a la vigencia de las teorías y enfoques acerca de la investigación-acción, se ha realizado una reinterpretación de los postulados que se han manifestado respecto de esta actividad, no solo al comunicarla como parte de lo que el docente debería realizar en el aula de clases, sino al haberse realizado el estudio con los mismos docentes de la muestra, a quienes se les comprometió en las ideas de Derrida (1985) y de Stenhouse (1993), con el fin que hicieran de la investigación un elemento esencial de la didáctica y se aplicara el enfoque de deconstrucción como elemento clave para reaprender y mejorar la práctica docente.

Así mismo, la aplicación de la investigación-acción para mejorar la práctica docente fue novedosa en la sede donde se realizó el estudio, pues las costumbres de práctica docente únicamente con fines de calificación cuantitativa, en desmedro de una didáctica que comprometiera eficazmente la práctica docente con el trabajo escolar y de una acción evaluadora que mantenga la esencia de integralidad y formatividad, fue superada, pues más allá del



manejo de la jerga propia de la investigación-acción, la investigación aportó de manera novedosa en la voluntad de cambio en la práctica docente, tal como lo refiere Restrepo (s/f.), el abordaje de la investigación-acción en la enseñanza es un cambio de actitud hacia la docencia, es posible añadir que es cuestión de reaprender.

El aporte científico de esta tesis también se direcciona en cuanto a la metodología de la investigación, porque con fines de validación de los resultados, puede aplicarse en otros contextos, de manera que se pueda afirmar la eficacia de la investigación-acción como agente estratégico que contribuye eficazmente a la mejora de la práctica docente; además, los instrumentos empleados, resultan una innovación importante debido a las adaptaciones que pueden observarse y sirven de guía para conocer los aspectos que deben relacionarse con la realidad donde se los aplique y orienten en la forma de tratamiento de las variables estudiadas, en coherencia con lo que refieren Hernández, Fernández y Baptista (1999).

## CONCLUSIONES

1. La aplicación de la investigación acción como estrategia o recurso didáctico sí influyó significativamente en la práctica pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana de Huánuco, quienes en la segunda visita manifestaron una mejora importante, y en la tercera visita evidenciaron, con respecto de la primera y la segunda una mejora mucho más importante, ubicándose mayoritariamente en el nivel satisfactorio. (cuadro 1).
2. La aplicación de la investigación acción como estrategia o recurso didáctico sí influyó significativamente en la dimensión preparación para el aprendizaje de los estudiantes de la práctica pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana de Huánuco, quienes en la tercera visita evidenciaron, con respecto de la primera, una mejora importante, ubicándose mayoritariamente en el nivel satisfactorio.
3. La aplicación de la investigación acción como estrategia o recurso didáctico sí influyó significativamente en la dimensión enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes de la práctica pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana de Huánuco, quienes en la tercera visita evidenciaron, con respecto

de la primera, una mejora importante, ubicándose mayoritariamente en el nivel satisfactorio.

4. La aplicación de la investigación acción como estrategia o recurso didáctico sí influyó significativamente en la dimensión participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad de la práctica pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana de Huánuco, quienes en la tercera visita evidenciaron, con respecto de la primera, una mejora importante, ubicándose mayoritariamente en el nivel satisfactorio.
  
5. La aplicación de la investigación acción como estrategia o recurso didáctico sí influyó significativamente en la dimensión desarrollo de la profesionalidad e identidad docente de la práctica pedagógica de los docentes participantes en el Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Educación Ciudadana de Huánuco, quienes en la tercera visita evidenciaron, con respecto de la primera, una mejora importante, ubicándose mayoritariamente en el nivel satisfactorio.

## SUGERENCIAS

1. A los directivos de las diferentes facultades universitarias y escuelas de posgrado, implementar como estrategia didáctica a la investigación acción para la mejora continúa de la práctica pedagógica de los docentes del Perú.
2. A los investigadores de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, y de otras universidades deben continuar esta investigación ampliando la muestra a las diferentes UGELEs de la región Huánuco, de modo que se puede tener un panorama más amplio sobre la mejora de la práctica pedagógica de los docentes.
3. A los maestristas y doctorandos de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, considerar la investigación-acción como eje medular de futuros estudios, de modo que se convierta esta estrategia en el común denominador de la práctica docente.
4. A los funcionarios del Ministerio de Educación del Perú deben considerar los resultados de esta investigación para seguir implementando programas de actualización y fortalecimiento de la práctica pedagógica de los docentes.
5. Las autoridades de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán deben considerar los resultados de esta investigación y orientar sus políticas educativas a la formación académica de los estudiantes mediante la investigación acción y reflexión pedagógica

## BIBLIOGRAFÍA

1. LANFRENCEO, Gianfranco. *La investigación: una aproximación a la acción educativa*. Madrid. Edit. Visor 2003.
2. MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Edit. Magisterio 2001.
3. MCKERNAN. *la investigación acción*. Madrid. Edit. Morota 2008.
4. COREY. *Action Research to improve School practices*. New York. Edit. Teachers. College Press 1953
5. SUAREZ PAZOS, Johnsom. *Aprendices y maestros, la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid. Edit. Alianza 2012
6. NIÑO ROJAS, Miguel. *Metodología de la investigación*. Lima Perú, Edit. U, 2012.
7. CARRASCO DÍAZ, Sergio. *Metodología de investigación científica*. Lima Perú, Edit. San Marcos, 2005.
8. PINO GOTUZZO, Raúl. *Metodología de la investigación*. Lima Perú, Edit. San Marcos, 2006
9. PORTOCARRERO MERINO, Ewer. *Pautas Metodológicas para elaborar Proyectos de tesis*. Lima Perú, Edit. Universal, 2005
10. SANCHEZ CARLESSI, Hugo y REYES MEZA, Carlos. *Metodología y diseño en la Investigación Científica*. Lima Perú, Edit. Visión Universitaria, cuarta edición, 2006
11. BISQUERRA ALZINA. *Metodología de la investigación educativa*. . Documento electrónico, 2009
12. LATORRE BELTAR. *Investigación Acción*. Madrid, Edit. La muralla. . Documento electrónico

13. ARELLANO. *El método de investigación acción crítica reflexiva*.  
Documento electrónico.
14. BAUSELA. *La docencia a través de la investigación acción*.  
Revista Iberoamericana de Educación, documento  
electrónico, 2002
15. MARTINEZ MIGUELEZ. *La investigación acción en el aula*.  
Agenda académica. . Documento  
electrónico, 2002
16. RESTREPO BERNARDO y otros. *Investigación acción  
pedagógica*. Colombia. Edit.  
Corporación Educación Solidaria, 2011
17. DERRIDA, J. (1985). "Carta a un amigo japonés". En *Derrida and  
Differance*. Ed. Wood and Bernasconi.  
Warvich: Parousia Press.
18. STENHOUSE, L. *La Investigación como Base de la Enseñanza*.  
Madrid: Morata, 1993
19. RESTREPO, B. (s/f.). *Efectos destacados de una variante  
pedagógica de la investigación-acción  
educativa*. Antioquia: ADECOPRIA.
20. RESTREPO, B. *La Investigación Acción Educativa como  
Estrategias de Transformación de la Práctica  
Pedagógica de los Maestros*. Lima-Perú.  
Edit.Gitisac, 2014.
21. PIÑERO, M Y RIVERA, M. *Investigación Cualitativa*. Venezuela.  
Edit. Barquisimeto, 2013.

# ANEXOS

## Primera visita al dominio N° 1

### I CICLO

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	Valoración				
	1	2	3	4	
Evidencia conocimiento actualizados de los contenidos del tema desarrollado en la sesión.	9	15	14	12	50
Demuestra comprensión de los contenidos fundamentales de educación ciudadana.	10	15	13	12	50
Desarrolla la sesión dando secuencialidad lógica de las actividades de acuerdo a la edad de los estudiantes para el logro de los aprendizajes previstos.	9	15	15	11	50
Articula el desarrollo de los contenidos del área del currículo tomando en cuenta las características de los estudiantes.	11	15	13	11	50
Evidencia el dominio de teorías y enfoque pedagógicos actuales de su área en el desarrollo de la sesión.	13	14	15	8	50
Organiza el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.	8	15	15	12	50
Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje facilitando el acceso a los estudiantes de forma oportuna	6	18	15	11	50
	66	107	100	77	350
					0
	18.9	30.6	28.6	22.0	100.0

## Segunda visita al dominio N° 1

### II CICLO

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	Valoración				
	1	2	3	4	
Evidencia conocimiento actualizados de los contenidos del tema desarrollado en la sesión.	2	13	18	17	50
Demuestra comprensión de los contenidos fundamentales de educación ciudadana.		13	19	18	50



Desarrolla la sesión dando secuencialidad lógica de las actividades de acuerdo a la edad de los estudiantes para el logro de los aprendizajes previstos.		12	24	14	50
Articula el desarrollo de los contenidos del área del currículo tomando en cuenta las características de los estudiantes.		11	24	15	50
Evidencia el dominio de teorías y enfoque pedagógicos actuales de su área en el desarrollo de la sesión.	6	13	18	13	50
Organiza el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.	2	12	19	17	50
Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje facilitando el acceso a los estudiantes de forma oportuna	1	12	21	16	50
	11	86	143	110	350
					0
	31	246	409	314	100.0

### Tercera visita al dominio N° 01

#### III CICLO

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	Valoración				
	1	2	3	4	
Evidencia conocimiento actualizados de los contenidos del tema desarrollado en la sesión.		5	20	25	50
Demuestra comprensión de los contenidos fundamentales de educación ciudadana.		5	20	25	50
Desarrolla la sesión dando secuencialidad lógica de las actividades de acuerdo a la edad de los estudiantes para el logro de los aprendizajes previstos.		3	19	28	50
Articula el desarrollo de los contenidos del área del currículo tomando en cuenta las características de los estudiantes.		3	21	26	50
Evidencia el dominio de teorías y enfoque pedagógicos actuales de su área en el desarrollo de la sesión.		3	22	25	50
Organiza el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.		3	19	28	50
Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje facilitando el acceso a los estudiantes de forma oportuna		7	15	28	50
	0	29	136	185	350
					0

	0.	8.	38.	52.
	0	3	9	9

100.0

## Primera visita al dominio N° 2

### I. CICLO

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	Valoración				
	1	2	3	4	
Toma en cuenta las opiniones y emociones de los estudiantes para generar un ambiente democrático.	1	16	18	15	50
Desarrolla trabajos en equipos para el intercambio de opiniones e ideas entre estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.	9	17	15	9	50
Genera oportunidades para que los estudiantes expresen opiniones y afectos sin temor a la burla o el error	11	17	12	10	50
Considera actividades de diferentes niveles de dificultad para atender a los diversos estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes	11	15	12	12	50
Emplea estrategias metodológicas que posibilitan la atención a las necesidades individuales de los estudiantes.	10	14	14	12	50
Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes	10	14	14	12	50
Reconoce los logros de los estudiantes y los estimula a seguir avanzando en sus aprendizajes.	5	15	18	12	50
Genera espacios de reflexión con los estudiantes para valorar los saberes e iconos locales y la diversidad cultural.	8	16	12	14	50
Propicia un clima de respeto por las diferencias de género, culturales y la diversidad de los estudiantes.	8	16	13	13	50

Interactúa con entusiasmo, motivando el interés de los estudiantes alrededor de diversas situaciones de aprendizaje	9	15	16	10	50
Ejecuta las actividades de aprendizaje previstas en su programación de manera flexible.	5	15	16	14	50
Reajusta con pertinencia y flexibilidad las actividades ante situaciones imprevistas durante la sesión.	11	15	14	10	50
Desarrolla actividades de aprendizaje que generan procesos cognitivos complejos de acuerdo a la edad y característica de los estudiantes.	12	15	17	6	50
Propicia la indagación e innovación mediante actividades que promueve la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas.	12	15	17	6	50
Utiliza recursos con pertinencia pedagógica y orientación al logro de los aprendizajes en diversos espacios.	12	14	11	13	50
Utiliza la tecnología disponible durante la sesión para facilitar el logro de los aprendizajes.	13	14	12	11	50
Utiliza el tiempo de la sesión en actividades relevantes para el logro de los aprendizajes	10	15	14	11	50
Informa oportunamente a los estudiantes sobre sus logros de aprendizaje	10	15	13	12	50
Orienta a los estudiantes sobre las acciones a realizar para mejorar sus logros de aprendizaje.	6	17	12	15	50
	173	290	270	217	950
					100
	18.2	30.5	28.4	22.8	100.0

## Segunda visita al Dominio N° 02

### II. CICLO

<b>DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</b>	Valoración				
	1	2	3	4	
Toma en cuenta las opiniones y emociones de los estudiantes para generar un ambiente democrático.	2	10	20	18	50
Desarrolla trabajos en equipos para el intercambio de opiniones e ideas entre estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.		12	21	17	50
Genera oportunidades para que los estudiantes expresen opiniones y afectos sin temor a la burla o el error		11	21	18	50
Considera actividades de diferentes niveles de dificultad para atender a los diversos estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes		14	19	17	50
Emplea estrategias metodológicas que posibilitan la atención a las necesidades individuales de los estudiantes.		11	24	15	50
Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes		10	26	14	50
Reconoce los logros de los estudiantes y los estimula a seguir avanzando en sus aprendizajes.		9	23	18	50
Genera espacios de reflexión con los estudiantes para valorar los saberes e iconos locales y la diversidad cultural.		13	22	15	50
Propicia un clima de respeto por las diferencias de género, culturales y la diversidad de los estudiantes.		11	27	12	50

Interactúa con entusiasmo, motivando el interés de los estudiantes alrededor de diversas situaciones de aprendizaje		13	22	15	50
Ejecuta las actividades de aprendizaje previstas en su programación de manera flexible.		11	20	19	50
Reajusta con pertinencia y flexibilidad las actividades ante situaciones imprevistas durante la sesión.	1	11	23	15	50
Desarrolla actividades de aprendizaje que generan procesos cognitivos complejos de acuerdo a la edad y característica de los estudiantes.		11	24	15	50
Propicia la indagación e innovación mediante actividades que promueve la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas.	2	12	22	14	50
Utiliza recursos con pertinencia pedagógica y orientación al logro de los aprendizajes en diversos espacios.		13	21	16	50
Utiliza la tecnología disponible durante la sesión para facilitar el logro de los aprendizajes.	4	13	18	15	50
Utiliza el tiempo de la sesión en actividades relevantes para el logro de los aprendizajes		15	20	15	50
Informa oportunamente a los estudiantes sobre sus logros de aprendizaje	1	12	22	15	50
Orienta a los estudiantes sobre las acciones a realizar para mejorar sus logros de aprendizaje.		14	23	13	50
	10	226	418	296	950
					100
	1.1	23.8	44.0	31.2	100.0

### Tercera visita al dominio N°2

#### III. CICLO

<b>DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</b>	Valoración				
	1	2	3	4	
Toma en cuenta las opiniones y emociones de los estudiantes para generar un ambiente democrático.		3	16	31	50
Desarrolla trabajos en equipos para el intercambio de opiniones e ideas entre estudiantes con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.		2	18	30	50
Genera oportunidades para que los estudiantes expresen opiniones y afectos sin temor a la burla o el error		5	19	26	50
Considera actividades de diferentes niveles de dificultad para atender a los diversos estilos, habilidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes		6	20	24	50
Emplea estrategias metodológicas que posibilitan la atención a las necesidades individuales de los estudiantes.		2	24	24	50
Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes		6	20	24	50
Reconoce los logros de los estudiantes y los estimula a seguir avanzando en sus aprendizajes.		3	18	29	50
Genera espacios de reflexión con los estudiantes para valorar los saberes e iconos locales y la diversidad cultural.		3	28	19	50
Propicia un clima de respeto por las diferencias de género, culturales y la diversidad de los estudiantes.		1	25	24	50

Interactúa con entusiasmo, motivando el interés de los estudiantes alrededor de diversas situaciones de aprendizaje		2	19	29	50
Ejecuta las actividades de aprendizaje previstas en su programación de manera flexible.		4	23	23	50
Reajusta con pertinencia y flexibilidad las actividades ante situaciones imprevistas durante la sesión.		1	25	24	50
Desarrolla actividades de aprendizaje que generan procesos cognitivos complejos de acuerdo a la edad y característica de los estudiantes.		1	24	25	50
Propicia la indagación e innovación mediante actividades que promueve la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas.		2	20	28	50
Utiliza recursos con pertinencia pedagógica y orientación al logro de los aprendizajes en diversos espacios.		5	22	23	50
Utiliza la tecnología disponible durante la sesión para facilitar el logro de los aprendizajes.		6	20	24	50
Utiliza el tiempo de la sesión en actividades relevantes para el logro de los aprendizajes			26	24	50
Informa oportunamente a los estudiantes sobre sus logros de aprendizaje		4	23	23	50
Orienta a los estudiantes sobre las acciones a realizar para mejorar sus logros de aprendizaje.		2	23	25	50
	0	58	413	479	950
					100
	0.0	6.1	43.5	50.4	100.0

### Primera visita al dominio N° 3

#### I. CICLO

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	Valoración				
	1	2	3	4	
Propicia el análisis crítico de las prácticas culturales de la comunidad en sus actividades de aprendizaje	11	16	12	11	50
Propicia en los estudiantes la indagación de saberes locales, vinculados con los saberes propuestos con el currículo.	12	14	12	12	50
	23	30	24	23	100
					100
	23.0	30.0	24.0	23.0	100.0

### Segunda visita al dominio N°3

#### II. CICLO

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	Valoración				
	1	2	3	4	
Propicia el análisis crítico de las prácticas culturales de la comunidad en sus actividades de aprendizaje		10	25	15	50
Propicia en los estudiantes la indagación de saberes locales, vinculados con los saberes propuestos con el currículo.	1	11	24	14	50
	1	21	49	29	100
					100
	1.0	21.0	49.0	29.0	100.0



### Tercera visita al dominio N° 3

III. CICLO

<b>DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD</b>	<b>Valoración</b>				<b>TOTAL</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
Propicia el análisis crítico de las prácticas culturales de la comunidad en sus actividades de aprendizaje		1	25	24	50
Propicia en los estudiantes la indagación de saberes locales, vinculados con los saberes propuestos con el currículo.		3	22	25	50
	0	4	47	49	100
					100
	0.0	4.0	47.0	49.0	100.0

Primera visita al dominio n° 4

<b>DOMINIO 4: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE</b>	<b>Valoración</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
Promueve espacios de dialogo para conciliación y consensos entre los estudiantes.	9	15	13	13	50
Fomenta la práctica de normas de convivencia en el aula y la institución educativa	10	14	13	13	50
Promueve el desarrollo de valores éticos y personales entre los estudiantes generando un clima democrático.	9	14	13	14	50
Reflexiona críticamente con los estudiantes sobre situaciones de inequidad y/o discriminación	11	16	10	13	50
Demuestra compromiso con el desarrollo académico y el bienestar de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.	9	16	13	12	50

Respetar las opiniones, puntos de vista y argumentos de los estudiantes considerándolos para tomar decisiones.	2	19	15	14	50
	50	94	77	79	300
					100
	16.7	31.3	25.7	26.3	100.
					0

SEGUNDA VISITA AL  
DOMINIO N° 04

DOMINIO 4: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE	Valoración				
	1	2	3	4	
Promueve espacios de dialogo para conciliación y consensos entre los estudiantes.		12	21	17	50
Fomenta la práctica de normas de convivencia en el aula y la institución educativa		12	25	13	50
Promueve el desarrollo de valores éticos y personales entre los estudiantes generando un clima democrático.		11	21	18	50
Reflexiona críticamente con los estudiantes sobre situaciones de inequidad y/o discriminación		13	20	17	50
Demuestra compromiso con el desarrollo académico y el bienestar de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.	1	14	19	16	50
Respetar las opiniones, puntos de vista y argumentos de los estudiantes considerándolos para tomar decisiones.	1	12	22	15	50
	2	74	128	96	300
					100
	0.7	24.7	42.7	32.0	100.
					0

TERCERA VISITA AL DOMINIO  
N°4

DOMINIO 4: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE	Valoración				
	1	2	3	4	
Promueve espacios de dialogo para conciliación y consensos entre los estudiantes.		9	16	25	50
Fomenta la práctica de normas de convivencia en el aula y la institución educativa		8	16	26	50
Promueve el desarrollo de valores éticos y personales entre los estudiantes generando un clima democrático.	1	7	15	27	50
Reflexiona críticamente con los estudiantes sobre situaciones de inequidad y/o discriminación		8	14	28	50
Demuestra compromiso con el desarrollo académico y el bienestar de los estudiantes en el desarrollo de la sesión.		9	16	25	50
Respeto las opiniones, puntos de vista y argumentos de los estudiantes considerándolos para tomar decisiones.	2	7	15	26	50
	3	48	92	157	300
					100
	1.0	16.0	30.7	52.3	100.0
					0



**UNIVERSIDAD NACIONAL "HERMILIO  
VALDIZÁN" DE HUÁNUCO  
ESCUELA DE POST GRADO  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR.**



**CUESTIONARIO**

Apreciable docente participante del programa.

El presente cuestionario tiene por finalidad recoger información fidedigna para la ejecución de la investigación titulada **"investigación-acción en la práctica pedagógica en docentes participantes en el programa de segunda especialidad en didáctica de la educación ciudadana" de Huánuco, 2014**; por lo que se le invoca contestar las preguntas que a continuación le formulamos.

**Información general:** Sexo.....Años de servicio en el magisterio.....

1. ¿Cuál es el enfoque de la Investigación-Acción?
  - a. Cuantitativo (....)
  - b. Cualitativo (....)
  - c. Otro (....)

Especificar.....

2. ¿Cuál es la finalidad de la investigación acción pedagógica?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. ¿Cuáles son los fundamentos de la Investigación-Acción Pedagógica en cuanto a?

a. Ontológico.....

.....

b. Epistemológico.....

.....

c. Metodologica.....

.....

4. En una escala vigesimal, que calificativo pondría en cuanto al dominio del bloque temático de Investigación Acción Pedagógica a su especialista y acompañante.
- a. Especialista del bloque temático (.....)
  - b. Acompañante pedagógico (.....)
5. ¿Desarrollará de manera habitual en su ejercicio docente la Investigación Acción Pedagógica?
- a. Si (....)
  - b. No (....)
- Porque.....

## Análisis de fiabilidad alfa de Cronbach a Cuestionario sobre Conocimiento acerca de la investigación-acción

		Elementos								Total
		1.Enfoque I-A	2. Fin de I-A	3. Fund.Ontol.	4.Fund.Epi st.	5.Fund.Metod.	6.Espc. BT	7.Acomp.Ped g.	8. I-A hábito	
Sujetos	1	1	1	1	1	1	2	1	2	10
	2	2	2	1	2	2	1	2	1	13
	3	1	1	2	2	2	2	1	2	13
	4	1	1	1	1	1	1	2	1	9
	5	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	6	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	7	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	8	2	1	2	2	1	2	2	1	13
	9	2	2	2	1	2	2	2	1	14
	10	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	11	1	1	1	1	2	1	2	2	11
	12	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	13	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	14	1	1	1	1	1	1	2	1	9
	15	1	1	2	2	1	1	2	1	11
	16	2	2	2	2	2	1	1	2	14
	17	1	1	2	2	2	2	2	1	13
	18	1	1	1	1	1	1	2	2	10
	<b>Suma de Vi</b>	<b>0,2</b>	<b>0,1</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>0,3</b>	<b>0,2</b>	

k	18
Suma de Vi	1,6
Vt	5,14
Sección 1	1,06
Sección 2	0,68
Valor abs.	0,68
Alfa	<b>0,72</b>

