

2010

Incorporación de la Investigación Pedagógica a la Práctica Docente en la Universidad Iberoamericana

Carmen Caraballo

Follow this and additional works at: https://nsuworks.nova.edu/fse_etd



Part of the [Higher Education Commons](#)

Share Feedback About This Item

This Dissertation is brought to you by the Abraham S. Fischler College of Education and School of Criminal Justice at NSUWorks. It has been accepted for inclusion in Theses and Dissertations by an authorized administrator of NSUWorks. For more information, please contact nsuworks@nova.edu.

Incorporación de la Investigación Pedagógica a la Práctica
Docente en la Universidad Iberoamericana

por
Carmen Caraballo

Disertación Aplicada Presentada al
Fischler School of Education and Human Services
en Cumplimiento Parcial de los Requisitos Para la
Obtención del Título de Doctor en Educación

Nova Southeastern University
2010

Página de Aprobación

Esta disertación aplicada fue presentada por Carmen Caraballo bajo la dirección de las personas que se mencionan a continuación. Fue sometida al Fischler School of Education and Human Services y aprobada en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Doctor en Educación en Nova Southeastern University.

Roberto Fulcar, EdD
Presidente del Comité

Fecha

Jorge Max Fernández, PhD
Miembro del Comité

Fecha

Profesor Revisor del Programa
Applied Research Center

Fecha

Dana Scott Mills, PhD
Director Ejecutivo

Fecha

Resumen

Incorporación de la Investigación Pedagógica a la Práctica Docente en la Universidad Iberoamericana. Carmen Caraballo: 2010. Disertación Aplicada, Nova Southeastern University, Fischler School of Education and Human Services. Descriptores Eric: Educational Research, Action Research, Teaching Quality, Higher Education, Reflective Teaching, Teacher Researchers

Respondiendo al movimiento que rescata la actividad investigativa como función esencial de toda universidad, en la Universidad Iberoamericana (UNIBE) se dio un proceso de reforma que buscaba fortalecer la investigación. En virtud de esta reforma, los docentes debían contribuir con la nueva misión, involucrándose en actividades de investigación. Sin embargo esto no ocurría, aun ante evidencias de situaciones del aula que podrían estar siendo abordadas a través de la investigación pedagógica.

La investigación pedagógica, en su vertiente de investigación-acción, permite a los docentes mejorar la calidad de su docencia, y en ese sentido, este estudio se propuso determinar los beneficios que la misma aportaba a la práctica de diez docentes de la UNIBE. Para esto se implementó el desarrollo de proyectos de investigación-acción por parte de los docentes participantes, en la búsqueda de encontrar soluciones a las problemáticas que interferían con la calidad de su docencia.

Se utilizó una metodología combinada de técnicas cualitativas a fin de obtener información sobre actitudes y valoraciones de los sujetos, y técnicas cuantitativas que le dieron consistencia a dicha información. Hubo un componente cuasi experimental, ya que se contrastaron informaciones obtenidas antes y después de la implementación del plan de acción.

Los hallazgos arrojaron valiosa información sobre la necesidad de los docentes participantes en el estudio, de mejorar algunos aspectos de su práctica. Concluidos los proyectos de investigación-acción, se comprobó que hubo diferencias significativas en cómo los profesores percibían su propia práctica antes y después de la implementación. Los estudiantes igualmente valoraron de manera positiva la práctica de sus docentes, a raíz de la implementación de los proyectos de investigación en el aula.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1: Introducción.....	1
Naturaleza y Significado del Problema.....	1
Establecimiento del Problema.....	2
Propósito del Estudio.....	6
Objetivos Específicos.....	7
Preguntas de Investigación.....	8
Capítulo 2: Revisión de la Literatura.....	9
La investigación Como Tarea Inherente a Toda Universidad.....	9
Investigación Educativa, Investigación Pedagógica e Investigación-Acción: Conexiones.....	10
La Investigación: Vía Para Comprender Fenómenos que Afectan el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.....	15
La Investigación-Acción Como Forma de Transformar la Práctica.....	17
El Docente Investigador y su Profesionalización a Través de la Investigación.....	18
La Mejora de la Práctica Docente Como Indicador de Calidad Educativa.....	21
Capítulo 3: Metodología.....	25
Diseño del Estudio.....	25
Participantes.....	25
Procedimientos.....	28
Cronograma de Actividades.....	30
Instrumentos.....	32
Limitaciones del Estudio.....	34
Resultados Esperados.....	34
Capítulo 4: Resultados.....	36
Introducción.....	36
Descripción de las Diferentes Fases del Proceso.....	36
Resultados de la Medición en la Primera Fase.....	39
Resultados de la Intervención en la Segunda Fase.....	47
Resultados de Medición en la Tercera Fase: Impacto de la Implementación.....	48
Resultados de Entrevista con Docentes.....	56
Resultados Post-test.....	63
Capítulo 5: Discusión.....	95
Introducción a la Disertación.....	95
Elaboración e Interpretación de los Resultados en Relación a las Preguntas de Investigación.....	97

Cambio de Percepción de los Docentes en Cuanto a su Práctica.....	116
Impacto de las Intervenciones en los Estudiantes....	121
Discusión de las Conclusiones.....	127
Conclusiones.....	130
Implicaciones del Estudio.....	138
Limitaciones del Estudio.....	140
Recomendaciones Para Futuras Investigaciones y Para la Práctica.....	141
Referencias.....	143
Apéndices	
A Encuesta Diagnóstica a Docentes: Pretest.....	147
B Guía Para Grupo Focal con Docentes.....	152
C Encuesta Para Medir cambios en la Percepción y el Nivel de Satisfacción de los Docentes con Relación a la Efectividad de su Práctica....	154
D Entrevista Semiestructurada Para Docentes.....	162
E Guía Para Grupo Focal con Estudiantes.....	164
F Análisis de Fiabilidad (Alpha).....	166
G Percepción de los Docentes con Relación a la Planificación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.....	169
H Percepción de los Docentes con Relación a las Problemáticas Subyacentes que Afectan a los Estudiantes.....	171
I Proyectos de Investigación-Acción en Aulas Desarrollados por los Docentes.....	173
J Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a la Motivación de los Estudiantes....	184
K Cambio de Percepción de los Docentes en Relación al Ambiente de Aula.....	186
L Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a Problemáticas Subyacentes en los Estudiantes.....	188
Tablas	
1 Cronograma de Actividades.....	30
2 Percepción de los Docentes con Relación a la Actitud de los Estudiantes en Cuanto a los Estudios.....	41
3 Percepción de los Docentes Sobre Motivación de los Estudiantes.....	42
4 Percepción de los Docentes con Relación a su Propia Práctica.....	45

5	Particularidades de la Práctica de los Docentes Según los Estudiantes.....	49
6	Valoración de la Experiencia, Según el Criterio de los Docentes.....	59
7	Diferencias en el Rendimiento de los Estudiantes Según los Docentes.....	61
8	Cambio de Percepción de los Docentes en Cuanto a la Actitud de los Estudiantes.....	64
9	Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a los Intereses de los Estudiantes.....	68
10	Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a la Planificación de la Enseñanza.....	77
11	Cambio de Percepción de los Docentes en Cuanto la Gestión de los Aprendizajes.....	80
12	Cambios en la Percepción de la Propia Práctica..	86
13	Evaluación del Desempeño docente Realizado por los Estudiantes.....	90

Figuras

1	Percepción de los Docentes en Relación al Interés de los Estudiantes Hacia el Estudio.....	41
2	Percepción de los Docentes en Relación al Ambiente de Aprendizaje.....	43
3	Percepción de los Docentes en Relación a la Gestión de Aula.....	44
4	Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a la Motivación de los Estudiantes.....	72
5	Cambio de Percepción de los Docentes en Cuanto al Ambiente del Aula.....	75
6	Cambio de Percepción de los Docentes en Cuanto a Problemáticas Subyacentes.....	83

Capítulo 1: Introducción

Naturaleza y Significado del Problema

Este estudio se produjo en la Universidad Iberoamericana (UNIBE), institución de educación superior, donde la multiculturalidad es un elemento característico, ya que cerca del 20% de los estudiantes proceden de nacionalidades distintas a la dominicana. Esto se constituye en fuente generadora de diversas situaciones de aprendizaje en el aula, y de variados modelos de convivencia en el campus universitario.

Esta institución se encontraba en el momento de la investigación en un proceso de reforma institucional que implicó la reformulación de su visión y misión. Igualmente se había establecido un nuevo modelo educativo que priorizaba la autogestión, el aprendizaje significativo y el aprendizaje colaborativo en un contexto de innovación (Universidad Iberoamericana, 2007b).

En ese marco, la investigación, que hasta el momento no era una actividad en la que se había hecho énfasis, fue declarada junto con la excelencia académica, como elemento de importancia capital dentro de la nueva misión. Esto se contempló de manera que la misma le permitiera a la Universidad reafirmarse como promotora de una educación universitaria de calidad.

Establecimiento del Problema

Existía una discrepancia entre lo que establece la nueva misión de la UNIBE, en términos de potenciar la investigación, y lo que estaba aconteciendo a diferentes niveles del quehacer universitario, y es la falta de procesos investigativos. Esa discrepancia estaba manifiesta a nivel de la docencia, pues los profesores como responsables directos de la educación que reciben los estudiantes, debían estar desarrollando acciones de investigación para mejorar la calidad de su práctica, y contribuir así con la excelencia académica; sin embargo, eso no es lo que estaba aconteciendo en la realidad.

En ese sentido los docentes no estaban contribuyendo con el logro de la misión ya que la investigación pedagógica no era una actividad que formaba parte de la práctica de los docentes, aun cuando había evidencias de situaciones que necesitaban ser manejadas a través del recurso reflexivo que permite la investigación educativa. Esa ausencia de investigación pedagógica en el aula había estado impidiendo que los docentes pudieran comprender la naturaleza de los fenómenos que normalmente acontecen, al desconocer las causas de muchos de los problemas con los que se enfrentan en el aula. Esto en consecuencia había estado afectando la calidad de la docencia.

Pudo haber estado sucediendo lo contrario, si los docentes hubiesen estado utilizando investigación en el aula, pues la misma les proporcionaría las competencias necesarias para la optimización de su práctica. Esto así, porque permite al docente irse formando en el conocimiento de los fenómenos propios del aula, como quedó reflejado en el estudio realizado en el Centro Regional de profesores de Uruguay (Maciel, 2003).

Se espera que el docente, por la naturaleza creadora y transformadora de su actividad, ha de ser un perenne investigador, pues mientras desconozca las causas de las dificultades que interfieren en el proceso educativo, no habrá posibilidad de mejorar la calidad de su docencia (Nocedo, Castellanos & García, 2002). Es en esa línea que se pretende que la institución objeto de estudio, vea impactada positivamente su misión, a través del uso de la investigación pedagógica como un recurso que puede ayudar al docente a solucionar las dificultades que enfrenta en el aula.

La acción de involucrarse en experiencias de investigación sobre su práctica, da a los docentes la oportunidad de contribuir doblemente con la misión. En primer lugar participando de manera activa con el logro de la excelencia académica al mejorar la calidad de su

trabajo, y en segundo lugar contribuyendo con la cultura de investigación que debe ser parte inherente de toda universidad.

La investigación apropiada al contexto en que se desarrollan los docentes es la investigación pedagógica, la cual es entendida como la indagación en torno a las dificultades que tienen lugar en el contexto del aula, y que pueden afectar la vida académica en general. Dentro de este tipo de investigación, la modalidad de investigación-acción permite indagar para determinar la raíz de situaciones problemáticas, reflexionar sobre las mismas, intervenirlas y evaluar los resultados de la intervención tantas veces sea necesario hasta lograr los resultados deseados. Estas acciones investigativas quedan dentro del contexto de la investigación educativa, la cual es la vertiente de investigación aplicada al campo de la educación.

Como evidencias de dificultades que están enfrentando los docentes y que pudieran estar siendo abordadas a través del recurso reflexivo que permite la investigación-acción, se pueden señalar diversas situaciones, que eran reiteradamente comentadas por los educadores. Dentro de las mismas estaban las referidas al desinterés y la falta de motivación que mostraban los estudiantes de algunas

carreras hacia las asignaturas del ciclo general, las cuales no eran consideradas por ellos como prioritarias para su carrera, lo que daba como resultado un bajo desempeño en las mismas.

En adición a esto se registraba un importante número de retiros en determinadas asignaturas, como se puede constatar en las auditorías académicas de los últimos semestres. Los resultados de éstas reflejan que en todas las áreas se estaban dando importantes niveles de retiros, los cuales oscilan entre 20% y 30% en algunas secciones de las diferentes asignaturas (UNIBE, 2007a); situación que en algunos casos se hacía recurrente cuando se trataba de determinados docentes. Generalmente no quedaban claras las razones de los retiros, aunque los estudiantes debían especificarlas a través de un instrumento.

Por otro lado, las evaluaciones del desempeño docente de los últimos semestres mostraron que las metodologías que utilizaban algunos profesores eran calificadas por los estudiantes como monótonas y poco motivadoras. Los docentes por su parte mostraban preocupación por mejorar su práctica, pero no encontraban mecanismos efectivos para mantenerlos interesados y en un adecuado ambiente de aprendizaje en el aula, como se recogió en resultados de reuniones y encuentros de retroalimentación, cuyos datos están registrados en los informes del ciclo general.

Todo esto sucedía a pesar de que habían sido capacitados en estrategias y técnicas innovadoras para la docencia. El uso de la investigación pedagógica podría ser un potente recurso para que los docentes pudieran reflexionar sobre su práctica y encontrar las soluciones adecuadas a las dificultades que enfrentan.

Finalmente, como evidencia institucional, la falta de una cultura investigativa se hizo evidente en el proceso de autoestudio que se habían realizado en la Universidad a requerimiento de la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT). Tanto el informe de autoestudio de la Institución, como el informe de los pares evaluadores, concluyeron con la necesidad de fortalecer la investigación en la Universidad (UNIBE, 2008). Era mandatorio que los docentes, como elementos esenciales de la vida académica, asumieran posturas activas en el desarrollo de procesos investigativos.

Propósito del Estudio

El propósito de este estudio fue determinar los beneficios que aporta la investigación pedagógica en su modalidad de investigación acción, a la práctica de aula de diez docentes del ciclo general de la Universidad Iberoamericana. Se espera que este estudio impacte positivamente la misión de la UNIBE, al proporcionar datos

que comprueban que se puede mejorar la calidad de la docencia a través de la incorporación de la investigación pedagógica a la práctica de aula, como forma de abordar problemáticas que interfieren con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se espera que estos docentes sirvan de catalizadores para que otros educadores del ciclo general también incorporen a su práctica la investigación en su modalidad de investigación-acción.

Objetivos Específicos

Los objetivos que se propuso esta investigación son los siguientes:

1. Establecer el nivel de satisfacción de los docentes con relación a la efectividad de su práctica.

2. Entrenar a diez docentes del ciclo general de la UNIBE en las técnicas de la investigación-acción para la mejora de su práctica.

3. Contribuir con el diseño e implementación de proyectos de investigación-acción, que ayuden a los docentes a solucionar las problemáticas que afectan la calidad de su práctica docente y por ende el rendimiento de los estudiantes.

4. Determinar los beneficios que proporciona la investigación pedagógica a la docencia de los educadores que la incorporan a su práctica, en virtud del acercamiento

de ésta a parámetros de calidad coherentes con el modelo educativo de la Universidad.

Preguntas de Investigación

Como forma de guiar la investigación se plantean las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la efectividad de su práctica en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje?

2. ¿Cuáles son las principales dificultades pedagógicas manejadas por los docentes en sus respectivas áreas, y que pudieran ser abordadas a través de la investigación-acción?

3. ¿Qué beneficios obtienen los docentes, en términos de mejora de su propia práctica, como resultado de incorporar la investigación pedagógica a la docencia?

Capítulo 2: Revisión de la Literatura

El impulso de las reformas educativas ha dejado al descubierto la necesidad de fijar la atención en una de las razones de ser de toda universidad, que es el compromiso con tareas investigativas. Esto ha permitido potencializar la investigación entre los docentes, en virtud de que la tarea de la universidad, va más allá de la mera docencia (Muñoz, Quintero & Munevar, 2002). Cada día, como expresara Machado (2005), es más demandada e imprescindible la investigación para comprender, interpretar y transformar las realidades del cambiante y complejo mundo.

La investigación Como Tarea Inherente a Toda Universidad

La función investigativa de la universidad había quedado bien definida como resultado de la primera revolución académica, que había dejado establecido como su cimiento, la unidad de la enseñanza y la investigación para asegurar una formación integral (Arocena & Sutz, 2001). Basado en esto, Lain Entralgo, en su ponencia recopilada por De Bustos (1997), expresa que no está a la altura de su misión una universidad en la cual no se investigue. En la misma línea De Sousa (2005), señala que una gran cantidad de universidades, no son tal porque les falta la investigación.

Latorre (2005) por su lado plantea que las

universidades progresarán como resultado de una ampliación de las fronteras de la comunidad investigadora, ya que su papel está llamado a ser vital en el desarrollo de una tradición que coloca en su núcleo la investigación.

Imbernon, Alonso y Arandia (2002) por su parte expresa de manera enfática que sin investigación no hay conocimiento, y destaca que el trabajo de investigación en las instituciones, con los propios implicados en los procesos, es fundamental para el conocimiento científico de la educación.

Investigación Educativa, Investigación Pedagógica e Investigación-Acción: Conexiones

Basado en la necesidad de que el desarrollo de la investigación llegue a todos los niveles de la universidad, y que por tanto también incida en la práctica de los docentes, surge la investigación educativa. La misma es definida por Imbernon et al. (2002), como aquella que tiene la finalidad básica de "desarrollar teorías arraigadas en los problemas y las perspectivas de la práctica educativa" (p. 20).

Varios autores que han manejado la temática de investigación educativa, coinciden en aspectos fundamentales al definirla. Entre ellos, Walker (1997) la define como una investigación disciplinada cuyo propósito

fundamental es estudiar cuestiones y problemas educativos, planteamiento que también es compartido por Carr (1999) y Latorre (2005). Por su parte Buendía, Colas y Hernández (1998), la presentan como aquella acción que trata de encontrar una comprensión y una explicación científica de los fenómenos educativos.

La investigación educativa desempeña un papel esencial en el estudio de la actividad de los educandos, y su proceso de desarrollo está bajo la influencia de la actividad de los educadores (Pérez, García, Nocedo & García, 2001), proporcionando descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de la práctica educativa (McMilan & Schumacher, 2005), organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos o procedimientos educativos o modificando los existentes (Mejía, 2005), lo cual ha de hacerse de manera sistemática, según Carr (1999), Cerezal y Fiallo (2004).

La investigación pedagógica actuando con una mayor especificidad dentro de la investigación educativa, se constituye dentro del aula en un valioso recurso para mejorar la calidad de la educación que se ofrece, lo cual ha favorecido su auge en los procesos de reforma de diferentes países. La misma ha ido permeando la transformación de las prácticas educativas, y cada vez es

mayor el número de instituciones de educación superior que realizan esfuerzos por incorporarla a la práctica de los docentes, como una forma de mejorar sus competencias profesionales a través del desarrollo de sus habilidades investigadoras.

La investigación-acción como modalidad de investigación pedagógica, proporciona a los docentes la metodología propicia para profundizar en las problemáticas que se le presentan y para poner en marcha correctivos que permitan superar las dificultades, a través de una permanente reflexión. Imbernon et al. (2002), cita a Elliot, como uno de los mayores divulgadores de la investigación-acción, desarrollándola con un enfoque práctico que destaca el compromiso con la transformación de la práctica.

Varios propósitos son señalados por Boggino y Rosekrans (2004) como fundamentales en la investigación-acción: la comprensión acabada de un problema determinado, la evaluación de la propia práctica y el perfeccionamiento docente, el mejoramiento de la enseñanza y el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes. Por esto se considera esta modalidad de investigación como apropiada para abordar las dificultades que se manifiestan en el espacio en que se desarrolla este estudio.

Muchos países están utilizando la investigación educativa, especialmente la enmarcada en el enfoque de la investigación-acción, para profesionalizar la labor docente. Ya desde los años 1960 y comienzos de los 1970 hubo un interés renovado por la investigación educativa, cuyo foco de inicio fue el ámbito universitario.

Para ese tiempo se inauguraba la línea de investigación participativa, lo cual ocurrió a partir de las propuestas de Paulo Freire, quien fue el promotor de que se intentara recuperar la percepción y la acción de los sujetos involucrados en el proceso de cambio de sus comunidades (Abraham & Rojas, 1997). Para la década de los 1990 la nueva ecuación investigación-desarrollo, inclinaba la actividad docente hacia la investigación.

En América Latina se realizan esfuerzos encaminados a convertir la investigación en algo inherente a la práctica educativa. En México, desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, se realizó un estudio para evaluar el uso de la Investigación educativa. Los resultados arrojan la necesidad de fortalecer la capacidad para investigar, ya que esto proporciona evidencias que favorecen la toma de decisiones (Ramírez & Weiss, 2004).

Una investigación realizada en la Escuela Normal

Superior María Montessori en Colombia, refleja la inquietud por las discusiones en las áreas, su articulación con los núcleos de saberes y la urgencia de establecer líneas de investigación (Muñoz et al. 2002). En el Centro Regional de Profesores del Este, Uruguay, se desarrolló una investigación con el propósito de que los estudiantes en su carácter de profesores practicantes, indagaran sobre su práctica docente (Maciel, 2003). Los resultados mostraron que los docentes adquirieron competencias en estrategias para la optimización de la práctica.

En la Universidad Autónoma de Santo Domingo, de la República Dominicana se realizó un estudio en el semestre febrero-junio de 2001, con el propósito de mejorar las prácticas de los realizadores del estudio y aportar alternativas novedosas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Se implementó un modelo de aprendizaje cooperativo y dialógico, siguiendo la espiral de la investigación-acción basada en los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. En las conclusiones se señala como uno de los logros del estudio, el cambio evidente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en los docentes como en los estudiantes (Latorre, 2005).

La Investigación: Vía Para Comprender Fenómenos que Afectan el Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Transformar las prácticas educativas, es la gran responsabilidad de los profesionales de la educación de hoy y para ello es necesario que sean capaces de reflexionar sobre lo que hacen. Para transformar una institución educativa es necesario que las prácticas docentes cambien, y para que éstas cambien se precisa de un profesorado que pueda pensar de manera analítica sobre lo que hace.

Muchos teóricos destacan la importancia de la investigación como reflexión de la práctica. Stenhouse (1987) destacaba la importancia del conocimiento basado en la indagación organizada como investigación, para abordar problemas o dudas. Otros como Boggino y Rosekrans (2004), presentan la reflexión como un proceso necesario de indagación y análisis de lo real, en el que se parte de los problemas de la propia práctica, con la finalidad de que el docente tome conciencia sobre las propias formas de pensar y actuar.

Se espera que el educador sea capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente (Latorre, 2005), que penetre su propia práctica cotidiana, la desentrañe y la critique (Restrepo, 2002); es decir, que se constituya en investigador de su quehacer profesional, y que lleve a cabo

un profundo estudio de sí mismo (Imbernon et al. 2002). La práctica reflexiva consiste en buscar de forma sistemática el progreso del propio ejercicio docente, y en asegurarse que los cambios se efectúan en la dirección correcta. (Biggs, 2005). También Bausela (2000) presenta la reflexión como una vía sistemática con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Fierro, Fortoul y Rosas (1999), plantean que los docentes van acumulando experiencias y saberes acerca de la docencia, sobre la cual se hacen preguntas que muchas veces se quedan sin respuestas, por lo que hay que reflexionar en torno a ellas, para tratar de replantearlas y responderlas. Ciertamente muchos problemas quedan a menudo sin resolver, porque los docentes no profundizan más allá de cargar la responsabilidad al estudiante, señalándolo como elemento decisivo para los resultados del proceso enseñanza aprendizaje, obviando penetrar las interioridades de su propia práctica.

Los educadores deben estar constantemente intentando entender los procesos educativos para poder tomar decisiones profesionales (McMillan & Schumacher, 2005), que permitan aumentar la efectividad de la práctica (McKernan, 2001). Pero para analizar los factores que afectan la didáctica universitaria, la revisión de la práctica debe

incluir un análisis documentado del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado (Zabalza, 2003), ya que esa es una forma de que los docentes pueden lograr una transformación basada en bases teóricas (Boggino & Rosekrans, 2004), al utilizar el pensamiento y los conceptos de las teorías aceptadas (Biggs, 2005).

Lo importante de la reflexión crítica que fomenta la investigación-acción, es que lleva, no sólo a cuestionar las propias creencias, opiniones conocimientos, sino también a cuestionar los propios supuestos sobre los cuales están contruidos. Esto permite conocer la forma en que aprenden los alumnos, y cómo las propias acciones en la función docente influyen en dicho aprendizaje (Boggino & Rosekrans, 2004). En realidad, aunque muchas veces lo hacen sin un propósito explícito de investigación, los educadores están constantemente intentando entender los procesos educativos.

La Investigación-Acción Como Forma de Transformar la Práctica

A partir de la reflexión que hacen los docentes a través de la investigación-acción, en torno a cómo desarrollan su práctica y al impacto de ésta en los estudiantes, los docentes pueden llegar a entender cuál es la raíz de las dificultades con las que se van encontrando

en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es esta acción la que le posibilita al educador introducir cambios en la forma de hacer las cosas, y por tanto transformar de manera real su práctica (Boggino & Rosekrans, 2004).

Y es que la investigación-acción se desarrolla con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada, aumentar la efectividad de la práctica (McKernan, 2001), y solucionar problemas, según Sevillano (2005) y Pérez et al. (2001). El docente además de buscar la raíz de los problemas, debe ir proponiéndose cambios, e ir evaluando si verdaderamente los está logrando, como plantea (Boggino & Rosekrans, 2004).

En el proceso de investigación-acción se utiliza un ciclo o espiral, constituido por pasos que van dando direccionalidad a la solución de las diferentes situaciones, y en lo cual debe utilizar el pensamiento y los conceptos de las teorías aceptadas (Biggs, 2005). Pero además, como condición para que su papel de actor y protagonista de la acción sufra un profundo cambio, el docente debe mostrar niveles de compromiso para participar en el cambio educativo y social (Imbernon et al. 2002).

El Docente Investigador y su Profesionalización a Través de la Investigación

La idea de profesor investigador fue un concepto

desarrollado por Elliot, sobre la base del pensamiento innovador de Stenhouse (Munevar & Quintero, s.f.). Sin embargo ya Dewey en 1933, citado por Latorre (2005), planteaba la necesidad de que el profesorado reflexionara sobre su práctica. Más adelante, Schon en 1998, citado por el mismo Latorre, desarrollaba el concepto de profesorado como práctico reflexivo. Tünnerman (2000), destaca el hecho de que el educador para el siglo XXI será un pedagogo investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante.

Pinilla (2006) muestra estar de acuerdo con que la relación entre educación e investigación dio origen a la aparición de un nuevo sujeto pedagógico, que ya no se define como docente o como investigador por separado, sino como docente investigador. A este respecto, McKernan (2001) expresa que ya no es posible ser un profesional de la educación, sin comprometerse en la investigación para mejorar el propio rendimiento. Transformar la educación implica también la formación de un profesional capaz de instrumentar los cambios deseados, pero más aun motivado en buscar y proyectar continuamente cambios fundamentados científicamente que contribuyan a perfeccionar la realidad educativa en la que se desarrolla profesionalmente (Nocedo et al. 2002).

La transformación del conocimiento de los profesores los ayuda a realizar una reconceptualización de la enseñanza en su contexto, pero sobretodo a la creación de una actitud y una autoconciencia de la realidad educativa y social, que se traduce en la capacidad para tomar decisiones de mejora (Imbernon et al. 2002). Expresan Travé, Pozuelo y Cañal (2006) que la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje por investigación produce sensaciones de satisfacción a los docentes, cuando producto de la reflexión comprueban que están transformando su práctica, y que van aumentando su repertorio profesional.

Elliot (2000) expone que la investigación-acción desarrolla la prudencia práctica, la capacidad de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas, así como la capacidad de discernir el curso correcto de la acción. Keeves, citado por Membiela (2002), argumenta los beneficios de la investigación-acción para los profesores, ya que les proporciona la teoría y el conocimiento que los mismos necesitan para mejorar su práctica.

Conforme el profesor adquiere experiencia mediante un proceso de reflexión constante, su estructura cognitiva se va desarrollando y ampliando (Buendía et al. 1998), lo cual

mejora la calidad de su desempeño profesional, proporcionándole una formación integral de la personalidad (Pérez et al. 2001). Es por eso que Hirsch (1998) plantea que la investigación debe formar parte de un ámbito privilegiado de formación y que las estrategias de formación deben cambiar convirtiendo la investigación en un elemento medular de todo proceso de formación docente.

Definitivamente la Universidad debe formar profesionales que, además de dar respuestas idóneas a las necesidades actuales en el campo profesional en el que se ubiquen, sean personas evolutivas, capaces de generar procesos de cambio y de transformación (López, 2000). Para que el docente sea capaz de transformar su entorno y a los que están en él, primero ha de ser capaz de transformarse a sí mismo y a su propia práctica, y la investigación es un buen recurso para lograrlo.

La Mejora de la Práctica Docente Como Indicador de Calidad Educativa

La calidad de la educación debe acortar la distancia entre lo que sucede en la práctica docente y el ideal esbozado en el paradigma en que se sustenta el modelo institucional. Los estándares a través de los cuales se define la calidad, permiten establecer, según Griffith (2006), qué tipo de desempeño se aceptará como evidencia de

que el aprendizaje esperado se ha materializado. Dichos parámetros orientan a maestros, estudiantes, padres y otros actores, sobre qué debe lograrse; a la vez permiten determinar en qué medida la entrega del currículo está materializando los resultados de aprendizaje establecidos.

Al evaluar la calidad de una práctica educativa, Elliot (2000) propone que no se tomen en cuenta sólo los resultados, sino también la manifestación de ciertas cualidades como proceso educativo. En ese sentido, la mejora de la práctica supone tener en cuenta, tanto los resultados como los procesos, los cuales no se pueden ver por separado; la calidad de los resultados del aprendizaje, sólo es un indicador indirecto de la posible calidad del proceso docente. A este respecto, este autor plantea que, aunque los resultados del aprendizaje pueden ayudar a los profesores a reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, los mismos son insuficientes como fundamento para determinar la calidad de su docencia, ya que se necesita evaluar las cualidades de la práctica.

Por otro lado, para entrar a analizar la calidad de la docencia universitaria no basta con entrar a considerar los aspectos estrictamente docentes, pues no puede entenderse como vinculada exclusivamente a la acción de los profesores. Según planteamientos de Zabalza (2003), en la

calidad entra: lo que los docentes pueden hacer, lo que la institución les deja hacer según sus propósitos o programas; el marco de condiciones en que se mueven las universidades, de lo que hacen los estudiantes y lo que ellos hacen depender del ambiente académico. Para el señalado autor la calidad se proyecta sobre cuatro ejes: a) calidad del diseño, b) calidad del proceso-función, c) calidad del producto-resultado, y d) calidad del desarrollo organizativo.

En la calidad del diseño entran procesos de planificación de la acción educativa, el compromiso y permanencia en un propósito firme y de alto potencial, la selección de contenidos formativos valiosos, y una buena organización de los recursos. Por su parte el proceso se refiere a metodologías, planificación de situaciones de aprendizaje, recursos utilizados y sistemas de control incorporados al proceso, entre otros. Tiene que ver con buena coordinación interna entre instancias participantes, facilitación de oportunidades para iniciativas de estudiantes, trabajo de grupo comprometido, sistemas de control para introducir ajustes (Zabalza, 2003).

El producto o resultado se refiere al logro efectivo de los objetivos propuestos y su permanencia (Zabalza, 2003). No se trata de resultados inmediatos, sino de

efectos que se producen y se hacen visibles a medio y largo plazo, y que si son buenos se mantienen en el tiempo.

Finalmente, el desarrollo organizativo se refiere a intervenciones dirigidas a la mejora de las condiciones de las propias instituciones y equipos como son, estructuras dinámicas internas, relaciones con el entorno, eficacia institucional.

Para los fines de este estudio, los indicadores de la calidad de la docencia están basados en los rasgos del modelo educativo de UNIBE, en términos del tipo de práctica que deben desarrollar los docentes, el perfil de docente que se espera tener en el aula, la presencia de los ejes y principios del modelo en la práctica del docente, y por supuesto, el impacto de todo esto en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Y tal como expresa Zabalza (2003), habrá muchas otras condiciones fuera de la responsabilidad del docente, que habrán de tomarse en cuenta al momento de recoger los indicadores de la calidad de su práctica.

Capítulo 3: Metodología

Diseño del Estudio

La metodología utilizada en este estudio tuvo un enfoque mixto, ya que se utilizaron los métodos cualitativo y cuantitativo. El estudio también tuvo un componente cuasi experimental, ya que se contrastó información sobre la práctica de los docentes antes y después de la implementación de los proyectos de investigación en sus aulas, para lo cual se aplicó el mismo instrumento, ajustado a las categorías de pre-test y post-test.

Se utilizaron técnicas cualitativas, como entrevistas semiestructuradas, grupos focales, grupos de discusión, Diarios y notas de campo, que permitieron recoger datos relacionados con las actitudes y valoraciones de los sujetos. Además se hizo uso de técnicas cuantitativas, como encuestas y revisión documental de los resultados de la evaluación docente, que le dieron fortaleza a los datos recogidos de manera cualitativa.

Participantes

Los sujetos participantes en el estudio fueron 10 profesores y 100 estudiantes del ciclo general de la UNIBE, de las áreas de Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencia Ambiental/Biología y Ciencias Sociales. Para elegir las unidades de investigación se utilizó el método no probabilístico, ya que los docentes fueron elegidos en base

a los siguientes criterios de selección: a) que estuviesen identificados como personas comprometidas con el proceso de reforma y de implementación del nuevo modelo educativo de la universidad, b) que obtuviesen un mínimo de tres semestres en la institución, c) que tuviesen más de un grupo con la misma asignatura, y d) que desearan participar en el proyecto. Los criterios para seleccionar a los estudiantes fueron tener de 18 años en adelante y pertenecer a uno de los grupos de los 10 profesores de la muestra.

La muestra de docentes fue seleccionada a través del método no probabilístico, y fue una muestra de sujeto-tipo, lo cual respondió al interés de la investigadora de asegurar que los sujetos tuviesen el perfil establecido en los criterios. Para esto se consultaron datos de la dirección de Innovación Educativa, lo que proporcionó información acerca de los docentes que estaban desarrollando su práctica educativa de conformidad con el modelo educativo de la Universidad, y desde la dirección docente se recogieron datos sobre el tiempo de permanencia de cada profesor en la Universidad, así como detalles sobre las asignaturas a cargo de cada profesor.

De los docentes identificados por estas instancias que cumplían con los criterios, se preseleccionaron cinco docentes de cada área a quienes se les presentó el

proyecto. Se les explicó en qué consistiría el estudio, y cuál sería su participación. Se les presentó el modelo de consentimiento, lo leyeron y analizaron, y se discutió su contenido e implicaciones. Los que se decidieron en el momento de presentarles el proyecto quedaron dentro de la muestra, al resto se le dio un período de 48 horas para que se decidieran.

Finalmente fueron seleccionados los primeros que aceptaron: dos de Matemáticas, dos de Ciencia Ambiental/Biología, tres de Ciencias Sociales, y tres de Lengua y Literatura. Este procedimiento respondió a un muestreo por cuotas, al tomar elementos muestrales más o menos equitativos de cada área disciplinar. El hecho de que en unas áreas fueran dos y en otras tres, sólo respondió al criterio de completar los diez.

Los estudiantes fueron seleccionados por el método no probabilístico por conveniencia, que consistió en escoger 10 estudiantes de las secciones en que cada docente desarrollaba su investigación de aula, que tuvieran 18 años o más. La invitación se les hizo en el aula, y los que aceptaron fueron reunidos para informarles a través del modelo de consentimiento el propósito del estudio, en qué consistiría su participación, qué tipo de información se recogería y las implicaciones de su participación. Se les dio un período de 48 horas para decidirse y firmar el

formulario, sin embargo, fueron firmados en el momento de presentarles la solicitud de su participación.

Procedimientos

Una vez seleccionados los docentes, se procedió a dar inicio a la primera de las diferentes etapas del estudio. Para los fines de hacer más comprensible las diferentes etapas e instrumentos, el cronograma que se presenta más adelante, muestra los procedimientos por etapas, las técnicas e instrumentos a utilizados, así como los plazos en que se desarrollarán.

Como primer paso, a través de una encuesta con categoría de pre-test (Apéndice A), se recogió información acerca de la percepción que tenían los docentes, en relación a la efectividad de su práctica para promover los aprendizajes en sus estudiantes. Se complementó esta información cuantitativa con un grupo focal (Apéndice B), a través del cual se recogieron opiniones en torno a cuáles eran las situaciones del aula en las que ellos sentían que no eran efectivos. Este momento se utilizó como motivación para que vieran en la investigación-acción una oportunidad de enfrentar con efectividad las situaciones del aula.

En una segunda etapa se desarrolló el programa de capacitación, a través del cual se adiestró a los docentes, de manera que manejaran la fundamentación teórica de la investigación-acción como base para la investigación

pedagógica. Se les adiestró en el manejo de las diferentes fases que conforman la espiral de la investigación-acción, así como el uso de técnicas propias de este tipo de investigación.

Esta etapa concluyó con la definición de temas de investigación a partir de las dificultades pedagógicas más comunes que enfrentaban los docentes. Se inició el diseño de los proyectos de investigación en aulas con la metodología de investigación-acción, con los que se haría la intervención de las problemáticas detectadas.

En una tercera etapa 10 docentes estuvieron desarrollando proyectos de investigación en aula. Durante el desarrollo de los proyectos con la implementación de la investigación-acción los educadores estuvieron utilizando diferentes técnicas cualitativas propias de este tipo de investigación, y fueron sistematizando el proceso seguido en sus investigaciones, a través de Diarios y notas de campo.

Se les estuvo realizando monitoreo y acompañamiento, a través de grupos de discusión, que permitían ir guiándolos en el proceso que conforman las diferentes etapas de la investigación-acción. En estos grupos de discusión se recogió información y se proporcionó retroalimentación acerca de la forma en que se estaban desarrollando los proyectos, asegurando así que se estuviesen utilizando las

técnicas y procedimientos adecuados.

Cronograma de Actividades

En el cronograma se muestran las etapas, procedimientos y técnicas utilizadas. Todo esto se encuentra en la Tabla 1.

Tabla 1

Cronograma de actividades

Procedimientos por etapa	Técnicas e instrumentos
Etapa 1: Enero-febrero	
Recogida de información en práctica de los docentes.	Encuesta (pretest) Grupo focal
Etapa 2: Febrero-marzo	
Entrenamiento a los docentes en el uso de la investigación pedagógica. (3 talleres)	Talleres, presentaciones, lecturas, análisis.
Definición de líneas de investigación.	Grupos de discusión. Guías de discusión.
Diseño de investigación de aula con investigación-acción.	Pautas para el diseño
Etapa 3: Marzo-mayo	
Implementación de los proyectos de investigación. Sistematización de procesos.	Diario de campo, grupos focales, entrevistas, observaciones, registros anecdóticos, técnicas socio métricas, análisis documental, historias de vida, estudios de caso
Acompañamiento a docentes en sus investigaciones de aula.	Grupos de discusión y Retroalimentación.
Etapa 4: Mayo-junio	
Comprobación del cambio en los docentes: Recogida información entre docentes y estudiantes.	Encuesta, entrevista, Grupo focal con estudiantes
Revisión de los resultados de las evaluaciones docentes.	Revisión documental
Trabajo con resultados para integración del informe final.	Análisis e interpretación de resultados.
Etapa 5: julio	
Procesamiento de datos y redacción de informe final	Análisis / síntesis

La sistematización de todo el proceso sirvió a la investigadora como apoyo documental para fortalecer las informaciones recogidas en las entrevistas finales con los docentes. A continuación en una cuarta etapa, se realizó la comprobación de los resultados obtenidos a partir del desarrollo de los proyectos de investigación en aula. Para esto se recogió información acerca de cómo consideraban los docentes que se había beneficiado su práctica, y del impacto positivo que recibieron los estudiantes.

Se aplicó una encuesta final en versión de post-test a los docentes (Apéndice C), la cual tuvo como base las mismas categorías e indicadores del pre-test, con algunas adaptaciones que les facilitó poder ubicarse en el tiempo. La misma fue respondida por los profesores, en función de cómo percibían en ese momento su práctica, luego de implementados los proyectos. En esta última encuesta, debían argumentar en cada caso, el grado de cambio que señalaban. La idea era determinar cómo habían variado, en relación con los resultados del primer test, sus niveles de satisfacción en relación a la efectividad de su práctica, a partir de la experiencia de investigación realizada.

También se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes (Apéndice D), para recoger de manera más directa la percepción de cada uno acerca del resultado

logrado en el grupo en que se implementó la investigación-acción. En esta entrevista, entre otras cosas se estableció el contraste del grupo cuasi experimental con un grupo cuasi control, en el cual el profesor no estuvo desarrollando investigación-acción.

Se recogió información entre los estudiantes de las secciones en las que se desarrollaron los proyectos, a través de grupos focales (Apéndice E), que permitieran constatar rasgos distintivos de la práctica de los docentes durante el desarrollo de sus investigaciones, e identificar los eventos que caracterizaron el desarrollo de la docencia en esta sección de clases. Al final del semestre se revisaron los resultados de las evaluaciones del desempeño docente realizadas por los estudiantes consultados. Esto se hizo con la finalidad de constatar la presencia de indicadores de calidad, que para los fines de la institución deben estar basados en el apego al modelo educativo de la universidad.

Instrumentos

En cada etapa se utilizaron instrumentos acorde con el tipo de información que se pretendía recoger. Se diseñó una encuesta con versiones de pre y post-test, con base en la escala Licker. Para determinar la validez de la encuesta, fue seleccionada una muestra piloto de cuatro docentes de

ciclo general que no participarían en el estudio.

A los docentes seleccionados se les aplicó una prueba alpha cuyos resultados, permitieron establecer mejoras en la estructura y redacción del cuestionario, ya que, aunque la puntuación general fue de 0.7184, sin embargo en las puntuaciones de las sub-escalas en los bloques 2,3,4,6 y 8 mostraron falta de fortaleza significativa; solo el 1,7 y conjunto aparecen superando el 0.60 (Apéndice F). Ante la realidad descrita anteriormente se reformularon las preguntas y algunas fueron cambiadas de orden y direccionalidad, con lo que mejoraron significativamente el nivel de fiabilidad y validez.

La primera, se aplicó en la primera etapa como pret-est, y en la misma se recogió la percepción y el nivel de satisfacción de los docentes en cuanto a la efectividad de su práctica. La segunda encuesta, en la etapa de verificación de resultados, sirvió para determinar los cambios generados en el nivel de satisfacción de los docentes con relación a su práctica, a partir de la implementación de los proyectos.

Se utilizaron dos guías para sendos grupos focales, uno con los docentes y otro con los estudiantes. En el grupo focal con los profesores se recogió información sobre las situaciones que enfrentaban en el aula. Los grupos

focales con estudiantes permitieron recoger información acerca de sus niveles de valoración sobre la práctica desarrollada por sus profesores, en el contexto de los proyectos de investigación desarrollados. Hubo una guía de entrevista semiestructurada que fue aplicada a los docentes, y una guía para orientar los grupos de discusión de los docentes que implementan los proyectos.

Limitaciones del Estudio

Una limitación que se consideraba era que los docentes no dispusieran del tiempo necesario para llevar a cabo los proyectos de investigación en aula, cumpliendo con las diferentes fases de la investigación-acción. Se consideraron además como obstáculos los compromisos de trabajo de los docentes con otras instituciones, y su involucramiento en otros proyectos, como parte de su compromiso con la Universidad.

Aunque originalmente se pensó en desarrollar el estudio con una mayor proporción de profesores del Ciclo General, se optó por realizarlo con solo diez docentes. Esto así para hacer más viable el control de los diferentes proyectos que los educadores estarían desarrollando.

Resultados Esperados

La pretensión fue que finalizado el estudio, el ciclo general de la Universidad Iberoamericana contará con

docentes capacitados en el manejo de la investigación-acción, como base para llevar a cabo proyectos de investigación pedagógica en el aula. Los proyectos de investigación desarrollados en aulas, habrán incidido positivamente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Los docentes participantes en el estudio habrán cambiado la percepción de su propia práctica al comprobar los beneficios proporcionados por los resultados de sus proyectos de investigación en aula.

Asimismo se habrá contribuido con la profesionalización de la práctica docente en la universidad. Finalmente la institución contará con un estudio que comprueba los beneficios que proporciona el uso de la investigación pedagógica en el aula.

Capítulo 4: Resultados

Introducción

En este capítulo se presentan los hallazgos del estudio, y los mismos aparecerán organizados a partir de cada una de las preguntas de investigación. La primera pregunta buscaba responder cuál era la percepción de los docentes acerca de la efectividad de su práctica en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la segunda pregunta se buscaba dar respuesta a cuáles eran las principales dificultades pedagógicas manejadas por los docentes, que podían ser abordadas a través de la investigación-acción. La tercera pregunta encuentra respuesta con los beneficios que obtuvieron los docentes en términos de la mejora de su propia práctica, como resultado de incorporar la investigación pedagógica a la docencia.

Las respuestas a las preguntas son presentadas en el marco de las diferentes fases en que se desarrolló el estudio, las cuales fueron a) diagnóstico, b) implementación, y c) comprobación de los resultados de la implementación. Algunas de las fases son desglosadas a su vez en diferentes etapas.

Descripción de las Diferentes Fases del Proceso

La primera fase permitió dar respuesta a la primera y

segunda preguntas de investigación, las cuales eran determinantes para la segunda fase. A través de una encuesta con categoría de pre-test, se recogió información entre los 10 docentes participantes en el estudio, en torno a cómo percibían la efectividad de su práctica, lo que dio respuesta a la primera pregunta de investigación. En esta fase también se realizó un grupo focal con los docentes para determinar cuáles eran las dificultades más comunes que afectaban su práctica, con lo cual se dio respuesta a la segunda pregunta de investigación.

En la segunda fase que fue de intervención, se dio curso a las acciones encaminadas a que los docentes desarrollaran proyectos de investigación en aula con la metodología de investigación-acción, para abordar y superar las dificultades pedagógicas que enfrentaban en el aula. En ese sentido esta fase se conformó sobre los tres momentos siguientes:

1. Capacitación a los docentes en el uso de la investigación pedagógica. Esta etapa se desarrolló a través de tres talleres, en los que se capacitó a los diez docentes en el manejo de las diferentes fases que conforman la espiral de la investigación acción, así como en el uso de técnicas propias de ese tipo de investigación. Esta

parte concluyó con el establecimiento de los problemas de investigación, sobre la base de las dificultades detectadas en la primera fase.

2. Diseño de los proyectos de investigación en aula. Durante esta etapa se diseñaron los proyectos de investigación-acción, en un proceso de construcción colectiva y reflexiva, en grupos de discusión. Esto permitió que los docentes asimilaran la estructura que debían llevar los proyectos, y que se empoderaran de la metodología propia de este tipo de investigación.

3. Implementación de los proyectos de investigación. Los docentes iniciaron la implementación, y la fueron desarrollando con el apoyo de una constante retroalimentación, sobre el uso apropiado de las técnicas cualitativas y cuantitativas que debían utilizar. Al final fueron producidos los informes de sus proyectos, con los resultados de sus intervenciones, cada uno de los cuales puede apreciarse en los apéndices.

En la tercera fase se recogió información para comprobar el efecto que tuvo en la docencia, el desarrollo de los proyectos con los que los profesores estuvieron interviniendo las dificultades pedagógicas que motivaron la investigación. En esta fase se desarrollaron las siguientes etapas:

1. Realización de diez grupos focales con estudiantes de cada una de las secciones en que se desarrollaron los proyectos de investigación, a fin de determinar cómo calificaban la práctica de sus docentes antes y después de desarrolladas las investigaciones.

2. Aplicación de la encuesta post test, que recogió las variaciones que hubo en el nivel de percepción de los docentes con relación a su práctica, luego de haber implementado los proyectos de investigación en sus aulas.

3. Entrevista a cada uno de los diez docentes, la cual proporcionó información de manera más directa sobre la experiencia desarrollada, los resultados logrados a través de la misma y la significación que tuvo para cada uno.

4. Revisión documental de los resultados de la evaluación del desempeño docente realizado por los estudiantes al final del semestre, lo que permitió constatar la presencia de indicadores de calidad en la práctica de los docentes, acordes con el modelo educativo de la Universidad.

Resultados de la Medición en la Primera Fase

Las respuestas a las dos primeras preguntas de investigación aportaron los datos necesarios para iniciar los diseños de los proyectos de investigación en aulas que permitirían abordar las situaciones detectadas. En un

primer momento se establece cuales son las percepciones de los docentes con relación a la efectividad de su práctica, y en un segundo momento se identifican las dificultades más comunes que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje

Percepciones de los docentes en relación a la efectividad de su práctica. Para identificar sus percepciones en relación a la efectividad de su práctica y responder así a la primera pregunta de investigación, se aplicó el pre-test a los 10 docentes del ciclo general de la UNIBE que desarrollarían los proyectos de investigación. Los resultados del pre-test se presentan a continuación.

Con relación a como percibían los docentes la actitud de los estudiantes hacia el estudio (Tabla 2), menos de la mitad de los docentes (40%) estuvo de acuerdo en que la actitud de los estudiantes es de compromiso hacia el estudio. Más de las dos terceras partes (70%) consideraron que la actitud de los estudiantes perjudica el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de esto, la mitad de los profesores (50%) opina que el comportamiento de los estudiantes favorece el desarrollo de las clases.

Menos de la mitad de los profesores (40%) encontró fácil identificar las razones de las actitudes de los estudiantes. Por otro lado todos los docentes (100%) están de acuerdo en que los estudiantes respetan la figura del maestro.

Tabla 2

Percepción de los docentes con relación a la actitud de los estudiantes en cuanto a los estudios

Actitud estudiantes	TD	MD	I	MA	TA
Compromiso hacia el estudio	2	3	1	2	2
Su actitud perjudica el proceso	2	1	0	4	3
Comportamiento que favorece las clases	0	2	3	3	2
Es fácil identificar razones de actitudes	1	2	3	3	1
Respetan la figura del docente	0	0	0	6	4

Nota. TD = totalmente en desacuerdo, MD = moderado desacuerdo, I= indiferente, MA = moderadamente de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.

En relación a cómo ven los docentes el interés de sus alumnos en los estudios, más de la mitad de los profesores (60%) está en desacuerdo en que los estudiantes muestran un adecuado interés en los estudios. La mayoría, es decir las dos terceras partes de los docentes (70%), consideraron que los estudiantes pierden el interés fácilmente (Figura 1).

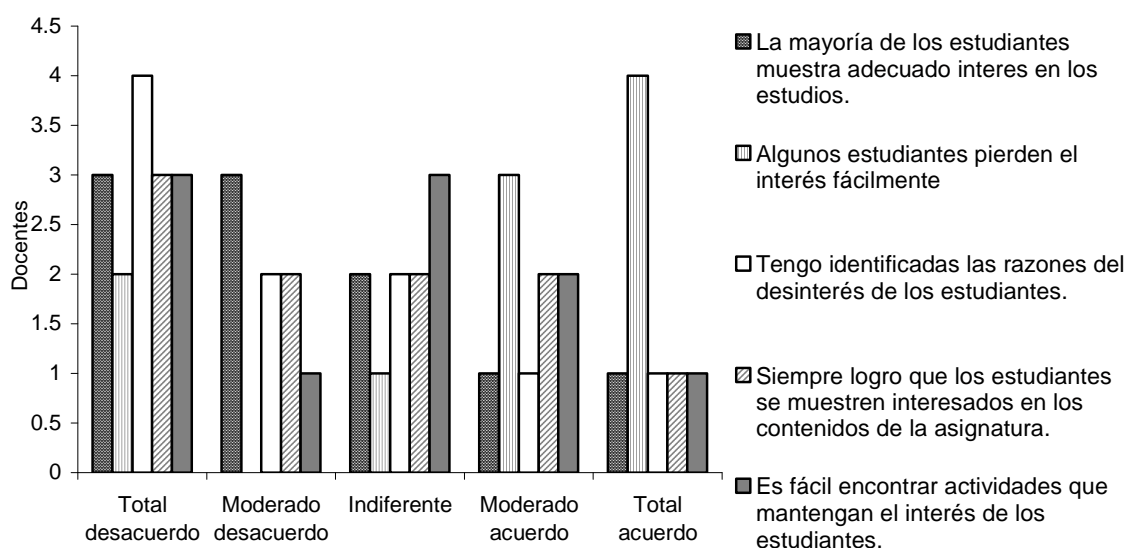


Figura 1. Percepción de los docentes en relación al interés de los estudiantes hacia el estudio.

Asimismo más de la mitad de los docentes (60%) no puede identificar las razones de ese desinterés, y la mitad (50%) no puede lograr interesarlos en los contenidos de la asignatura. Sólo el 30% de los docentes consultados estuvo de acuerdo en encontrar actividades de interés para los estudiantes.

En cuanto a la categoría motivación de los estudiantes, la Tabla 3 muestra que menos de la mitad (40%) opinó que los estudiantes normalmente están motivados. Más de la mitad (60%) está de acuerdo en que hay que hacer un gran esfuerzo para motivar a los estudiantes, y menos de la mitad (40%) está de acuerdo en que los contenidos de la asignatura provocan buenos niveles de motivación. sólo el 40% de los docentes consultados está de acuerdo en que sus técnicas de motivación provocan buenos resultados.

Tabla 3

Percepción de los docentes sobre motivación de los estudiantes

Motivación	TD	MD	I	MA	TA
Los estudiantes normalmente se muestran motivados	1	3	2	2	2
Motivarlos amerita gran esfuerzo	1	2	1	3	3
Los contenidos de la asignatura provocan buenos niveles de motivación	2	1	3	3	1
Mis técnicas de motivación dan buenos resultados en esta asignatura	3	1	2	2	2

Nota. TD = totalmente en desacuerdo, MD = moderado desacuerdo, I= indiferente, MA = moderadamente de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.

Con relación a la categoría ambiente de aprendizaje en el aula, en la Figura 2 se muestra como la mitad de los docentes (50%) estuvo de acuerdo en que siempre es posible lograr un buen ambiente de aprendizaje en el aula. Se destaca que más de la mitad (60%) estuvo de acuerdo en que normalmente hay interferentes que afectan el buen ambiente del aula. Aunque el 50% estableció como fácil determinar los interferentes que afectan el proceso de aprendizaje, más de la mitad (60%) encuentra difícil manejar algunas situaciones que afectan el buen ambiente del aula.

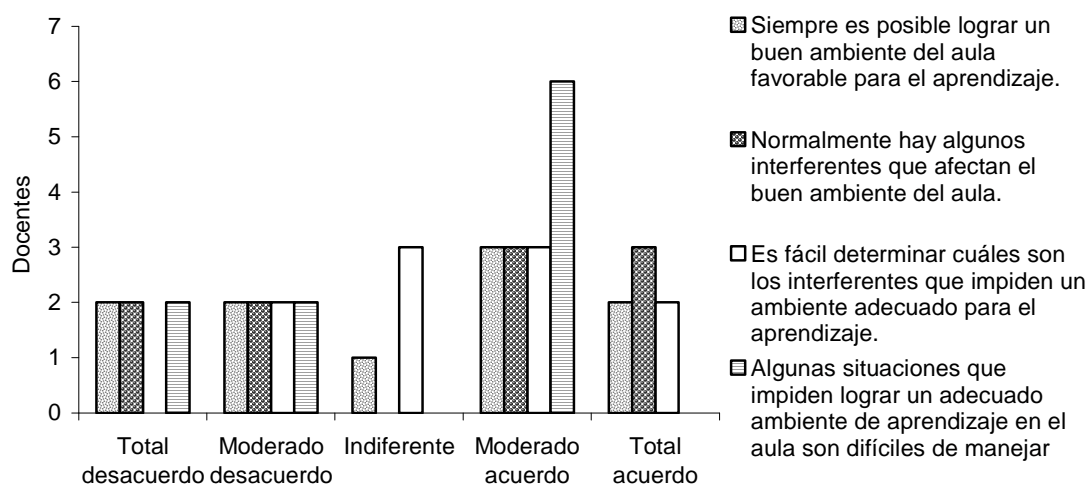


Figura 2. Percepción de los docentes en relación al ambiente de aprendizaje.

Con respecto a la categoría planificación, el Apéndice G muestra que casi la totalidad de los docentes (90%) está de acuerdo en que una buena planificación garantiza el éxito. Sin embargo menos de la mitad (40%) estuvo de acuerdo en que logran concluir la asignatura según lo planificado. Más de la mitad (60%) estuvo moderadamente de

acuerdo en que algunas situaciones de los estudiantes interfieren en la efectividad de la planificación, mientras la mitad considera que esos interferentes son de fácil control.

Con relación a la categoría gestión de aula, en la Figura 3 se muestra que la mitad de los docentes (50%), estuvo de acuerdo en que pueden gestionar adecuados aprendizajes con cualquier tipo de estudiantes que tengan, mientras el resto estuvo entre en desacuerdo e indiferente. La gran mayoría (80%) considera que el perfil del grupo afecta la efectividad de su gestión de aula. Un buen porcentaje (70%), reconoce que necesitan manejar otros mecanismos para gestionar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo el 50% ve a los estudiantes como la principal fuente de interferentes a su gestión de aula.

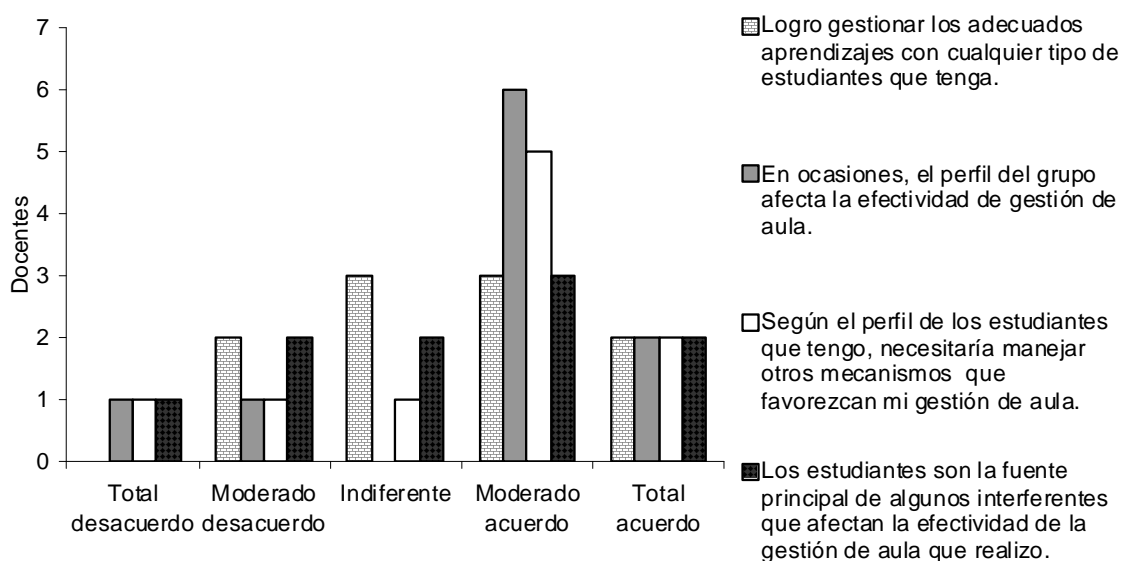


Figura 3. Percepción de los docentes en relación a la gestión de aula.

Con respecto a la categoría problemáticas subyacentes, en el Apéndice H se observa que más de las dos terceras partes de los docentes (70%) considera que el bajo rendimiento está relacionado con la historia personal/social de los estudiantes. Esa misma proporción de docentes considera que puede identificar las causas de esas dificultades. Sin embargo, más de la mitad de los profesores (60%) considera que no siempre es posible llegar al fondo de dichas problemáticas.

En cuanto a la categoría percepción de la propia práctica, en la Tabla 4 se muestra cómo más de la mitad de los docentes (60%) tiene plena confianza en su estilo de enseñanza. Igual proporción de docentes señalan que se sienten motivados en llegar al encuentro de sus estudiantes.

Tabla 4

Percepción de los docentes con relación a su propia práctica

Percepción de la propia práctica	TD	MD	I	MA	TA
Tengo plena confianza en que mi estilo de enseñanza funciona con cualquier grupo.	0	2	2	4	2
Siempre me siento motivada en llegar al encuentro de mis grupos de estudiantes.	1	2	1	3	3
Mis estudiantes me hacen sentir valorada.	0	2	3	2	3
Siento que les inspiro confianza.	1	1	2	4	2
La forma en que desarrollo mis clases estimula hacia el aprendizaje.	0	1	1	5	3

Nota. TD = totalmente en desacuerdo, MD = moderado desacuerdo, I= indiferente, MA = moderadamente de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.

El 50% de los profesores se siente valorado por sus estudiantes, e igual proporción siente que inspira confianza en sus estudiantes. La gran mayoría (80%) está de acuerdo en que la forma en que desarrollan las clases estimula el aprendizaje.

Dificultades más comunes que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación a la segunda pregunta de investigación con la cual se buscaba identificar cuáles eran las principales dificultades pedagógicas manejadas por los docentes, se realizó un grupo focal con los diez docentes. Esto así para poder identificar las posibles situaciones que podrían ser intervenidas a través de proyectos de investigación en aulas.

En ese sentido, las principales situaciones que eran de la preocupación de los docentes, fueron la falta de motivación e interés, apatía y aburrimiento en clases, así como falta de disciplina, lo que generaba un ambiente poco adecuado para el aprendizaje. Asimismo señalaban la poca valoración de los estudiantes por algunas asignaturas, por considerarlas de poco significado para su carrera.

Como consecuencia se producía falta de concentración y deficiencias en la comprensión que se reflejaban en el rendimiento de los estudiantes, además de que se veían afectados los estudiantes con interés en atender. Los

docentes por su parte se desmotivaban porque la efectividad de su práctica se veía mermada.

Los profesores fueron consultados con respecto a si habían implementado algunas medidas para tratar de dar solución a las dificultades que habían señalado. En este sentido varias de las acciones remediales adoptadas por ellos tenían que ver con medidas de control, como cerrar la puerta para evitar entrada tardía o salidas en medio de la clase. Otras acciones consistían en formar equipos de trabajo pequeños para poder controlarlos, dar a conocer las políticas del curso desde el principio, acumulación de tardanzas que se convertían en ausencias. En los casos de tres docentes las medidas tenían que ver con la realización de actividades estimulantes para captar la atención de los estudiantes.

Resultados de la Intervención en la Segunda Fase

Determinadas las principales situaciones que afectaban la efectividad de la práctica de aula de los docentes, cada uno procedió a identificar cual sería la situación a intervenir en su grupo. Llegado este punto, se procedió a capacitar a los docentes a través de tres talleres para entrenarlos en aspectos como: fundamentos, ciclos y abordaje de la investigación-acción, así como técnicas de recogida de información propias de este tipo de

investigación. El modelo de investigación-acción utilizado fue el basado en el enfoque de Latorre (2005).

Como resultado de la implementación quedaron como productos diez proyectos de investigación en aula desarrollados con la metodología de investigación-acción. En la matriz contenida en el Apéndice I se presenta la descripción, resultados y significación de cada uno de los diez proyectos.

Resultados de Medición en la Tercera Fase: Impacto de la Implementación

Concluidos los proyectos de investigación en aulas, por cada profesor, llegó el momento de determinar en qué medida la experiencia había beneficiado la práctica de los docentes y cómo la misma había impactado a los estudiantes. Los resultados son producto de 10 grupos focales con estudiantes, entrevistas a cada uno de los diez profesores, encuesta o post test a docentes, y finalmente resultados de la evaluación del desempeño docente, realizado por los estudiantes al final del semestre.

Resultados grupos focales con estudiantes. A fin de constatar con los estudiantes el impacto de las acciones desarrolladas por sus profesores a través de los proyectos de investigación-acción, se realizaron grupos focales con integrantes de los grupos intervenidos cuyos resultados

pueden apreciarse en la Tabla 5. Una primera pregunta buscaba identificar las particularidades de la práctica de estos docentes en comparación con profesores de otras asignaturas.

Tabla 5

Particularidades de la práctica de los docentes según los estudiantes

Categorías	Rasgos característicos	Orden de frecuencia
Estrategias	Clases innovadoras, dinámicas, creativas, entretenidas, variadas, conectadas con la carrera y con la vida cotidiana.	Primer lugar
Estilo de enseñanza	Espíritu motivador, interés y preocupación por cada estudiante, comprensivo, flexible, promotor de la interacción y compenetración del grupo, favorecedor de ambiente de libertad, abierto a sugerencias, esfuerzo en desarrollar valores.	Segundo lugar
Competencias del docente	Capacidad para dar instrucciones claras y para darse a entender, dominio de los temas.	Tercer lugar
	Capacidad organizativa, buen planificador y seguimiento del sílabo.	Cuarto lugar

Otra interrogante en el grupo focal buscaba identificar cuáles fueron los procedimientos utilizados por cada docente dentro del proyecto específico que se estuvo desarrollado en cada grupo. A través de otra pregunta se buscaba determinar qué beneficios a sus aprendizajes pensaban los estudiantes que les había proporcionado el

estilo del profesor y la forma en que se desarrolló la asignatura, en el marco del proyecto de investigación desarrollado.

En cuanto a la primera pregunta, los estudiantes señalaron una serie de particularidades que identifican las estrategias, el estilo de enseñanza y las competencias que ellos valoraban en los docentes. Como podrá apreciarse en la tabla 10, el aspecto que tuvo mayor número de señalamientos estuvo referido a la metodología utilizada por los docentes. En torno a esto destacaron como característica de la práctica de sus docentes el hecho de que las clases eran dinámicas innovadoras, creativas, entretenidas, con estrategias variadas, conectadas con la carrera y con la vida cotidiana.

Las características más señaladas en segundo lugar estaban referidas a la actitud comprensiva del docente, su interés y preocupación particular por cada uno de sus estudiantes y su espíritu motivador abierto a sugerencias. Igualmente su esfuerzo en desarrollar valores, en promover la compenetración y la interacción entre todos, y en favorecer un ambiente de libertad en el aula.

Las características más señaladas en tercer lugar, tenían que ver con la capacidad de su docente de dar instrucciones claras, darse a entender y tener dominio de

los temas. En cuarto lugar de frecuencia, los estudiantes señalaron como características destacadas la capacidad organizativa de docente para planificar su asignatura, y guiarle con apego al sílabo.

En relación a la apreciación de los estudiantes en torno a las acciones desarrolladas y a los beneficios recibidos como resultado de las mismas, en cada grupo se pudo coleccionar información que da cuenta del impacto provocado en los estudiantes por cada proyecto en particular. A continuación se describen estos aspectos.

Los estudiantes del proyecto 1 consideraron que las técnicas utilizadas por la profesora habían favorecido su interés en la clase de Historia, ya que su estilo de enseñanza había provocado que se interesaran en la asignatura y que la aprendieran con mayor facilidad. Lograron ver la historia como algo vivo, se estaban preocupando más por indagar y sentían mayor interés en conocer los hechos históricos.

En el proyecto 2, en respuesta a cuáles beneficios les proporcionó la forma en que se desarrolló la asignatura, los estudiantes señalaron que aumentaron su léxico y lograron mayor agilidad comprensiva en la lectura de textos. Asimismo señalaron que habían desarrollado más su creatividad e imaginación al escribir. Además consideraron

que lo aprendido será de utilidad para otras asignaturas, pues lograron ser más organizados tanto al redactar como al exponer.

En el proyecto 3 se indagó con los estudiantes, de qué manera las acciones implementadas por la profesora los estaban ayudando a evitar una nueva reprobación de la asignatura. Los estudiantes percibían una gran diferencia entre cómo se sentían al inicio de la asignatura y el final de la misma. Destacaron que, el hecho de que la profesora programara actividades especialmente planificadas para sus particulares dificultades, hizo que se les facilitara el aprendizaje.

Asimismo el estímulo y la motivación de la profesora despertaron su interés por la asignatura y el deseo de aprender. En consecuencia se sentían con mayor confianza en sí mismos, con mayores posibilidades de desarrollar su capacidad de aprender y de obtener mejores calificaciones.

En el proyecto 4 a los estudiantes se les consultó si consideraban que las estrategias que se utilizaron habían sido adecuadas a sus diferentes formas de aprender. Señalaron que al principio las clases no tenían mucha variedad y que luego la profesora dio un giro, adoptando mejores formas de enseñar. Según ellos las actividades desarrolladas despertaban su interés y favorecían su

aprendizaje. La profesora mostraba interés particular en cada estudiante, lo que hizo que se sintieran comprometidos, que se compenetraran como grupo y que asumieran sus estudios con mayor responsabilidad.

En el proyecto 5, los estudiantes estuvieron de acuerdo en que la forma en que se desarrolló la asignatura les había ayudado a mantener un ambiente propicio para el aprendizaje. En su opinión las clases se desarrollaban de forma libre, en un ambiente tranquilo, con temas de su interés, por lo que se mantenían interesados y concentrados en su trabajo. Consultados sobre los beneficios que sentían haber recibido por la forma en que se desarrolló la asignatura, señalaron que lograron una mayor integración grupal, mejoraron su auto percepción y se concentraban con mayor facilidad, logrando un mayor aprovechamiento de la asignatura.

En el proyecto 6 se pidió a los estudiantes evaluar el efecto de las acciones implementadas por el docente durante el desarrollo del curso. Expresaron que el profesor "llevó la carrera a la asignatura", al utilizar textos muy ligados al Derecho, lo que les ayudó a desarrollar habilidades para la lectura, como estaba contemplado en los propósitos del proyecto. En ese sentido lograron perder el miedo y sentirse confiados en participar. Expresaron estar

convencidos de que lo que aprendieron les servirá para otras asignaturas, y desde ya algunos sienten haber mejorado de su autoestima.

En el proyecto 7, y en coherencia con la investigación que se desarrolló, se les consultó acerca de qué tipo de ayuda personalizada habían recibido. En ese sentido los estudiantes valoraron que su profesor mostró interés por comprender sus necesidades y dificultades, para lo cual organizó tutorías para los estudiantes rezagados.

La utilización del trabajo colaborativo en los diferentes grupos, les ayudó a mejorar su capacidad de comprensión en relación a los temas desarrollados. Los estudiantes reconocen como un beneficio final, el hecho de que nadie retiró la asignatura, ya que la ayuda cogestionada les permitió sentirse competentes y con grandes posibilidades de aprobarla.

En el proyecto 8 los estudiantes fueron consultados sobre la forma en que el profesor había guiado el proceso, y en qué les había beneficiado. Explicaron que, para que perdieran el miedo a las matemáticas, el profesor se esforzaba en generar confianza, los estimulaba en la realización de ejercicios en la pizarra y los acompañaba en cada paso.

Además, según ellos, utilizaba el mecanismo de presentarles las cosas como fáciles, comenzando con

ejercicios de bajos niveles de complejidad y luego subiendo gradualmente el grado de dificultad. Como resultados mejoraron su autoestima y confianza en sí mismos, al sentirse más capaces de comprender la asignatura, y con mayor agilidad mental.

En el proyecto 9 los estudiantes fueron consultados en relación a cuales acciones había implementado el profesor para enfrentar los interferentes del aula que habían dado origen al proyecto de investigación-acción. Los estudiantes expresaron que al principio había mucho irrespeto y para solucionarlo el profesor adoptó algunas medidas que según ellos, establecieron la diferencia entre el primer y segundo período del semestre, y que dieron sus frutos pues logró establecer un ambiente más favorable para el aprendizaje.

A raíz de esas medidas que ayudaron a mejorar la disciplina en el aula, la forma de dar las clases fue más dinámica y creativa, permitiendo que estuvieran más atentos e interesados, lo que les ayudó a comprender mejor la historia de su país, a leer más sobre hechos históricos, y a tener mayor capacidad de discernimiento sobre los hechos estudiados, y a comprenderlos como hechos reales.

A los estudiantes del proyecto 10 se les preguntó qué resultados relacionados con su desarrollo personal creían haber obtenido como resultado de las actividades

desarrolladas en la asignatura. De sus respuestas se recogió que lograron atreverse a hacer cosas nuevas y diferentes, como presentarse ante sus compañeros como público; aprender el valor de la solidaridad, y abrir los ojos ante la realidad que los rodea.

A través de las estrategias desarrolladas, sentían haber obtenido el impulso para intentar ser grandes líderes. Señalaron como beneficios directos, el haber perdido el miedo escénico, lo que según ellos, les serviría en todas las asignaturas y en su vida en general. Como señalamiento final, indicaron que cambiaron su concepción de líder, al comprender que personas comunes podían llegar a ser grandes líderes.

Resultados de Entrevista con Docentes

La entrevista semiestructurada que se realizó con cada uno de los diez docentes, arrojó información cualitativa que complementó los datos recogidos de manera cuantitativa. Los resultados son presentados a continuación, en orden a las preguntas que se le hicieron.

Impacto de la experiencia en la práctica de los docentes según su propia percepción. En relación a si los profesores sentían que luego de implementados los proyectos de investigación-acción en aula, lo habían hecho mejor, igual o peor que antes, el total de los docentes expresó

que ahora desarrollaban su práctica mejor que antes. Con relación a esto, algunos comentarios que refuerzan su afirmación tienen que ver con adquisición de experiencias investigativas para solucionar problemas del aula; toma de conciencia sobre debilidades en los grupos que antes pasaban por alto; capacidad para reflexionar sobre su práctica de aula, así como adquisición de nuevas herramientas para enfrentar diversas situaciones en el aula.

Con relación a si sienten que pueden manejar situaciones que antes se les dificultaba resolver, todos los docentes respondieron que sí, avalando esta afirmación a través de algunos comentarios. Los mismos dan cuenta de que la experiencia les ha hecho sentirse competentes para estar más alerta, para percatarse de situaciones que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y manejarlas. Asimismo para identificar situaciones recurrentes, hacerse interrogantes y responderlas, así como para evaluar las acciones implementadas.

Ante la pregunta de si la experiencia les permitió hacerse conscientes de situaciones que antes les pasaban inadvertidas, ocho de los diez docentes contestaron que sí y dos contestaron que no sabían. Los que contestaron que sí señalaron situaciones concretas que antes pasaban por alto.

Como ejemplo se señaló que el hecho de consultar sobre otras investigaciones para sustentar teóricamente sus proyectos, les han hecho conscientes de la diversidad de situaciones que pueden ser abordados a través de la Investigación-acción. Otro aspecto del que ahora son conscientes es que generalmente su trabajo iba dirigido a la mayoría, sin tomar en cuenta las particularidades.

Igualmente señalan otras situaciones que ahora tienen presentes, como la necesidad de evaluar objetivamente los resultados; la importancia de conocer que hay muchas situaciones que pueden influir en el bajo rendimiento de los estudiantes, no sólo que no quieran estudiar, así como la valoración de que hay una parte humana, que a veces no toman en cuenta en las acciones de los estudiantes. También han entendido que hay que tratar de buscar el porqué de algunas situaciones, que es necesario analizar el perfil de los grupos, y que hay que adaptar las estrategias a las particularidades de los mismos.

En relación a cómo califican la experiencia de implementar la investigación-acción en su práctica de aula, como puede verse en la Tabla 6, tres profesores lo clasificaron como muy buena, tres como positiva, dos como innovadora, una como interesante, una como estimulante y una como satisfactoria. Los docentes justificaron con explicaciones los señalados calificativos. Los que la

señalan como muy buena, argumentaron estos calificativos señalando que los estudiantes sufrieron cambios profundos que los hicieron más reflexivos.

Tabla 6

Valoración de la experiencia, según el criterio de los docentes

Calificación de la experiencia	Opiniones
Muy buena	3
Enriquecedora	3
Positiva	2
Innovadora	2
Interesante	1
Estimulante	1
Satisfactoria	1

Señalan los profesores que reflexionar sobre su práctica les ayudó a mejorar y entender sus limitaciones como docentes, y la experiencia les ayudó a tomar conciencia de que un docente puede ser investigador. La experiencia les ha abierto los ojos para ver una manera distinta de hacer las cosas, en su búsqueda de desarrollar el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Con relación a las dificultades que confrontaron en el estudio, siete de los diez docentes hicieron referencia al poco tiempo del que disponen para llevar a cabo procesos

investigativos, debido a sus múltiples responsabilidades de docencia. Otras dificultades estaban referidas al comportamiento inadecuado o la actitud negativa de algunos estudiantes de los grupos en que desarrollaron la investigación, lo cual interfería con el plan en desarrollo.

En cuanto a los efectos que ellos sienten que se han producido en su práctica, como resultado de haber desarrollado los proyectos de investigación en aula, los docentes señalan una serie de competencias que lograron desarrollar. Entre ellas están las siguientes:

1. Elevación de su nivel de preparación profesional
2. Mayor disposición para desarrollar otras experiencias de investigación.
3. Aumento de la capacidad de observación.
4. Entendimiento de que se debe planificar en función del grupo.
5. Mayor autoconfianza para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
6. Cambios en el estilo de enseñanza.
7. Permanente actitud de búsqueda de nuevas estrategias metodológicas y nuevas formas de motivación.

Entienden que se debe planificar no sólo en función de las generalidades sino también de las particularidades.

Asimismo señalan que han adquirido mayor confianza para desarrollar el proceso de enseñanza, al sentir que los problemas se pueden solucionar y que cuentan con las herramientas para hacerlo.

Diferencias entre el grupo cuasi experimental y el grupo cuasi control. En relación al cuestionamiento que se le hizo a los docentes, en torno a si habían percibido algunas diferencias entre los resultados de aprendizaje del grupo en que se desarrolló la investigación, y el otro grupo de la misma asignatura, en que no se desarrolló investigación; las respuestas se presentan en la Tabla 7, a continuación.

Tabla 7

Diferencias en el rendimiento de los estudiantes según los docentes

Grupo experimental	Grupo control
Mayor nivel de motivación	Menor nivel de motivación
Mínimo porcentaje de retiros	Mayor cantidad de retiros
Mayor involucramiento de los estudiantes	Menor involucramiento de los estudiantes
Apoyo entre los mismos estudiantes	No se percibió apoyo entre los estudiantes
Tiempo de reflexiones y de compartir	Ausencia de momentos de reflexión
Entusiasmo	Apatía
Altos niveles de compromiso	Bajos niveles de compromiso

En seis de los grupos los docentes pudieron señalar diferencias entre uno y otro grupo. En uno de los grupos cuasi experimental los estudiantes se mostraban más motivados, en comparación con el grupo cuasi control; en otro grupo cuasi experimental hubo un mínimo porcentaje de retiros, en comparación con el grupo cuasi control.

Analizando otro grupo cuasi experimental hubo un total involucramiento de los estudiantes que permitía que todos se apoyaran para aprender de manera colaborativa, mientras en el grupo cuasi control no se vivió esta dinámica. Asimismo hubo tiempo dedicado a las reflexiones y al compartir en uno de los grupos cuasi experimental, lo que no pasaba en el cuasi control. Igualmente hubo mayores niveles de compromiso en los estudiantes de otro grupo cuasi experimental, en relación con el grupo cuasi control.

En cuatro de los grupos, los docentes no pudieron establecer diferencias por variadas razones. Una de ellas, en el caso de un profesor, era que los grupos tenían perfiles muy diferentes, lo que no le permitía establecer comparaciones entre ellos. El grupo control en algunos casos era de muy buen perfil y sin grandes dificultades, con lo que no presentaba grandes diferencias con el grupo cuasi experimental. En otros casos el docente no recordaba o no podía establecer diferencias.

Resultados Post-test

La encuesta final o post-test se aplicó luego de que los docentes habían concluido sus proyectos de investigación en aulas. La misma permitió recoger datos sobre qué tanto había cambiado su percepción en relación a su propia práctica, en comparación con la percepción inicial que tenían antes de implementar las investigaciones. El post-test abordaba las mismas categorías del pre-test, pero en la última consulta, los profesores debían argumentar el cambio de percepción.

Cambio de percepción de los docentes en relación a la actitud de los estudiantes. Esta categoría fue indagada en base a cinco aspectos, los cuales recogen la forma en que los docentes perciben la actitud de los estudiantes hacia el estudio. Entre ellos se toman en cuenta el compromiso hacia el estudio y actitudes de perjuicio al proceso enseñanza-aprendizaje.

También se verificó si el comportamiento en el aula favorece el desarrollo de las clases. En cuanto a si la actitud de los estudiantes es de compromiso hacia el estudio, sólo cuatro profesores (40%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, hubo cambio significativo en esta percepción en siete docentes (77%). Esto se puede observar en la Tabla 8.

Tabla 8

Cambio de percepción de los docentes en cuanto a la actitud de los estudiantes

Actitud de los estudiantes	NC	PC	BC	MC	TC
La actitud de los estudiantes es de compromiso hacia el estudio	0	2	3	2	2
Algunos estudiantes presentan actitudes que perjudican el proceso de enseñanza y aprendizaje.	2	1	4	2	0
Los estudiantes generalmente tienen un comportamiento en el aula que favorece el desarrollo de las clases.	3	0	3	1	2
Es fácil identificar las razones de algunas actitudes de los estudiantes.	0	3	3	3	0
Los estudiantes muestran una actitud de respeto hacia la figura del docente	3	0	1	1	4

Nota. NC = ningún cambio, PC= poco cambio, BC= bastante cambio, MC= mucho cambio, TC= total cambio.

Algunos comentarios con los que los docentes argumentaron su cambio de percepción en este aspecto, tenían que ver con haber reconocido que en realidad muchos estudiantes están comprometidos con el estudio, pero también comprenden que se pueden indagar las razones de por qué otros no lo están. En esta tónica señalaban que al haber obtenido una mayor conciencia de los problemas que afectan a los estudiantes, estaban dedicando mayores esfuerzos para lograr su compromiso hacia el estudio.

En otros comentarios señalan que al finalizar los

proyectos, la actitud de los estudiantes había cambiado a ser de compromiso y de gran responsabilidad hacia el estudio. Como docentes ahora estaban comprendiendo que deben trabajar para despertar la motivación, ya que es un elemento clave para lograr que los estudiantes asuman una actitud de compromiso hacia el estudio.

Con relación a si algunos estudiantes presentan actitudes que perjudican el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo que siete profesores (70%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, ahora seis (66%) cambiaron significativamente su percepción. Algunos de los comentarios de los docentes señalan que a través de la investigación pudieron comprobar que, aunque muchos estudiantes presentan actitudes no deseadas para el estudio, pueden minimizarlas implementando algunas estrategias. Señalan que el hecho de que los estudiantes dieran un cambio positivo, les permitió ver actitudes diferentes en los estudiantes.

En cuanto a si los estudiantes generalmente tienen un comportamiento en el aula que favorece el desarrollo de las clases, en los cuales cinco profesores (50%) habían estado de acuerdo en el pre-test, para seis (66%) hubo cambios significativos en su percepción. Sus comentarios en este sentido fueron que se sienten capaces de lograr cambios en

sus alumnos y que lo pueden hacer mostrándose positivos, relajados y amistosos aunque rectos. Asimismo constataron cómo las actividades interesantes les ayudaron a mantener la atención y el buen comportamiento. Por igual hicieron conciencia de que cada uno debe trabajar a su ritmo y de acuerdo a sus condiciones particulares.

Con relación a si es fácil identificar las razones de algunas actitudes de los estudiantes que entorpecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo cual sólo cuatro profesores (40%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test, nueve docentes (88%) expresaron haber cambiado su percepción en este sentido, seis de ellos de manera significativa. Entre los comentarios que avalan sus respuestas se señala que, como resultado de la investigación realizada en aula, ahora les resulta más fácil comprender que en muchos casos un mal comportamiento tiene su origen en experiencias negativas de la vida del estudiante.

Por otro lado, comentaron que la experiencia les ha mostrado que es necesario observar, comprender y mirar a profundidad cada situación para detectar sus causas. En ese tenor, los docentes han logrado agudizar su capacidad de observación, lo que les permite profundizar en el

comportamiento y actitudes de los estudiantes.

Con relación a si los estudiantes muestran una actitud de respeto hacia la figura del docente, en la que, en el pre-test 10 de los profesores habían estado entre moderadamente y totalmente de acuerdo, ahora seis cambiaron significativamente su percepción. Como justificaciones del cambio señalan que, cuando el docente crea empatía con el alumno, sin dejar de requerir cumplimiento de las tareas, el respeto del estudiante hacia él aumenta. Otro señalamiento indica que el involucramiento de estudiantes y profesores en un mismo propósito permitió que vieran a los docentes con admiración y respeto, con lo que estos se sintieron valorados.

Cambio de percepción de los docentes con relación al interés de los estudiantes. Esta categoría fue indagada en base a cinco aspectos que, como puede apreciarse en la Tabla 10, recogen cómo los docentes perciben el interés de los estudiantes hacia el estudio, luego de la intervención. En cuanto a si la mayoría de los estudiantes muestra un adecuado interés en los estudios, en lo cual sólo dos profesores (20%) habían estado de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test ocho (88%) señalaron cambios en su percepción, seis de ellos de manera significativa.

Tabla 9

Cambio de percepción de los docentes en relación a los intereses de los estudiantes

Interés de los estudiantes	NC	PC	BC	MC	TC
La mayoría de los estudiantes muestra un adecuado interés en los estudios.	1	3	2	2	1
Algunos estudiantes pierden el interés fácilmente	1	2	4	1	1
Tengo identificadas las razones del desinterés que muestran los estudiantes.	0	1	2	2	4
Siempre logro que los estudiantes se muestren interesados en los contenidos de la asignatura.	2	0	3	2	2
Es fácil encontrar actividades que mantengan el interés de los estudiantes.	1	1	2	4	1

Nota. NC = ningún cambio, PC= poco cambio, BC= bastante cambio, MC= mucho cambio, TC= total cambio.

Entre los comentarios que justifican esas respuestas, se argumenta que a través del uso de adecuadas estrategias de motivación y de enseñanza es posible lograr el interés de los estudiantes. Otro comentario indica que lograron despertar el interés de los estudiantes relacionando los temas con aspectos de la vida y el entorno de los estudiantes. Por igual se comentó que si se logra involucrarlos en tareas retadoras o que despierten su curiosidad, los estudiantes se interesan en la asignatura.

Con relación a si algunos estudiantes pierden el interés fácilmente, en lo cual en el pre-test siete

docentes (70%) habían estado entre moderada y totalmente de acuerdo, en los resultados del post-test ocho docentes (88%) cambiaron su percepción, seis de ellos de manera significativa. En sus comentarios expresan que el interés de los estudiantes se puede recuperar actuando sobre los factores que estén interfiriendo. Entienden que los rezagados pueden ser sacados de su zona de resistencia, con actividades que le resulten interesantes.

También señalan que ahora han comprendido que si los estudiantes no le ven relación a la clase con lo que será su vida profesional, se desinteresan fácilmente. Refieren que ahora están más atentos a buscar los correctivos necesarios para que los estudiantes se sientan involucrados e interesados.

En lo concerniente a si los docentes tienen identificadas las razones del desinterés de los estudiantes, sobre lo cual sólo dos profesores (20%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test ocho docentes (88%) variaron significativamente su percepción. Como justificación de su cambio de percepción, señalan que la experiencia de investigación les permitió identificar factores que pueden afectar el interés de los estudiantes, y que antes no tomaban en cuenta. Se sienten en capacidad de utilizar la observación y la

indagación para estos fines.

Con relación a si el docente siempre logra interesar a los estudiantes en los contenidos de la asignatura que imparte, sobre lo cual sólo dos de los docentes (20%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, los resultados del post test mostraron que la percepción de siete docentes (77%) cambió significativamente. Algunos de los comentarios establecen que lograron con éxito el interés de los estudiantes, cuando aplicaron estrategias de motivación, adecuadas y creativas.

Reconocieron que hay que tratar de identificar las razones del desinterés para a partir de ahí coordinar actividades que logren interesarlos. Volvieron a insistir en que una forma de lograr y mantener el interés de los estudiantes, es partiendo de su saber cotidiano y su realidad, a la vez que enlazando las actividades con lo que será su práctica profesional.

Cuestionados en cuanto a si es fácil para el docente encontrar actividades que mantengan el interés de los estudiantes, sobre lo que sólo tres profesores (30%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, al momento de responder el post-test, ocho de los nueve docentes (88%) que respondieron, cambiaron su percepción, siete de ellos de manera significativa. Después de llevar a cabo sus

investigaciones en aula, pudieron lograr mayor creatividad para diseñar actividades innovadoras. Entienden que para esto hay que estar en actitud de constante búsqueda de estrategias y recursos que hagan el proceso interesante.

Igualmente reconocen que es más fácil desarrollar actividades que mantengan el interés, cuando se realizan en un ambiente sin tensiones. En otro sentido en un comentario se señala que hay que pensar en el perfil del grupo para diseñar actividades que mantengan su interés, y que a veces esto se les dificulta porque hay que adaptar las estrategias.

Cambio de percepción en cuanto a la motivación de los estudiantes. Esta categoría fue indagada en base a cuatro aspectos, como puede apreciarse tanto en la Figura 4 como en el Apéndice J, y los mismos permitieron recoger información acerca de cómo perciben la motivación de los estudiantes, luego de la intervención en aula.

Con relación a si los estudiantes se muestran altamente motivados, acerca de lo cual sólo el 40% de los docentes estuvo de acuerdo en el pre-test, en ocasión de responder el post test, siete de los nueve profesores que respondieron (78%), cambiaron significativamente su percepción en torno a esto.

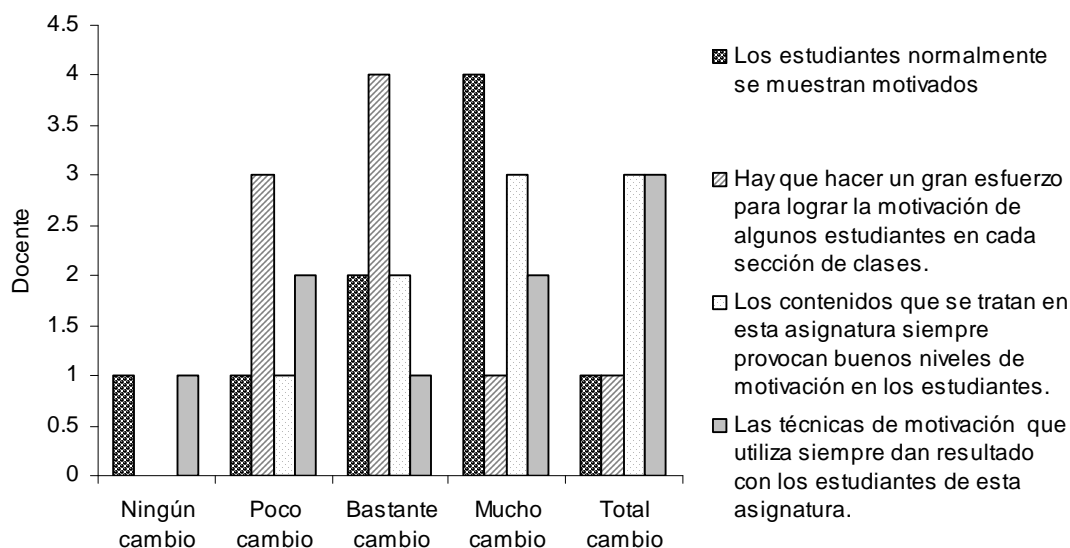


Figura 4. Cambio de percepción de los docentes en relación a la motivación de los estudiantes.

Como argumentos se recogen algunos comentarios, en el sentido de que siempre que logran relacionar las clases con los intereses de los estudiantes, los notan más motivados en las temáticas que se desarrollan. De igual forma reconocen la importancia de despertar en los estudiantes el gusto por la asignatura a través de diferentes medios, para conseguir que se mantengan motivados.

Con respecto a si debían hacer un gran esfuerzo para lograr la motivación de algunos estudiantes en cada sesión de clases, en lo que seis profesores (60%), estuvieron de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test todos (100%), cambiaron su percepción. Seis de ellos (60%), la cambiaron de manera significativa.

Argumentaron este cambio explicando que les es más fácil ahora porque pueden identificar algunas de las razones de su desmotivación. Entienden que si ellos como docentes están motivados, se les hace más fácil lograr la motivación de sus estudiantes. Sin embargo también reconocen que siempre hay estudiantes que requieren de más dosis de motivación que otros.

En torno a si los contenidos que se tratan en la asignatura siempre provocan buenos niveles de motivación en los estudiantes, al responder el pre-test sólo cuatro (40%) habían estado de acuerdo. En el post-test, ocho de los nueve docentes que respondieron (89%) cambiaron significativamente su percepción.

Algunos comentarios con los que argumentaron sus respuestas se refieren a que, aunque en un principio haya cierta indiferencia, con el uso de las estrategias adecuadas se logra despertar el interés por los contenidos. Entienden que algunos contenidos requieren motivación extra por lo que es necesario realizar actividades en las que el estudiante relacione los temas tratados con otros temas que verán en su carrera. Asimismo destacan la necesidad de que los estudiantes vean la pertinencia de la asignatura y la clara utilidad de los contenidos en su vida profesional y ciudadana.

Con relación a si las técnicas de motivación que utiliza el docente dan resultado con los estudiantes de esta asignatura, al responder el pre-test, sólo cuatro docentes (40%) habían estado de acuerdo, aunque dos de ellos de manera moderada. Al responder el post-test seis docentes (60%) cambiaron significativamente su percepción en torno a esto.

En este sentido argumentaron que la identificación de los problemas que interfieren con la motivación, permite utilizar mejores técnicas. En todos los casos en que pudieron lograr resultados positivos, según ellos el éxito estuvo en haber podido identificar los obstáculos o interferentes, y en haber podido intervenir la situación.

Cambio de percepción de los docentes en torno al ambiente del aula. Esta categoría también fue evaluada en función de cuatro aspectos como podrá verse en la Figura 5, así como en el Apéndice K a través de los cuales se determinó como había cambiado su percepción en relación al ambiente del aula. Con relación a si siempre es posible lograr un buen ambiente del aula, favorable para el aprendizaje, sobre lo cual cinco profesores (50%) habían estado de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test siete de los nueve que respondieron (78%) cambiaron significativamente su forma de pensar en torno a esto.

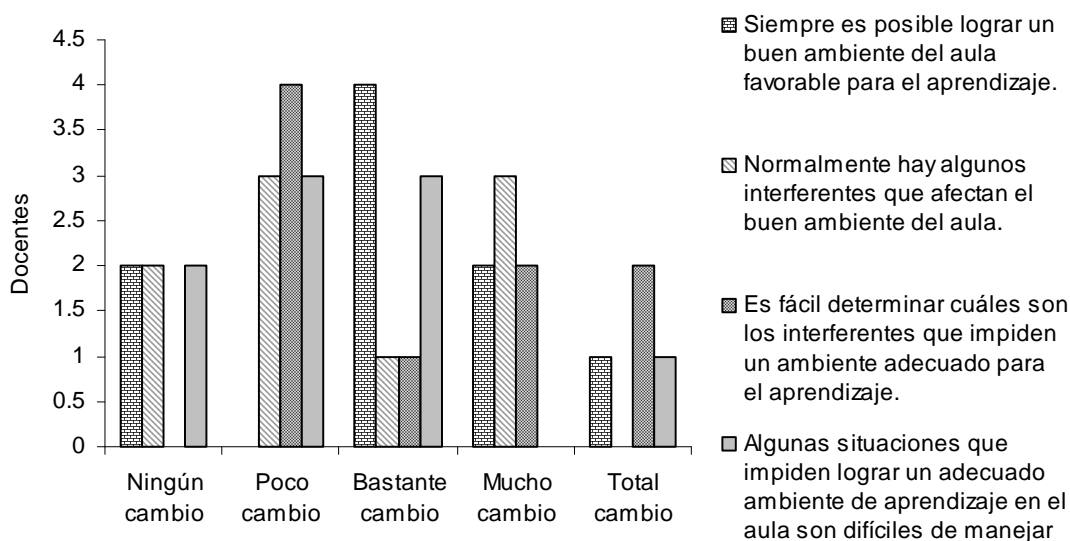


Figura 5. Cambio de percepción de los docentes en cuanto al ambiente del aula.

En sus comentarios expresaron que la experiencia de investigar en el aula les ayudó a crear otras condiciones más favorables para el aprendizaje, y en esa línea consideran que sólo hay que buscar las estrategias y las motivaciones adecuadas. Igualmente consideran que mostrar comprensión a los estudiantes es una buena forma de lograr un buen ambiente en el aula. Insisten en que es determinante para un buen ambiente que el docente se muestre positivo y estimulante.

En cuanto a si normalmente hay algunos interferentes que afectan el buen ambiente del aula, sobre lo cual seis profesores (60%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test, siete de los nueve que respondieron (78%), cambiaron su percepción, cuatro de ellos de manera

significativa. Los comentarios van encaminados a señalar que los interferentes más comunes son por factores externos, o por factores ligados al uso desmedido de medios tecnológicos no relacionados con el momento de la clase, como celulares, Ipod, Blackberry, entre otros.

Con relación a si es fácil determinar cuáles son los interferentes que impiden un ambiente adecuado para el aprendizaje, cinco profesores (50%) habían estado de acuerdo con esto, en el pre-test. Al ser consultados en el post-test, todos (100%) han cambiado su percepción en torno a esto, aunque sólo cinco de manera significativa. En sus comentarios señalan que a través de la observación y reflexión se pueden identificar los interferentes, aunque en un comentario se señala que dependiendo de la naturaleza de los interferentes, se podrían detectar con facilidad o no los mismos.

En torno a si son difíciles de manejar algunas situaciones que impiden lograr un adecuado aprendizaje en el aula, sobre lo cual, en el pre-test seis profesores (60%) estuvieron de acuerdo, aunque de manera moderada, ahora en el post test cuatro de los nueve que respondieron (44%) la variaron bastante o totalmente. Algunos comentarios hacen referencia a lo difícil que puede ser desarrollar un

programa de clases sin encontrar solución para las interferencias del aula. Sin embargo consideran que si se buscan las causas que afectan la atención, se podrían resolver las interferencias con relativa facilidad.

Cambio de percepción de los docentes en cuanto a la Planificación. Esta categoría fue estudiada en base a cuatro elementos, con los cuales se estableció cómo cambió la percepción de los docentes en relación a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados podrán verse en la Tabla 10.

Tabla 10

Cambio de percepción de los docentes en relación a la planificación de la enseñanza

Planificación	NC	PC	BC	MC	TC
Una buena planificación siempre garantiza el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.	4	0	0	1	4
Siempre concluyo la asignatura con la seguridad de que se desarrollo según lo planificado.	2	1	1	1	4
Algunas situaciones de los estudiantes pueden interferir en la efectividad de una buena planificación.	3	0	3	0	3
Son fáciles de contralar los elementos que alteran una buena planificación.	2	2	1	3	1

Nota. NC = ningún cambio, PC= poco cambio, BC= bastante cambio, MC= mucho cambio, TC= total cambio.

En relación a si una buena planificación siempre garantiza el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje,

sobre lo cual nueve docentes (90%), estuvieron de acuerdo en el pre-test, en cambio en el post-test, cinco docentes de los nueve que respondieron (55%), cambiaron significativamente su percepción. Aunque los comentarios no respondieron directamente la pregunta, los docentes señalaron que cuando se planifica adecuadamente, los resultados pueden ser positivos, sobre todo si los planes son flexibles y adaptables, ya que se pueden prever incluso posibles soluciones a conflictos.

En cuanto a si siempre concluyen la asignatura según lo planificado, en el pre-test cuatro profesores (40%) habían estado de acuerdo, mientras que al responder el post-test, seis profesores (67%) de los nueve que respondieron cambiaron significativamente su parecer. En sus comentarios muestran que tras la puesta en práctica de la investigación-acción, han entendido que se puede reorientar lo planificado según necesidades que se puedan presentar.

Con relación a si algunas situaciones de los estudiantes pueden interferir en la efectividad de una buena planificación, en lo que seis docentes (60%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, en el caso del post test igualmente seis de los nueve que respondieron

(67%), cambiaron significativamente su percepción. En sus comentarios señalan que una buena planificación puede ayudar a prever y luego a superar las dificultades que se puedan generar, y debe dar cabida a realizar adaptaciones cuando sea necesario.

En cuanto a si son fáciles de controlar los factores que alteran una buena planificación, en lo cual cinco docentes (50%) habían estado de acuerdo en el pre-test, siete docentes de los nueve que respondieron (78%), cambiaron su percepción en el post-test, aunque dos de ellos lo hicieron poco. Como argumentos a estas respuestas, se expresa que si se conocen esos factores, entonces se hace más fácil controlarlos y evitar que interfieran.

Cambio de percepción de los docentes en cuanto a la Gestión de los aprendizajes. Esta categoría se investigó en base a cuatro aspectos, con los cuales se determinó cómo cambió la percepción de los docentes en relación a la gestión de los aprendizajes, según se puede ver en la Tabla 12. En relación a si el docente logra gestionar los adecuados aprendizajes con cualquier tipo de estudiantes que tengan en sus grupos, sobre lo cual en el pre-test cinco profesores (50%) habían estado de acuerdo, al responder el post-test todos (100%) cambiaron su percepción en torno a esto, cinco de ellos de manera significativa.

Tabla 11

Cambio de percepción de los docentes en cuanto la gestión de los aprendizajes

Gestión de los aprendizajes	NC	PC	BC	MC	TC
Logro gestionar los adecuados aprendizajes con cualquier tipo de estudiantes que tenga.	0	4	2	2	1
En ocasiones, el perfil del grupo afecta la efectividad de gestión de aula.	1	2	0	4	2
Según el perfil de los estudiantes que tengo, necesitaría manejar otros mecanismos que favorezcan mi gestión de aula.	3	1	0	1	4
Los estudiantes son la fuente principal de algunos interferentes que afectan la efectividad de la gestión de aula que realizó.	1	2	4	1	1

Nota. NC = ningún cambio, PC= poco cambio, BC= bastante cambio, MC= mucho cambio, TC= total cambio.

En sus comentarios expresan que es necesario crear empatía con los estudiantes para favorecer que los aprendizajes se produzcan de manera significativa. Por otro, lado señalan que se puede lograr siempre y cuando el estudiante no tenga un problema que escape a la competencia profesional del docente. También reconocen que no siempre se pueden gestionar con facilidad los adecuados aprendizajes, ya que hay situaciones complejas que requieren de grandes esfuerzos para ser superados.

En cuanto a si el perfil del grupo afectaba la efectividad de su gestión de aula, aspecto en el que ocho

(80%) habían estado de acuerdo al responder el pre-test, en esta última encuesta ocho de los nueve que respondieron (89%), cambiaron su percepción, seis de ellos de manera significativa. Al argumentar el cambio, señalan que entienden que una forma de mejorar la gestión de aula es adecuando el proceso de enseñanza al perfil de los estudiantes.

Entienden que existen perfiles de estudiantes que ponen a prueba los conocimientos y habilidades de los docentes pero que siempre se puede lograr una alta efectividad si se establecen reglas claras y se hace al alumno responsable de su integración al proceso. Igualmente declaran que esta investigación les ha permitido considerar a los estudiantes como agentes autónomos y responsables, y el hacer que ellos mismos lo comprendan, ayuda al docente a mantener el control del aula.

Con relación a si el docente necesita manejar otros mecanismos que favorezcan su gestión de aula, en el pre-test siete profesores (70%) habían estado de acuerdo, mientras en el post-test seis de los nueve que respondieron (67%), cambiaron su percepción, cinco de ellos de manera significativa. Se destaca entre los comentarios la necesidad de dominar estrategias que permitan adecuar todo el proceso al perfil de los estudiantes.

En esa misma línea reconocen que evidentemente las estrategias usadas para enseñar a algunos estudiantes no funcionan con otros, por lo que saben que deben adquirir habilidades para realizar adaptaciones a su planificación. Entienden que esas adaptaciones se deben realizar de acuerdo con el ritmo de aprendizaje y las condiciones generales de los estudiantes.

En lo concerniente a si consideran a los estudiantes como la principal fuente de algunos interferentes que afectan la efectividad de su gestión de aula, sobre lo que seis docentes (60%) habían estado de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test ocho de los nueve que respondieron (89%), cambiaron su percepción. En la mayoría de los comentarios se señala que hay interferentes que están fuera de la responsabilidad del estudiante ya que son factores ajenos a ellos. Admiten sin embargo que los estudiantes a veces se constituyen en interferentes por diferentes motivos, pero si se actúa sobre las causas que generan esas situaciones, éstas se pueden mantener controladas.

Cambio de percepción de los docentes en relación a problemáticas subyacentes que afectaban a los estudiantes.

Esta categoría fue indagada en base a cuatro aspectos, a través de los cuales se determinó el cambio de percepción de los docentes en torno a problemáticas que afectaban a

los estudiantes, como puede apreciarse tanto en la Figura 6 como en el Apéndice L. Con relación a si el bajo rendimiento de muchos estudiantes parece estar relacionado en su mayor parte con su historia personal y familiar, en lo cual siete profesores (70%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test, siete docentes de los nueve que respondieron (78%) dicen haber cambiado su percepción significativamente.

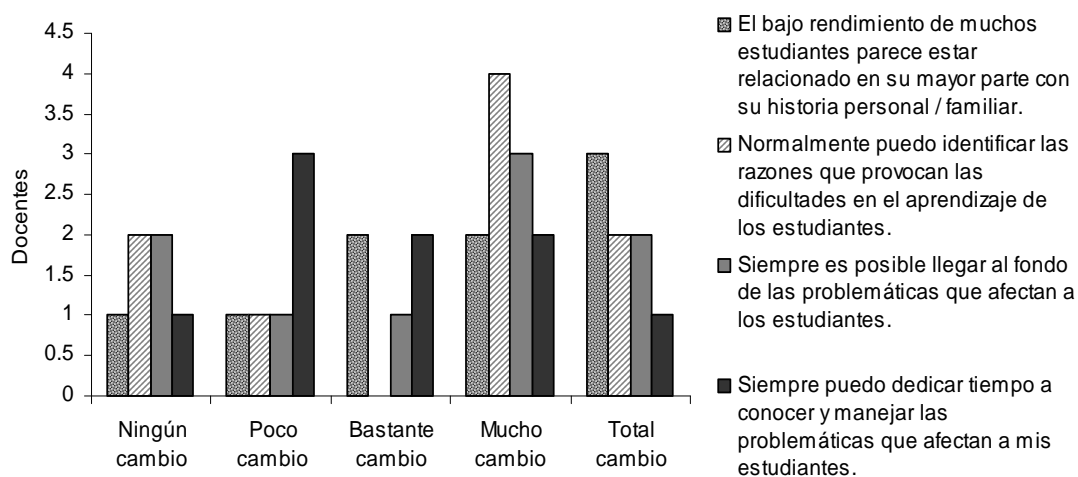


Figura 6. Cambio de percepción de los docentes en cuanto a problemáticas subyacentes.

El cambio parece ir en la línea de reconocer que las situaciones difíciles en la historia personal de algunos estudiantes pueden influir en su bajo rendimiento. Sin embargo, a pesar de esas problemáticas, la experiencia de intervención en aula les ha mostrado que cuando se detectan y se trabajan este tipo de situaciones, generalmente es posible lograr que asuman compromisos en la asignatura que

permita generar un adecuado aprendizaje.

En cuanto a si normalmente puede el docente identificar las razones que provocan las dificultades en el aprendizaje, sobre lo cual siete docentes (70%), habían estado de acuerdo en el pre-test, seis docentes de los nueve que respondieron (78%) presentaron cambios en su percepción al responder el post-test. Los comentarios con los que argumentan el cambio refieren que la experiencia de investigación les ha enseñado que si se mantienen en alerta ante ciertas señales, se pueden identificar y luego trabajar las dificultades que afectan el aprendizaje.

En relación a si siempre es posible llegar al fondo de las problemáticas que afectan a los estudiantes, en lo que solo tres docentes (30%) estuvieron de acuerdo en el pre-test, al responder el post-test siete (78%) de los nueve profesores que respondieron, cambiaron su percepción. Los comentarios que avalan el cambio van en la dirección de considerar posible el profundizar en los problemas que afectan a los estudiantes.

Los docentes consideran que pueden presentarse casos extremos en los que se necesita ayuda interdisciplinaria, pero señalan que en la mayoría de los casos pueden profundizar y comprender de qué manera esas situaciones pueden afectar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entienden que la implementación de investigaciones en aula, les puede ayudar en gran medida en este sentido. Sin embargo salió a relucir también entre algunos profesores, que no es posible controlar algunos problemas que presentan los estudiantes, ya que las soluciones se escapan a sus manos.

En cuanto a si el docente siempre puede dedicar tiempo a conocer y manejar las problemáticas que afectan a sus estudiantes, sobre lo cual cinco profesores (50%) habían estado de acuerdo en el pre-test, al responder el post test ocho de los nueve que respondieron (89%) cambiaron su percepción, cinco de ellos de manera significativa. En sus comentarios señalan que ahora son capaces de dedicar más tiempo y de mayor calidad para manejar situaciones de los estudiantes.

En el mismo orden señalan que la investigación en aula les ha ayudado a interesarse más por los estudiantes. Aunque no dejan de reconocer que se hace difícil dedicar el tiempo necesario, sienten sin embargo que pueden mostrarse asequibles para las necesidades de sus alumnos.

Cambios en la autopercepción de los docentes acerca de su práctica frente al grupo. Esta categoría fue indagada en base a cinco aspectos, como puede apreciarse en la Tabla 12, con las que se determinó de que modo cambió la

autopercepción de los docentes en relación a la efectividad de su práctica. Con relación a si el docente tiene plena confianza en que su estilo de enseñanza funciona con cualquier grupo, cinco docentes (50%) habían estado de acuerdo en el pre-test, aunque tres de ellos de manera moderada.

Tabla 12

Cambios en la percepción de la propia práctica

Autopercepción de la práctica	NC	PC	BC	MC	TC
Tengo plena confianza en que mi estilo de enseñanza funciona con cualquier grupo.	1	2	1	2	3
Siempre me siento motivada en llegar al encuentro de mis grupos de estudiantes.	1	2	1	1	4
Los estudiantes que tengo en mis clases me hacen sentir valorada.	2	1	1	0	5
Siento que inspiro confianza en mis estudiantes.	3	1	0	1	4
La forma en que desarrollo mis clases estimula hacia el aprendizaje	2	0	1	1	4

Nota. NC = ningún cambio, PC= poco cambio, BC= bastante cambio, MC= mucho cambio, TC= total cambio.

Al responder el post-test ocho docentes (88%) cambiaron su percepción, seis de ellos de manera significativa. Argumentan su convencimiento de que hay que cambiar el estilo de enseñanza, y en ese sentido se habían visto precisados a hacerlo a raíz de la experiencia de investigación.

En cuanto a si siempre se sienten motivados en llegar al encuentro de sus grupos de estudiantes, sobre lo cual seis docentes (60%) habían estado de acuerdo en el pre-test, ocho de los nueve que respondieron (89%), cambiaron su percepción, seis de ellos de manera significativa al responder el post-test. Todos los comentarios hacen referencia a que la experiencia les ha llevado a disfrutar lo que hacen, a sentirse más motivados y a asumir mayor compromiso con los grupos.

En relación a si los estudiantes hacen que el docente se sienta valorado, sobre lo cual sólo cinco profesores (50%) habían estado de acuerdo en el pre-test, al responder ahora el post-test, siete de los nueve docentes que respondieron (78%), cambiaron su parecer, seis de ellos de manera significativa. En sus argumentos señalan que el hecho de que los estudiantes hayan manifestado sus percepciones positivas sobre la asignatura y el estilo de enseñanza, los profesores se han sentido valorados.

Asimismo los profesores han expresado que a medida que estrechaban su trabajo con los estudiantes, se reflejaban nuevas y enriquecedoras relaciones con ellos, lo cual también les permite sentirse valorados. Finalmente, expresaron que los estudiantes en su gran mayoría respetan

el trabajo que hacen los docentes.

En cuanto a si sienten que inspiran confianza en sus estudiantes, en lo que seis profesores (60%) mostraron estar de acuerdo en el pre-test, cuatro de ellos de manera moderada, al responder el post-test, seis (67%) cambiaron su parecer, cinco de ellos de manera significativa.

Comentaron que pudieron lograr buenos niveles de confianza de parte de los estudiantes, a través de la interacción con el grupo. Señalaron que la confianza aumentaba en la medida en que los estudiantes eran tomados en cuenta.

En torno a si los docentes consideraban que la forma en que desarrollan sus clases estimula el aprendizaje de los estudiantes, al responder el pre-test ocho de los docentes (80%) había estado de acuerdo, la mayoría de manera moderada. En la última encuesta o post-test, siete (78%) de los nueve que contestaron cambiaron significativamente su percepción.

En cuanto a los comentarios, se destaca que las investigaciones desarrolladas les habían ayudado a identificar nuevas formas de motivar y estimular a los estudiantes, y a ver un reto en cada una de las tareas y actividades que programan para convertirlas en estimulantes. Se mostraron convencidos de que en la medida

en que logren construir experiencias significativas en el aula, mayor estímulo recibirán los estudiantes para aprender.

Resultados de la evaluación del desempeño de los docentes involucrados en el estudio. Para completar la tercera fase en la que se comprobó el efecto que tuvo en los docentes el desarrollo de investigaciones en sus aulas, se revisaron los resultados de las evaluaciones del desempeño docente hechas por los estudiantes de los grupos en que se desarrollaron las investigaciones. Esto se hizo con la finalidad de determinar el impacto de la investigación-acción desarrollada por cada docente en su aula, tal como la percibían los estudiantes.

Fueron evaluados nueve profesores de los 10 que desarrollaron los proyectos, y las dimensiones en que fueron evaluados fueron: a) planeación del aprendizaje, b) competencias profesionales, c) relaciones interpersonales, d) estrategias metodológicas, e) impacto del aprendizaje, y f) evaluación. Se presentan a continuación tanto los resultados porcentuales como los comentarios hechos por los estudiantes, sobre las fortalezas de los docentes, y los mismos podrán apreciarse en la Tabla 13.

Tabla 13

Evaluación del desempeño docente realizado por los estudiantes

Doc.	Cal.	Comentarios sobre su práctica
1	95	Las clases fueron interactivas, interesantes, dinámicas, creativas, diferentes; la profesora domina la materia; es una de las mejores profesoras; es dinámica y paciente, bien informada de los temas; planifica muy bien las clases; es excelente persona.
2	91	Excelente dominio de la asignatura, considerándola muy actualizada en su área; gran calidad humana; estilo paciente y respetuoso; compenetrada con el estudiante; las clases son interactivas, dinámicas; excelente planificación y forma de evaluación.
3	93	Una de las mejores profesoras, siempre dispuesta a explicar y clarificar al estudiante; gran dinamismo y dedicación; utiliza diferentes métodos, y fomenta la participación de los estudiantes.
4	90	La profesora se da a entender; se preocupa por cada estudiante; las estrategias son variadas.
5	94	Excelente docente, gran energía y motivación; sabe escuchar; ayuda a formar el juicio crítico; profesionalidad y dominio del tema; claridad al explicar; relaciona el tema con sus carreras; utiliza diferentes proyectos y las clases son innovadoras.
6	98	El profesor es excelente, ampliamente preparado, amigable, escucha a los estudiantes y les da la oportunidad que se merecen.
7	96	Muy preparada, explica con claridad, es muy profesional, organizada y eficiente.
8	96	Mantiene un buen nivel de confianza entre sus estudiantes, lo que hace que comprendan mejor y participen más.
9	81	Humano, flexible, disfruta su clase y lo hace de corazón; se interesa mucho por el aprendizaje de cada estudiante, los valora y les inspira confianza; las clases son activas, dinámicas y promueven la reflexión.

Nota. Doc. = docente, Cal. = calificación.

El docente del proyecto 1 obtuvo una puntuación de 95 puntos como total de las diferentes categorías evaluadas por los estudiantes. Las puntuaciones más altas fueron en las categorías relación interpersonal, competencias

profesionales y estrategias metodológicas.

Los comentarios hechos por los estudiantes en relación a las fortalezas de este docente estuvieron referidas a los siguientes aspectos: a) las clases fueron interactivas, interesantes, dinámicas, creativas, diferentes; y b) la profesora domina la materia, es una de las mejores profesoras, es dinámica y paciente, bien informada de los temas, planifica muy bien las clases, es excelente persona.

El docente del proyecto 2 recibió de los estudiantes una puntuación de 91 como total de las categorías evaluadas, y las mayores puntuaciones fueron en relación interpersonal, planeación y competencias profesionales. Los comentarios se refieren al excelente dominio de la asignatura, considerándola muy actualizada en su área; otros aspectos que destacan son su calidad humana, su estilo paciente y respetuoso, su empatía con el estudiante; señalan las clases como interactivas, dinámicas, con excelente planificación y forma de evaluación.

El docente del proyecto 3 recibió una puntuación de 93 puntos por parte de los estudiantes en las diferentes categorías. Las mayores puntuaciones fueron en las categorías planeación, relación interpersonal, competencias profesionales. En los comentarios los estudiantes la señalaron como una de las mejores profesoras, siempre

dispuesta a explicar y clarificar al estudiante. Resaltan su dinamismo y dedicación, valoran que utiliza diferentes métodos y que fomenta la participación de los estudiantes.

El docente del proyecto 4 fue evaluado por los estudiantes con una puntuación de 90 como promedio de las diferentes categorías. Las mayores puntuaciones fueron en las categorías evaluación, estrategias metodológicas, impacto de la enseñanza, así como relación interpersonal. Los comentarios de los estudiantes iban en la línea de que la profesora se da a entender, que se preocupa por cada estudiante, y que las estrategias son variadas.

El docente del proyecto 5 obtuvo una puntuación de 94 puntos de parte de los estudiantes en las diferentes categorías. Las categorías con mayor puntuación fueron impacto de la enseñanza, relación interpersonal, y estrategias metodológicas. En sus comentarios los estudiantes señalan las siguientes fortalezas: excelente docente, gran energía y motivación, sabe escuchar, ayuda a formar el juicio crítico, profesionalidad y dominio del tema, claridad al explicar, relaciona el tema con sus carreras, utiliza diferentes proyectos y las clases son innovadoras.

El docente del proyecto 6 obtuvo por parte de los estudiantes una puntuación de 98 puntos como promedio de

las diferentes categorías. Las mayores puntuaciones fueron en las categorías evaluación, estrategias metodológicas y relación interpersonal. Los comentarios señalan que el profesor es excelente, ampliamente preparado, amigable, escucha a los estudiantes y les da la oportunidad que se merecen.

El docente del proyecto 7 obtuvo 96 puntos como promedio de las diferentes categorías en la evaluación hecha por los estudiantes, donde las mayores puntuaciones estuvieron en planeación, relación interpersonal y evaluación. Los estudiantes en sus comentarios señalan que este docente es muy preparado, explica con claridad, es muy profesional, organizado y eficiente.

En el proyecto 8, el docente fue evaluado por los estudiantes con un promedio de las diferentes categorías de 96 puntos. Las categorías en las que obtuvo las más altas puntuaciones fueron impacto de la enseñanza, planeación y relación interpersonal. En sus comentarios los estudiantes señalan que este docente mantiene un buen nivel de confianza entre sus estudiantes, lo que hace que comprendan mejor y participen más.

El docente del proyecto 9 obtuvo una puntuación de 81 puntos como promedio de las diferentes categorías, de las cuales obtuvo mayor puntuación en relación interpersonal,

evaluación e impacto de la enseñanza. Los comentarios dan cuenta de que este docente es humano, flexible, disfruta su clase, se interesa mucho por el aprendizaje de cada estudiante, los valora y les inspira confianza, además de que las clases son activas, dinámicas y promueven la reflexión.

Capítulo 5: Discusión

Introducción a la Disertación

Con la finalidad de involucrar a docentes de la UNIBE en acciones de investigación, de manera que su práctica docente estuviese acorde con la nueva misión de la Universidad, se ejecutó un proceso de intervención con 10 profesores del ciclo general, quienes implementaron proyectos de investigación-acción en sus aulas. Se esperaba que la experiencia de participar en procesos investigativos, contribuyera a mejorar su práctica.

Se presenta en este capítulo la elaboración e interpretación de los resultados en relación a las preguntas de investigación. Se discuten las conclusiones basadas en los resultados presentados en el Capítulo 4, y ajustadas dentro del marco de la revisión de literatura presentada en el Capítulo 2. Luego, se presentan las implicaciones de los hallazgos, las limitaciones del estudio y finalmente las recomendaciones para investigaciones futuras y para las prácticas dentro del campo de la investigación pedagógica con la metodología de investigación-acción, de manera particular en la Universidad donde se realizó el estudio, y a nivel de la educación superior en general.

El propósito de este estudio fue determinar los beneficios que aporta la investigación pedagógica en su

modalidad de investigación acción, a la práctica de aula de diez docentes de del Ciclo General de la Universidad Iberoamericana. Se espera que este estudio impacte positivamente la misión de la UNIBE, al mejorar la calidad de la docencia a través de la incorporación a la práctica de aula de la investigación pedagógica, como forma de abordar problemáticas que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la efectividad de su práctica en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje?

2. ¿Cuáles son las principales dificultades pedagógicas manejadas por los docentes en sus respectivas áreas, y que pudieran ser abordadas a través de la investigación-acción?

3. ¿Qué beneficios obtienen los docentes, en términos de mejora de su propia práctica, como resultado de incorporar la investigación pedagógica a la docencia.

Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes:

1. Establecer el nivel de satisfacción de los docentes con relación a la efectividad de su práctica.

2. Entrenar a 10 docentes del ciclo general de la

UNIBE en las técnicas de la investigación-acción para que puedan resolver a través de éstas, las problemáticas que afectan la calidad de su práctica.

3. Contribuir, con el diseño e implementación de proyectos de investigación-acción, que ayuden a los docentes a solucionar las problemáticas que afectan la calidad de su práctica docente y por ende el rendimiento de los estudiantes.

4. Determinar los beneficios que proporciona la investigación pedagógica a la docencia de los educadores que la incorporan a su práctica, en virtud del acercamiento de ésta a los rasgos distintivos del modelo educativo de la universidad.

Elaboración e Interpretación de los Resultados en Relación a las Preguntas de Investigación

El análisis e interpretación de los resultados es presentado en relación con las tres preguntas de investigación que han guiado la presente disertación aplicada. El mismo se realiza en el marco de los propósitos de la investigación, y se desarrolla bajo tres subtítulos que van dando respuesta a las interrogantes.

Análisis de la percepción de los docentes con relación a la efectividad de su práctica. En relación a la primera pregunta de investigación que buscaba determinar cuál era

la percepción de los docentes en relación a su propia práctica, se evidencia en las Tablas 2 hasta la 8, cómo perciben la efectividad de su práctica en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha percepción es analizada en base a ocho dimensiones que son discutidas a continuación.

En cuanto a la dimensión actitud de los estudiantes, como puede verse en la Tabla 2, sobresale la percepción de que los estudiantes muestran una actitud que perjudica el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre lo cual más de las dos terceras partes de los docentes (70%) estuvo de acuerdo. Unido a esto, la mayoría de los docentes consultados percibe que los estudiantes muestran una actitud de poco compromiso en los estudios, ya que sólo el 40% de los docentes cree que los estudiantes se muestran comprometidos.

Al parecer es difícil para los profesores determinar las razones de algunas actitudes y comportamientos de los estudiantes, y esto lo demuestra el hecho de que menos de la mitad (40%), está moderadamente de acuerdo, en que resulta fácil determinarlo. Sin embargo a pesar de estas consideraciones, todos los docentes (100%), aunque la mayoría de manera moderada, perciben que los estudiantes muestran una actitud de respeto hacia la figura del

maestro, lo cual ha de significar una buena posibilidad de que, introduciendo cambios en la forma de guiar el proceso, la actitud de los estudiantes hacia el estudio de la asignatura, podría ser más positiva.

El interés en los estudios, como puede verse en la Tabla 3, es otra dimensión en la cual la perspectiva de la mayoría de los docentes va en la dirección de considerar que los estudiantes no se muestran adecuadamente interesados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto lo muestra el hecho de que sólo el 20% de los docentes consultados estuvo de acuerdo en que los estudiantes mostraban interés. Como apoyo a este resultado la mayoría, es decir el 70% de los profesores, está de acuerdo en que los estudiantes pierden el interés fácilmente. Así como la mayoría de los profesores no podía identificar las razones del comportamiento de los estudiantes, en este caso tampoco se sentían en capacidad de identificar las razones del desinterés de los estudiantes, ya que sólo el 20% afirmó que podían lograrlo.

El lograr interesar a los estudiantes por los contenidos de la asignatura, parece ser una tarea difícil para los docentes, ya que sólo el 30% está de acuerdo en que lo pueden lograr. Como confirmación de esto, sólo el 30% admite que le es fácil encontrar actividades de interés

para los estudiantes.

El aspecto más consistente de los resultados referidos a la motivación, como se aprecia en la Tabla 4, es la percepción de los docentes en el sentido de que motivar a los estudiantes amerita gran esfuerzo, en lo que estuvo de acuerdo el 60% de los profesores. Sin embargo los resultados muestran que está dividida la percepción que tienen en otros aspectos, ya que el 40% se muestra de acuerdo y otro 40% se muestra en desacuerdo, en que los estudiantes normalmente se muestran motivados, y en que sus técnicas de motivación dan buenos resultados con sus estudiantes. En ambos casos, el 20% se mostró indiferente en contestar, por lo que en este caso se hace más difícil inferir conclusiones, ya que no está claro hacia qué lado podrían inclinarse los profesores cuya respuesta fue de indiferencia.

En cuanto al ambiente de aprendizaje en el aula, como se destaca en la Tabla 5, al parecer la presencia de interferentes es un aspecto destacado, pues el 60% de los docentes consultados admite que normalmente hay distractores que afectan la dinámica de trabajo en el aula. Aunque la mitad de los profesores está de acuerdo en que es fácil identificar los interferentes, sin embargo el 60%, considera difícil manejar las situaciones que afectan

el ambiente de aprendizaje, lo que deja entrever, que aunque pueden identificar la fuente de las distracciones, no se sienten sin embargo competentes para solucionarlo.

En lo que respecta a la planificación, como puede verse en la Tabla 6, casi todos los docentes con excepción de uno (90%), estuvieron de acuerdo en que una buena planificación siempre garantiza el éxito del proceso educativo, lo que choca con el hecho de que más de la mitad (60%) de los docentes consultados, está de acuerdo en que algunas situaciones de los estudiantes son interferentes que afectan la efectividad de la planificación. Sin embargo se nota una gran dispersión en los resultados al momento de responder si pueden terminar la asignatura según lo planificado, en lo cual el 30% está en desacuerdo, el 40% de acuerdo, y otro 30% se mostró indiferente en responder, lo que parece mostrar que hay grandes variaciones en el cumplimiento de las metas de aprendizaje planificados.

La percepción de los docentes en cuanto a la efectividad de su gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula muestra unos resultados más definidos, en el sentido de que la gran mayoría de los profesores consultados (80%), considera que el perfil del grupo de estudiantes afecta la efectividad de su gestión de aula, y dos tercios de ellos (70%), aceptan que necesitan

manejar otros mecanismos para poder lidiar con el tipo de estudiantes que tienen en aula. Aunque la mitad de los consultados (50%), considera a los estudiantes como la principal fuente de interferencias, igualmente el 50% de los docentes consultados considera que pueden gestionar adecuados aprendizajes con cualquier tipo de estudiantes que tengan en el curso.

En cuanto a los problemas subyacentes que afectan a los estudiantes, como puede verse en la Tabla 7, la mayoría de los docentes consultados tiene la percepción de que el bajo rendimiento de los estudiantes está relacionado con la historia personal de los estudiantes, con lo cual están de acuerdo más de las dos terceras partes (70%) de dichos profesores. Aunque el 70% de los docentes consultados considera que son identificables las causas de las dificultades de aprendizaje que muestran los estudiantes, solo un tercio de ellos (30%) considera que se puede llegar al fondo de dichas problemáticas. De todos modos la mitad de estos docentes (50%) expresan que pueden dedicar tiempo a atender las problemáticas que afectan a sus estudiantes.

A pesar de evidencias que parecen no favorecer la percepción de los docentes en relación a su práctica, sale a relucir sin embargo buena auto percepción en cuanto a su forma de desarrollar la asignatura, ya que ellos consideran

que su estilo de enseñanza estimula el aprendizaje, en lo que está de acuerdo el 80% de los consultados. Asimismo aunque sólo el 50% de los docentes se siente valorado por los estudiantes, por otro lado, el 60% siente que les inspira confianza, y ese mismo porcentaje se siente motivado en llegar al encuentro de sus estudiantes.

Al analizar los resultados es importante destacar, que hay un 40% de los consultados, que no siente que inspira confianza en sus estudiantes, y que no se siente motivado en llegar a las clases. Esto mueve a pensar en incongruencias en la forma en que se perciben a sí mismos, y perciben la efectividad de su práctica.

Estos resultados responden a la primera pregunta de investigación y han permitido el logro del primer objetivo, que buscaba establecer el nivel de satisfacción de los docentes en relación a la efectividad de su práctica. En ese sentido quedó establecido que las percepciones de mayor manifestación detectadas en el diagnóstico a través del pre-test fueron las siguientes: los docentes sienten que hay falta de interés y poco compromiso de los estudiantes hacia el estudio, y que estos pierden el interés fácilmente, mostrando una actitud en el aula que perjudica el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes consideran que es difícil identificar las

razones del desinterés de los estudiantes, así como lograr que los contenidos de la asignatura resulten de interés para ellos. Igualmente encuentran que las técnicas de motivación que utilizan no provocan los resultados deseados.

Por otro lado, la mayoría percibe que los estudiantes son la principal fuente de interferentes en el aula y dejan claro que tienen dificultad para manejar esas situaciones que afectan la gestión de aula en general. Consideran que el bajo rendimiento de los estudiantes se relaciona con su historia personal social, y que no siempre es posible llegar al fondo de las problemáticas que los afecta.

Sin embargo, aun ante las señaladas consideraciones, los docentes tienen la percepción de que los estudiantes respetan la figura del docente, y fue el único aspecto en que todos estuvieron de acuerdo de manera unánime. Asimismo se destaca la consideración de los profesores de que pueden identificar cuando los estudiantes presentan problemáticas a nivel personal, y por lo menos la mitad de los encuestados admite que puede dedicar tiempo a sus estudiantes para conocer las problemáticas que los aquejan a nivel personal.

Establecimiento e intervención de las principales dificultades pedagógicas que afectan a los estudiantes. En relación a la segunda pregunta de investigación que buscaba

identificar las principales dificultades pedagógicas de los estudiantes que debían manejar los docentes, y que pudieran ser abordadas a través de la investigación-acción, se pudo establecer, primero a través de un grupo focal con los profesores, cuáles eran los elementos que estaban afectando su práctica de aula. Estos resultados estuvieron en coherencia con los que dan cuenta de la percepción que tenían los profesores, con relación a los diferentes aspectos que afectaban la calidad de su práctica.

Una de las principales situaciones que preocupaban a los docentes, fue la poca motivación e interés de los estudiantes hacia el estudio, quienes mostraban apatía, aburrimiento y comportamientos en el aula que afectaban la disciplina. Asimismo se generaba un ambiente inadecuado para el aprendizaje debido a variados interferentes como la falta de atención tanto a los compañeros como al docente. Esto era debido en muchos casos, al uso de medios tecnológicos no relacionados con el momento de la clase, lo cual era un comportamiento muy generalizado en los estudiantes, con lo que los docentes debían lidiar en todo momento.

Producto de los distractores en el aula, se producía falta de concentración y deficiencias en la comprensión; los estudiantes con interés en atender veían afectada su

capacidad de atención por las constantes distracciones, lo cual se reflejaba en las calificaciones. Por otro lado los docentes detectaron que algunos estudiantes consideraban su asignatura de poca significación para su carrera, por lo cual ponían poco empeño en el cumplimiento de sus responsabilidades. Todo lo anterior provocaba que los docentes se desmotivaran porque la efectividad de su práctica se veía afectada.

Al consultar a los profesores con respecto a si habían implementado algunas estrategias para tratar de dar solución a las señaladas dificultades se destaca que varias de las acciones implementadas por ellos tenían que ver con medidas de control y con acciones punitivas como cerrar la puerta del aula para evitar entradas o salidas luego de iniciadas las clases, acumulación de tardanzas que se convertían en ausencias. Algunas medidas eran un intento por manejar los grupos, a través de la formación de equipos de trabajo pequeños para poder controlarlos; establecimiento de las políticas del curso desde el principio, en las que se especificaba lo relacionado al uso de aparatos tecnológicos como distractores en el aula.

Cabe destacar que sólo en los casos de tres docentes las medidas adoptadas tenían que ver con la realización de actividades estimulantes para captar la atención de los

estudiantes. En el resto de los casos, los docentes no percibían que la actitud que estaban exhibiendo los estudiantes podía deberse a su estilo de enseñanza, a las estrategias que estuviesen utilizando, o algún otro factor fuera de la propia responsabilidad del estudiante. En consecuencia, todo lo que implementaban algunos eran estrategias de control que buscaban eliminar conductas inadecuadas, a través de acciones que en la mayoría de los casos no aseguraban buenos resultados.

Además de la pregunta de investigación dos, y en relación con ésta, se habían establecido el segundo y tercer objetivos. El segundo se proponía entrenar a 10 docentes del ciclo general de la UNIBE en las técnicas de la investigación-acción para que pudieran resolver las problemáticas que afectaban la calidad de su práctica. El tercero se propuso contribuir, con el diseño e implementación de proyectos de investigación-acción, que ayudaran a los docentes a solucionar las problemáticas que afectaban la calidad de su práctica docente y por ende el rendimiento de los estudiantes.

En relación al segundo objetivo, los docentes fueron capacitados para que pudieran diseñar los proyectos de investigación en aula, haciendo uso de la metodología de investigación-acción, a partir de la identificación de las

problemáticas que les interesaba investigar e intervenir en uno de sus grupos de clases. Se diseñaron 10 proyectos cada uno con una problemática generada en las necesidades particulares de cada grupo, en los cuales los docentes lograron seguir el esquema propio de la investigación acción.

En relación al tercer objetivo, en el que se planteó que los docentes pudieran solucionar algunas problemáticas de aula que afectaran la calidad de su práctica, los educadores implementaron los proyectos, a través de los cuales lograron intervenir situaciones que estaban afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje, y pudieron presentar al final los resultados de sus intervenciones. El primer proyecto tuvo como propósito mejorar el proceso de enseñanza de la Historia con estrategias atractivas y motivadoras que favorecieran el interés de los estudiantes por la asignatura.

Como resultado de la intervención, los estudiantes mostraron mayor entusiasmo durante el desarrollo de las clases, las capacidades creativas y colaborativas se evidenciaron en las actividades realizadas. La valoración y respeto por la asignatura de Historia Universal también se hizo evidente, todo lo cual parece haberse reflejado en los buenos resultados de sus evaluaciones finales.

El segundo proyecto tuvo como propósito motivar a los estudiantes de Español I por la lectura de obras interesantes de manera que enriquecieran su vocabulario. Como resultado de la intervención, luego de desarrollar el plan, el 68 por ciento de los estudiantes resultó con calificación entre muy bueno y bueno, lo cual representó una diferencia de 35 puntos porcentuales entre los resultados de una prueba diagnóstica inicial y el resultado final. Esto parece indicar que hubo notoria mejoría en el léxico de los estudiantes.

El tercer proyecto tenía como propósito mejorar el rendimiento académico de estudiantes repitentes reincidentes en la asignatura de Biología Celular y Molecular. Como resultado de la implementación siete de los ocho estudiantes del estudio de caso lograron aprobar la asignatura.

El cuarto proyecto tuvo como propósito promover en los estudiantes el logro de aprendizajes significativos, a través de estrategias variadas e innovadoras que se correspondieran con la mayoría de los tipos de inteligencia de los estudiantes. La implementación del plan de acción dio inicio al rompimiento del ciclo de repitencia recurrente en participantes de este estudio, destacándose su entusiasmo, motivación, creatividad e innovación.

El quinto proyecto tenía como propósito lograr la motivación de los estudiantes hacia el estudio de la asignatura Redacción Castellana, a través de estrategias de creativas e innovadoras que favorecieran un aprendizaje significativo, y que respondieran a las expectativas de los estudiantes. La implementación del plan de acción motivó que los estudiantes se sintieran entusiasmados y animados a lo largo del semestre, mostrando gran interés en las diferentes actividades. Como posible resultado de la intervención, la mayoría de los estudiantes obtuvo buenas calificaciones al final del semestre.

El sexto proyecto tuvo el propósito de ejercitar a los estudiantes en el uso de estrategias favorecedoras de la comprensión lectora. Los resultados mostraron que la acción implementada incidió positivamente en los estudiantes ya que mostraron una mejor comprensión de los textos, según las pruebas aplicadas durante la intervención.

En el séptimo proyecto el propósito fue mejorar el rendimiento académico de un grupo de estudiantes extranjeros que mostraban deficiencias en los estudios, en comparación con el resto de la clase. Esto a través de un apoyo personalizado, tomando en cuenta para ello las causas que habían estado generando su pobre desempeño. El plan de acción desarrollado mostró resultados positivos, lo que

quedó evidenciado en el hecho de que el 77% de los que aprobaron la asignatura, correspondían al grupo intervenido. Estos estudiantes mostraron altos niveles de compromiso y una entusiasta participación.

En el octavo proyecto se estableció el propósito de favorecer que los estudiantes adquirieran una actitud positiva hacia las matemáticas. Las clases se desarrollaron en un clima de confianza y de respeto hacia los estudiantes, de manera que fueron perdiendo el miedo que inicialmente fue detectado, lográndose una participación activa y una actitud favorable hacia las Matemáticas, hasta revertir el temor que sentían en ir a la pizarra.

El noveno proyecto tuvo el propósito de mejorar el ambiente de aula a través de estrategias que resultaran de interés para los estudiantes. El plan de acción incluyó además de estas estrategias, otros mecanismos para mantener controlado el ambiente del aula, pues la idea era interesar a los estudiantes, pero a la vez introducir acuerdos disciplinares. Se lograron resultados positivos con la mayoría de los estudiantes, a pesar de que hasta el final algunos mantuvieron una actitud que no favorecía su aprendizaje.

El décimo proyecto tuvo dos propósitos: por un lado desmitificar los conceptos de líder y liderazgo que

llevaron los estudiantes al aula, y por otro, proponer estrategias para desarrollar en aula habilidades de liderazgo concretas. Los estudiantes fueron capaces de identificar y desarrollar por sí mismos estrategias encaminadas a desarrollar su liderazgo, y a lograr una personalidad enfocada hacia la consecución de metas.

Lo que ha de resaltarse ante las experiencias de investigación desarrolladas por los docentes, es que estos fueron capaces de poner en cuestionamiento su propia práctica a medida que iban avanzando en los proyectos que ejecutaban. La significación que tuvo la experiencia en los diez profesores, da cuenta de que valoraron la oportunidad que tuvieron de redireccionar su práctica a través de la reflexión, validando lo que plantea Boggino & Rosekrans (2004), quien presenta la reflexión como un proceso necesario de indagación y análisis, con la finalidad de tomar conciencia sobre las propias formas de pensar y actuar.

Beneficios que proporcionó la investigación-acción a la mejora de la práctica de los docentes. La tercera pregunta de investigación buscaba respuestas acerca de qué beneficios obtendrían los docentes, en términos de mejora de su propia práctica, como resultado de incorporar la investigación pedagógica a la docencia. Se pretendía con

esto confirmar los planteamientos de autores que, como Latorre (2005) e Imbernon et al. (2002), plantean que la investigación-acción ayuda a la creación de una autoconciencia de la realidad educativa y social, y una capacidad para tomar decisiones, que contribuyan a mejorar la práctica, como plantea McKernan (2001).

Finalizados los proyectos de investigación en aulas, se recogió información a través de las siguientes técnicas: a) la encuesta post-test, que pretendía determinar si hubo cambio de percepción en los docentes en torno a la efectividad de su práctica; b) entrevistas a los docentes, a fin de profundizar en la percepción de los profesores; c) un grupo focal con los estudiantes, a fin de verificar el impacto que habían tenido en ellos los cambios introducidos por los propios docentes en su práctica; y d) se hizo una revisión de los resultados de las evaluaciones del desempeño docente para confirmar las apreciaciones dadas por los estudiantes en el grupo focal.

Las informaciones recogidas a través de entrevistas aplicadas a los docentes luego de terminadas las intervenciones, reflejaron que la experiencia de desarrollar investigación-acción tuvo un impacto positivo a nivel de la percepción de su práctica de aula, pues todos afirmaron que la misma había mejorado luego de haber

desarrollado sus investigaciones. Esto confirma los planteamientos de McKernan (2001) cuando establece que la investigación-acción aumenta la efectividad de la práctica, pero sobre todo, mejora la autoimagen del docente.

En ese sentido los docentes mostraron seguridad de que en lo adelante estarían en mayor capacidad de resolver situaciones en el aula, gracias a las habilidades investigativas que habían obtenido con la experiencia. El hecho de que ocho profesores admitieran que ahora son más conscientes de situaciones que tienen que ver con su práctica o con su responsabilidad, y las cuales ahora pueden controlar, tiene gran relevancia, ya que uno de los propósitos medulares de la investigación-acción es precisamente que los educadores puedan dar una mirada introspectiva a su práctica para, como plantea Latorre (2005), indagar y analizar su quehacer educativo y redireccionar el curso de sus acciones.

Entre las consideraciones compartidas con las que los docentes calificaron la experiencia, las de mayor frecuencia fueron muy buena, enriquecedora, positiva, e innovadora. Lo más relevante al calificar la experiencia, fueron las argumentaciones que daban los docentes, pues a través de las mismas se pudo percibir la motivación real de sus comentarios.

Es importante constatar los cambios que ellos mismos sienten que se han producido a nivel de su práctica, pues han ocurrido en aspectos que de antemano constituyen propósitos de la investigación-acción como son, la elevación del nivel profesional de los docentes, la disposición de utilizar este tipo de investigación con el claro propósito de mejorar la práctica, el desarrollo de habilidades investigativas, y finalmente el desarrollo de una actitud de permanente búsqueda y reflexión para encontrar nuevas formas de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todos estos aspectos están en consonancia con los planteamientos de Latorre (2005), Imbernon et al. (2002) y Nocado et al. (2002), entre otros.

Datos de gran importancia reportó la pregunta en torno a las diferencias que encontraron los docentes, entre el rendimiento de los estudiantes del grupo intervenido, y el rendimiento de los estudiantes del grupo cuasi control. A este respecto señalan que en comparación con el grupo cuasi control, en el grupo intervenido o cuasi experimental hubo mayor nivel de motivación, mínimo porcentaje de retiros, mayor involucramiento de los estudiantes y altos niveles de compromiso. Además los estudiantes se mostraban entusiasmados, hubo apoyo entre ellos, y se desarrollaban procesos reflexivos, todo lo cual favorecía que asumieran

con mayor responsabilidad su rol. Estos datos confirman que la Investigación-Acción proporciona recursos para eficientizar la práctica, a través de tomar decisiones adecuadas, en base a la reflexión e intervención de los problemas detectados (McMillan & Schumacher, 2005).

Cambio de Percepción de los Docentes en Cuanto a su Práctica

Las informaciones recogidas a través de la encuesta post test dan claros indicios de que los docentes cambiaron significativamente su percepción inicial en las diferentes categorías en que fueron consultados inicialmente, antes de implementar los proyectos de investigación, como son la actitud de los estudiantes, interés en los estudios, motivación hacia el aprendizaje, ambiente del aula, planificación del proceso, gestión de los aprendizajes, problemáticas subyacentes y autopercepción de la práctica. Los profesores fueron capaces de explicar su cambio de parecer, con argumentaciones que dan clara evidencia de que la experiencia les ha permitido tener una visión distinta en relación a los diferentes aspectos envueltos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación al cambio de percepción referida a la actitud de los estudiantes, se percibe según los comentarios de los docentes, que estos han llegado a

considerar como parte de su responsabilidad, lograr que los estudiantes se sientan comprometidos con el estudio. Se hizo evidente que ya no consideran este aspecto, como algo que depende solo de los estudiantes.

En el pre-test la mayoría de los docentes habían enfatizado más el hecho de que los estudiantes mostraban actitudes que perjudicaban el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta percepción cambió significativamente, según muestran los comentarios que dejan expreso que si ellos como docentes se empeñan en lograrlo, pueden favorecer actitudes positivas durante el desarrollo de las clases.

Asimismo la experiencia parece haberles dado seguridad a los docentes para sentir que pueden identificar razones de algunas actitudes de los estudiantes, y en ese sentido parecen valorar las herramientas que para esto les proporciona la investigación-acción, según se puede percibir en los comentarios. Por otro lado, aunque en la consulta inicial todos los docentes estuvieron de acuerdo, algunos de manera moderada, en que los estudiantes respetan la figura del maestro, en la última consulta o post-test sale a relucir que seis de ellos cambiaban su percepción, no quedando claro, por falta de comentarios en este aspecto, en qué dirección había cambiado su parecer, si

sintiéndose más o menos respetados.

El interés de los estudiantes fue otro aspecto en el que los docentes también cambiaron su percepción, pues ahora se sitúan como generadores potenciales del interés que deben mostrar en los estudios. Sus comentarios dejan evidenciado que a través de la experiencia de investigación sienten que han podido desarrollar habilidades que les permiten despertar y mantener el interés de los estudiantes. Además se sienten confiados en la efectividad de las estrategias y actividades que ahora son capaces de desarrollar.

Respecto a la motivación ocurrió algo parecido a lo anterior, pues los docentes en este caso también mostraron que están conscientes de su responsabilidad en lograr la motivación de los estudiantes, a través de estrategias y actividades que muestren la importancia de los contenidos para su carrera y futura vida profesional. Parecen comprender que deben estar pendientes de encontrar las causas de la desmotivación de algunos estudiantes, y encontrar modos de superarla.

En cuanto al ambiente del aula, la percepción de los docentes al finalizar el proyecto, pareció ir en la línea de sentirse en capacidad de lograr un ambiente favorable para el aprendizaje, y en ese sentido sus comentarios

reflejan que ahora tienen más clara la manera de lograrlo, ya que a raíz de la experiencia les es más fácil identificar los interferentes más generalizados que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo y a pesar de esto, continúan considerando que algunas de las situaciones que alteran el ambiente de aprendizaje son difíciles de manejar.

En relación a la percepción de los docentes en cuanto a la planificación, en el pre-test todos estuvieron de acuerdo en que una buena planificación garantiza el aprendizaje, sin embargo al final del proyecto, es evidente que la mitad cambió esa opinión, al parecer debido a que la investigación les sirvió para darse cuenta de que puede haber otros aspectos que interfieren en el proceso, que pudieran malograr esa pretendida garantía. Los docentes muestran en sus comentarios que tienen una visión más flexible en el manejo de la planificación, y ya no la ven como una camisa de fuerza, lo cual les permite estar en posición de hacer adaptaciones, o reorientar la planificación.

Con respecto a la gestión de los aprendizajes, el hecho de que la mayoría de los docentes cambiara significativamente su parecer inicial de que podían desarrollar con éxito sus clases con cualquier perfil de

estudiantes, sugiere que ahora son más realistas al considerar que no lo pueden lograr a menos que tomen en cuenta las circunstancias que rodean el grupo. Es notorio que ahora le dan importancia a analizar el perfil del grupo para facilitar una adecuada gestión de los aprendizajes, y lo hacen con optimismo, pues señalan algunas medidas que se deben tomar en cuenta en relación a ese aspecto.

Un punto importante es que reconocen que deben manejar otros mecanismos que hagan más efectiva su gestión de aula. En este aspecto también se destaca el hecho de que la mayoría de los docentes cambió su percepción inicial de ver a los estudiantes como los únicos responsables de los interferentes que afectan su gestión de aula.

En cuanto a las problemáticas subyacentes que pudieran encontrarse en los estudiantes, al principio los docentes en su mayoría consideraron que el bajo rendimiento de los estudiantes se debía normalmente a dificultades de su vida personal/social. Sin embargo la mayoría cambió su percepción, y al parecer comprenden que no todas las dificultades de aprendizaje deben tratarse con la justificación de que los estudiantes tienen problemáticas a nivel personal.

Reconocen que la experiencia de investigación los ha puesto en posición de considerar que pueden identificar

cuando las dificultades de los estudiantes se deben a problemas personales, o a otro tipo de situaciones en el aula. Asimismo entienden que habrá situaciones en las que no podrán intervenir y que necesitan otro tipo de ayuda especializada. Un elemento importante es que la mayoría consideró al final, que siempre es posible prestar atención y dedicar tiempo a los estudiantes, pues al parecer la experiencia les ha motivado a ser más sensibles a sus necesidades.

En relación a como los docentes perciben ahora su práctica, definitivamente, la mayoría cambió su parecer, en el sentido de no mostrar una actitud inflexible ante el cambio. Así vemos como al final son capaces de considerar la necesidad de cambiar su estilo de enseñanza, al no dar por sentado que el mismo funcionaba con cualquier grupo de estudiantes. Cuando antes les provocaba desmotivación a casi la mitad llegar hasta su grupo de estudiantes, ahora casi la mayoría admite que siente motivación en llegar a su encuentro. Igualmente la mayoría se sienten ahora más valorados por sus estudiantes, y han logrado encontrar estrategias para captar su confianza y atención.

Impacto de las Intervenciones en los Estudiantes

Las informaciones recogidas en el grupo focal muestran que al parecer los proyectos de investigación implementados

provocaron en cada grupo reacciones positivas de parte de los estudiantes, frente a las estrategias, el estilo de enseñanza, las actitudes, y las competencias que exhibieron los docentes. Los estudiantes destacaron en primer lugar las estrategias novedosas, creativas, innovadoras, que habían estado desarrollando sus docentes, a partir de un determinado momento del semestre, lo que parece confirmar el hecho de que fueron resultado de los proyectos de investigación implementados.

Asimismo los estudiantes valoraron el estilo de enseñanza de sus docentes, de quienes elogiaron el interés y preocupación que ponían en cada estudiante, la flexibilidad la comprensión, la actitud de apertura, así como el esfuerzo por lograr un buen ambiente de aprendizaje. Es notorio que para los estudiantes tiene mucho valor el hecho de ser tratados como entes individuales, por quienes el docente muestra interés particular. Las competencias de los docentes en términos de su desempeño también parecen ser altamente valoradas por los estudiantes, pues de ellos destacaron su dominio de los temas, su capacidad para darse a entender, así como su capacidad organizativa y de planificación.

Cada uno de los proyectos de investigación en particular, tuvo su impacto en los estudiantes, quienes

fueron capaces de identificar cambios específicos ocurridos tanto en la práctica de sus profesores como en ellos mismos como resultado de las acciones implementadas. En ese sentido se pueden señalar aspectos particulares que se destacan en cada grupo, como los que se detallan a continuación.

Los estudiantes del proyecto 1 declaran que se logró despertar su interés en la clase de historia y ahora le ven sentido a la misma. Aprendieron con mayor facilidad los contenidos, lo que se reflejó en una mejora de sus calificaciones.

En el proyecto 2, los estudiantes reconocen que hubo un incremento de su léxico como resultado de las acciones implementadas por la profesora. Esto se tradujo en una mejora de sus competencias en la comprensión y composición de textos, condición que les sirve de ayuda para otras asignaturas.

Asimismo en el proyecto 3, los estudiantes valoraron cómo la profesora planificó acciones para que pudieran mejorar sus particulares dificultades. Esto tuvo sus resultados, pues según ellos lograron mayor confianza en sí mismos y mayor capacidad de aprendizaje, y se sintieron en mejor posición de obtener mejores calificaciones.

Los estudiantes del proyecto 4 sintieron una

diferencia entre las estrategias utilizadas al inicio del semestre, y las utilizadas a partir de la implementación del proyecto, en el sentido de que en el segundo momento dedicó tiempo a entender a cada estudiante, y se esforzó para que aprendieran según sus intereses y formas de aprender. El interés de la profesora les hizo sentirse más comprometidos y fueron más responsables con los requerimientos de la asignatura.

Por su parte en el proyecto 5, los estudiantes valoraron lo interesante que resultaron las clases, las cuales se desarrollaban en un ambiente tranquilo, de libertad, y de integración. Esto les permitía sentirse muy a gusto y con buena concentración en lo que hacían.

Los estudiantes del proyecto 6 valoraron los logros del profesor en mejorar su comprensión lectora, lo cual parece haber conseguido conectando los contenidos con la carrera. Esto permitió que los estudiantes reconocieran la importancia de tener desarrolladas habilidades para comprender y analizar textos, algo fundamental para su futura carrera como profesionales del derecho.

En el proyecto 7, también parece haber resultado positiva la intervención, ya que los estudiantes reconocieron haber recibido una atención especial por parte del docente, sobre todo los rezagados quienes encontraron

apoyo tanto de él como de los compañeros, a través de trabajos colaborativos y de tutorías. Esto parece haber resultado determinante para que ocurriese la promoción de la mayoría de los que estaban en la población intervenida.

Mientras, los estudiantes del proyecto 8, lograron derribar la barrera del miedo a la matemática. Al parecer el esfuerzo del profesor por crear un ambiente que favoreciera la confianza en sí mismos, les permitió sentirse capaces de dominar la asignatura.

En el proyecto 9 se logró superar parte de las dificultades relacionadas con el ambiente poco adecuado para el aprendizaje que primaba desde el inicio del semestre. El docente logró dirigir la atención de la mayoría hacia las actividades que desarrollaba, a través de estrategias que acaparaban su interés. Esto permitió que finalmente los estudiantes pudieran aprovechar los conocimientos y valores que les proporciona el estudio de la Historia.

Por su parte los estudiantes del proyecto 10, al parecer lograron incorporar conocimientos y desarrollar habilidades encaminadas a potenciar su liderazgo. Al ser consultados reconocieron que ahora cuentan con conocimientos sobre su propia persona que antes no tenían, y tienen ideas acerca de cómo encaminarse a convertirse en líderes.

Los resultados de las evaluaciones del desempeño docente que realizan los estudiantes a sus profesores, también muestran el impacto de las acciones implementadas por los docentes en cada curso, ya que los alumnos evaluaron positivamente a sus profesores al final del semestre. De los nueve docentes evaluados por sus estudiantes, ocho recibieron puntuaciones entre 91 y 98, que los colocan en la categoría de docentes destacados.

Sólo uno de los docentes evaluados quedó en la categoría de competente, con una puntuación de 81 puntos. Podría decirse que estos hallazgos están en coherencia con los resultados de los proyectos de investigación desarrollados en los diferentes grupos, ya que precisamente este último docente correspondía al proyecto cuyos resultados no estuvieron a la altura de logro de las demás investigaciones.

Los estudiantes refuerzan las puntuaciones dadas a los docentes a través de comentarios sobre sus fortalezas y debilidades. En ese sentido los aspectos señalados con mayor frecuencia tuvieron que ver con la variedad, creatividad e innovación de las estrategias utilizadas, con el dominio de los temas y las competencias del docente al impartir la asignatura. Asimismo reconocen la disposición del docente para volver sobre las explicaciones hasta que

sus alumnos comprendan, así como una actitud humana, comprensiva, de respeto y compenetración con cada estudiante.

Estos resultados se corresponden con los datos ya presentados, que fueron recogidos en los grupos focales realizados con los estudiantes. Igualmente se corresponden con las categorías en las cuales los docentes obtuvieron mayores puntuaciones como fueron: relaciones interpersonales, estrategias metodológicas y competencias profesionales.

Discusión de las Conclusiones

El involucramiento de 10 docentes en experiencias de investigación-acción en aula, arrojó resultados que muestran como pudieron solucionar problemas que estaban afectando la calidad de su práctica e impactando de forma negativa la misión. La experiencia desarrollada se corresponde con los planteamientos de Stenhouse (1987), quien destacó la importancia del conocimiento basado en la indagación organizada como investigación para abordar problemas o dudas. De igual forma se corresponde con la línea de Latorre (2005), quien plantea que las universidades progresarán como resultado de una ampliación de las fronteras de la comunidad investigadora, y en este caso se incorpora a los docentes en el rol de investigadores.

Los hallazgos encontrados muestran que la percepción inicial de los docentes estaba inclinada a focalizar su atención hacia los aspectos menos positivos del comportamiento de los estudiantes, colocando a estos como fuente generadora de las situaciones que afectaban la efectividad de su práctica. La experiencia de desarrollar investigación acción en el aula, les dio a los docentes la oportunidad de reconsiderar elementos de su práctica, en el sentido de no ver sólo a los estudiantes sino también a ellos mismos, como responsables de la efectividad del acto educativo.

Como consecuencia de lo anterior se fueron produciendo cambios en la percepción inicial que tenían los docentes, lo que facilitó que pudieran redirigir el proceso e introducir mejoras en la forma en que desarrollaban la docencia. A este respecto, hay afinidad con los planteamientos de Boggino y Rosekrans (2004), en el sentido de que la reflexión que provee la investigación-acción, es un necesario proceso de indagación de los problemas que afectan la propia práctica. Esto con la finalidad de que el docente tome conciencia sobre las propias formas de enseñar, y en consecuencia, como plantea Bausela (2000), mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a la significación que tuvo para cada uno

la experiencia desarrollada, los docentes lograron llegar al punto de echar a un lado el caparazón que los protegía contra la autocrítica, para reconocer que probablemente había otras formas diferentes de llevar a cabo el acto educativo. A este respecto Latorre (2005) plantea que el docente debe ser capaz de reflexionar para penetrar su propia práctica cotidiana, e igualmente Restrepo (2002) considera que es necesario que los educadores desentrañen su accionar educativo y lo critiquen para poder mejorarlo.

La satisfacción que provocó en los profesores el hecho de que su intervención impactara su práctica, reflejado esto en resultados positivos referidos al rendimiento de los estudiantes, a la mejora del ambiente del aula, aumento de la motivación y el interés, entre otros, tiene relación con lo que exponen algunos autores en este sentido. Entre estos se señala lo expuesto por Travé et al. (2006), en torno a que la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje por investigación, produce sensaciones de satisfacción a los docentes, cuando producto de la reflexión comprueban que están transformando su práctica y aumentando su repertorio profesional.

El hecho de que los docentes involucrados en esta experiencia de investigación se sientan con mayores niveles de competencia profesional para definir planes de acción

en subsiguientes oportunidades, tal y como reflejan los hallazgos del estudio, responde a la aseveración de Elliot (2000) de que la investigación-acción desarrolla la prudencia práctica, la capacidad de discriminación y de juicio profesional, para discernir el curso correcto de la acción.

Conclusiones

A partir de los resultados de estudio, y en relación con las preguntas de investigación se concluye lo siguiente:

1. Previo a las acciones que constituyeron la intervención de la investigación-acción implementada en aula por los docentes del estudio, la percepción que tenían estos en torno a diferentes dimensiones de su práctica educativa, mostraba que consideraban a los estudiantes como responsables de las dificultades que interferían con el acto educativo y con su gestión de aula. Según esa percepción inicial los estudiantes se mostraban poco comprometidos, con bajos niveles de interés y poca motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque su práctica de aula era considerada por los mismos docentes como adecuada, dejaron entrever sin embargo su dificultad para despertar el interés y la motivación de los estudiantes. Asimismo casi la mitad de los profesores

mostró problemas de autoconcepto, sintiéndose poco valorados por los estudiantes, y con poco entusiasmo en llegar a su encuentro, a pesar de que, en un momento todos opinaron que los estudiantes respetaban la figura del docente.

2. En general, las principales dificultades pedagógicas que habían estado manejando los docentes, según opiniones recogidas entre ellos a través de un grupo focal, y que coincidían con aspectos recogidos en el pre-test, se referían a falta de interés y poca motivación de los estudiantes en el aula, evidenciados a través de manifestaciones de apatía, aburrimiento y falta de disciplina, entre otros. Además algunas asignaturas parecían tener poca significación para algunos estudiantes, a las que veían desconectadas de la carrera. Por otro lado, se generaba un ambiente poco adecuado para el aprendizaje debido a interferentes variados que afectaban la atención a la actividad que se estuviese desarrollando, tal es el caso del uso de medios tecnológicos no relacionados con el momento de la clase, entre otros.

Como resultado los estudiantes con interés en atender veían afectada su capacidad de atención y comprensión por las constantes distracciones, y los docentes se desmotivaban porque la efectividad de su práctica se veía

afectada. Las acciones implementadas por los docentes para corregir dichas situaciones tenían que ver con medidas de control y coerción, como por ejemplo penalizar enviando fuera del aula, o con consecuencias que se reflejaban en las calificaciones.

3. Luego de ser entrenados en el uso de la investigación-acción, los docentes fueron capaces de diseñar e implementar proyectos de investigación, a través de los cuales cada uno pudo intervenir una situación que afectaba su gestión de aula en los grupos seleccionados. Las temáticas elegidas para los proyectos estuvieron en coherencia con las percepciones iniciales de los docentes en relación a su práctica, y con las situaciones problemáticas señaladas por ellos en el grupo focal.

A través de los proyectos desarrollados se trabajaron temas como mejoras en la motivación, elevación del rendimiento, intervención del ambiente del aula, disminución de actitudes negativas hacia ciertas asignaturas, entre otras. Asimismo se implementaron estrategias y se desarrollaron acciones para mejorar competencias específicas en determinadas disciplinas.

4. Los resultados de los diferentes proyectos de investigación en aulas, reflejan que los planes de acción desarrollados en el marco de la investigación-acción

lograron favorecer los aspectos que dieron origen a las intervenciones. En ese sentido, en los proyectos en que se trabajó sobre la base de necesidades de motivación, se logró entusiasmo, involucramiento y participación de los estudiantes, y en consecuencia mejoras en el rendimiento. En aquellos proyectos cuyo propósito fue mejorar el rendimiento de los estudiantes, los logros quedaron evidenciados a través de la elevación del porcentaje de aprobación.

Asimismo, los proyectos que se propusieron trabajar competencias específicas de algunas áreas disciplinares, por necesidades detectadas, pudieron presentar resultados favorables de los aspectos intervenidos. Igualmente en aquellos proyectos cuyo propósito tuvo que ver con la mejora de algunas actitudes de los estudiantes que afectaban el ambiente de aula, se logró controlar la fuente de los interferentes a través de variadas estrategias.

5. La experiencia desarrollada por los 10 docentes, tuvo un impacto positivo tanto a nivel de su percepción, como de su práctica de aula, como reflejan los resultados.

Los docentes señalaron los siguientes logros en relación a su práctica, a raíz de las investigaciones realizadas: a) elevación de su nivel de formación, al haber adquirido competencias importantes para su desempeño

profesional; b) cambios en su estilo de enseñanza, lo cual les generó mayor autoconfianza para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) aumento de la capacidad de observación, que les permite darse cuenta de situaciones que ameritan su atención; d) actitud de apertura hacia nuevas prácticas que les permitan mejorar el proceso y mantener la motivación de los estudiantes; y e) disposición para iniciar otras experiencias de investigación como las desarrolladas, al comprobar que las mismas mejoraron sus competencias en el aula.

6. La percepción de los estudiantes también fue impactada positivamente, y en ese sentido se refirieron a las estrategias, al estilo de enseñanza y a las competencias de sus docentes en términos positivos. Las clases les resultaron innovadoras, dinámicas, creativas, entretenidas. Un logro importante para algunos grupos fue que captaron la conexión entre la asignatura y la carrera, cuya desconexión había sido señalada como una de las razones del desinterés de los estudiantes.

Refiriéndose al estilo de enseñanza del docente, reconocieron su espíritu motivador, su interés y preocupación por cada estudiante en particular. Asimismo se refirieron a la comprensión y flexibilidad que exhibían, favorecía un buen ambiente de aula, lo cual facilitaba la

interrelación y compenetración entre todos. En relación a las competencias de los docentes, los estudiantes reconocieron su capacidad para dar instrucciones claras, para darse a entender, así como el dominio de los temas que mostraban.

7. La mayoría de los docentes pudo establecer diferencias entre el grupo en que fue desarrollada la investigación y otro grupo en el que impartían la misma asignatura, pero donde no se hizo ninguna intervención fuera de la clase normal. En ese sentido, según el parecer de los docentes, el grupo cuasi experimental mostró al final del curso y en comparación con el grupo control, mayor nivel de motivación, mayor involucramiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, más apoyo colaborativo entre los mismos estudiantes, entusiasmo y altos niveles de compromiso, así como menos porcentaje de retiros.

8. Al final hubo un notable cambio en la percepción de los docentes en relación a su práctica, en los diferentes aspectos en que fueron consultados inicialmente. En referencia a dicho cambio, los docentes luego de desarrollar la experiencia pasaron a considerar como parte de su responsabilidad y no sólo de los estudiantes, el lograr que estos se sientan comprometidos con el estudio.

Los docentes ahora se sitúan como generadores potenciales del interés que deben mostrar los estudiantes, y sienten haber desarrollado habilidades que les posibilitan lograr con mayor facilidad su motivación por la asignatura.

Los profesores se sienten en capacidad de identificar los interferentes que afectan un ambiente adecuado para el aprendizaje, y tienen más clara la manera de controlarlos. Además de que la mayoría dejó de considerar a los estudiantes como los únicos responsables de los interferentes que afectaban su gestión de aula. Asimismo, los profesores en su mayoría, muestran una visión más flexible de la planificación, y dejan de verla como una camisa de fuerza, lo cual les permite estar en posición de hacer adaptaciones a la misma.

En cuanto a la gestión de aula, los docentes cambiaron la percepción que inicialmente tenía la mayoría, de que podían gestionar los aprendizajes de los estudiantes, sin importar el perfil que tuvieran esto. Esa actitud inicial fue cambiada por la consideración de que no podrían lograrlo a menos que tomen en cuenta las circunstancias que rodean el grupo.

En cuanto a las problemáticas que presentan los estudiantes a nivel personal, los docentes se perciben más sensibilizados y con mayor disposición de poner atención a

las situaciones que los afectan. Por otra parte más de la mitad de los docentes, se sienten valorados por los estudiantes, más motivados en llegar al encuentro de estos, y más cercanos a sus estudiantes, según sus propias consideraciones.

9. Las evaluaciones del desempeño docente realizadas al final del semestre mostraron muy buena valoración de los estudiantes hacia los docentes que realizaron las intervenciones. De los nueve que fueron evaluados, ocho recibieron puntuaciones entre 91 y 98 puntos, los cuales caen dentro de la categoría de docente destacados. Los comentarios de los estudiantes recogidos en la revisión de los resultados de las evaluaciones refuerzan lo expresado por ellos en el grupo focal, en relación a los diferentes aspectos sobre los que fueron consultados, y que fueron valorados positivamente por ellos.

10. Todos los profesores afirmaron que su práctica había mejorado luego de haber desarrollado sus investigaciones. Consideran estar en mayor capacidad de resolver situaciones en el aula gracias a las habilidades investigativas que han obtenido con la experiencia. Son más conscientes de su responsabilidad en situaciones en las que antes solo admitían la responsabilidad de los estudiantes.

11. Se concluye que la experiencia desarrollada a

través de este estudio favoreció la práctica de los docentes, al mejorar sus competencias para llevar a cabo una docencia de calidad, al tiempo que los involucró en actividades investigativas, tal y como se espera que suceda en virtud de lo declarado en la misión de la universidad (asegurar que la misión aparece declarada al principio del estudio).

Implicaciones del Estudio

Esta experiencia de investigación-acción desarrollada por diez docentes de la UNIBE, tendrá importantes implicaciones para la institución, y especialmente para su misión. Esto en el sentido de que en la misma se declara la universidad como una institución que promueve la investigación y la excelencia académica.

En primer lugar en ese sentido, los resultados de las investigaciones demostraron que a través de los proyectos de investigación desarrollados, los docentes mejoraron su práctica, con lo cual mejoró la calidad de la docencia que recibían los estudiantes. En segundo lugar se ha incorporado la investigación a la práctica de diez docentes que están ahora en capacidad de desarrollar otras investigaciones.

Estos docentes cuentan con la formación y la experiencia para continuar utilizando la investigación

acción como forma de superar dificultades que se presentan en el aula y que interfieren con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto las implicaciones también son para los estudiantes que cursen asignaturas con los profesores que desarrollaron la experiencia, ya que estos estarán preparados para enfrentar las dificultades que obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes, y para implementar acciones que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otras implicaciones tienen que ver con la importancia de haber desarrollado estas investigaciones con lo cual la Universidad cuenta con un estudio que servirá de referente a todas las universidades del país y de Latinoamérica. Además, otros docentes de UNIBE podrán sentirse animados y motivados a iniciarse en la investigación-acción, debido a la experiencia desarrollada.

El país cuenta con un importante referente en el ámbito de la investigación-acción aplicada al aula en la educación universitaria, sobre la cual no se cuenta con muchas experiencias. La investigación pedagógica se enriquece con un trabajo de acentuado componente cualitativo que permite servir de referente a quienes se están adentrando en este tipo de investigación. El estudio puede ser replicado en cualquier institución de educación superior.

Limitaciones del Estudio

Entre las limitaciones del estudio se encuentra que un semestre resultó ser un tiempo muy limitado para el alcance de algunos de los proyectos de investigación desarrollados en aulas. Esto no permitió que fueran desarrollados los planes de acción en toda la extensión en que fueron planificados, quedando sin desarrollar algunas de sus actividades.

En el diseño del estudio, uno de los criterios para seleccionar a los docentes que participarían, fue que tuvieran dos secciones con la misma asignatura, a fin de que en la entrevista final, pudieran emitir juicios en torno a las diferencias que habían percibido entre el grupo en que desarrollaron la intervención, y el otro grupo en el cual no hubo ninguna intervención programada. Sin embargo, este criterio no se cumplió en los casos de dos de los profesores, en cuyas situaciones no se pudo contrastar los resultados del grupo intervenido, con otro grupo del mismo docente, en el que las clases se desarrollaron de manera normal.

Otra limitación fue que a uno de los docentes no se le hizo evaluación del desempeño al final del semestre, lo que no permitió, en este caso, verificar por más de una vía, el impacto que había provocado la intervención en sus

estudiantes. Algunos de los docentes tuvieron dificultad en poder desarrollar a cabalidad el plan de acción que habían diseñado, debido a que el tiempo que permite un semestre resultó insuficiente para las acciones que debían ejecutarse.

En otro sentido, uno de los docentes no respondió el post-test, debido a que según su consideración, no tenía claro en qué aspectos había cambiado su parecer. Debido a esto, el cambio de percepción arrojado por el post-test, está referido a nueve de los 10 docentes.

Recomendaciones Para Futuras Investigaciones y Para la Práctica

De las conclusiones provenientes de esta disertación se derivan recomendaciones encaminadas a aprovechar al máximo la experiencia. Se recomienda que la Universidad y otras instituciones afines utilicen este diseño para ir incorporando paulatinamente a otros docentes en actividades de investigación-acción en el aula. En la Universidad objeto de la investigación podrían definirse líneas de investigación basadas en las principales problemáticas identificadas a través de este estudio a fin de que se continúen realizando intervenciones en aulas para solucionar otras situaciones que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otras universidades deberán definir las a partir de la identificación de las

problemáticas que estarían afectando la práctica de sus docentes.

Asimismo se recomienda que los docentes participantes en este estudio sean constituidos como grupo colaborativo de investigación con responsabilidades de seguir desarrollando experiencias de este tipo, y colaborando en la incorporación de otros docentes a tareas investigativas. Finalmente se sugiere que los resultados de este estudio sean difundidos entre la comunidad docente de la universidad, a los fines de que otros profesores se motiven a utilizar la investigación-acción en su práctica de aula.

Para futuras investigaciones de este tipo, en caso de que se vaya a utilizar el mismo diseño, se sugiere programar de manera diferente el tiempo, y en ese sentido se recomienda que la parte de capacitación sea desarrollada en el semestre anterior al que se van a implementar los proyectos de investigación. Se sugiere que el instrumento de base de la encuesta que recogió la percepción inicial de los docentes, sea adaptado según los resultados de diagnósticos previos, de manera que recoja aspectos que respondan a la realidad de los sujetos en el momento en que se va a aplicar.

Referencias

- Abraham, M. & Rojas, A. (1997). La investigación educativa latinoamericana en los últimos diez años. *Revista de Educación*. Recuperado el 12 de diciembre del 2007 de <http://www.biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/ujah/reduc/bdos.xis&base=reduc&rango=1&mf=017189>
- Arocena, R. & Sutz, J. (2001). *Idea y realidad de la universidad latinoamericana del futuro*. Distrito Federal, México: Unión de Universidades de América Latina.
- Bausela, E. (2000). La docencia a través de la Investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 25. Recuperado el 10 de diciembre del 2007 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela>
- Biggs, J. (2005). *Cambiar la enseñanza universitaria en Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Boggino, N. & Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
- Buendia, L., Colas, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata.
- Cerezal, J. & Fiallo, R. (2004). *Como investigar en pedagogía*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- De Bustos, E. (1997). *Funciones de la universidad en reflexión universitaria: Problemas y perspectivas universitarias*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- De Souza, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Distrito Federal, México: Paldas.
- Griffith, S. (2006). *Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación*. Recuperado el 10 de agosto del 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151586>
- Hirsch, A. (1998). *Investigación superior: Universidad y formación de profesores*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Imbernon, F., Alonso, M. & Arandia, J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, España: Grao.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- López, J. (2000). *Experiencias de innovación pedagógica*. Madrid, España: Editora CCS.
- Machado, E. (2005). *Transformación-acción e investigación educativa*. Madrid, España: Dilix.
- Maciel, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 16 de noviembre del 2009 de http://www.campus-oei.org/revista/inv_edu2.htm
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum* (2a. ed.). Madrid, España: Morata.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5a. ed.). Madrid, España: Pearson Education.
- Mejia, R. (2005). *Innovación educativa: Perspectivas de la investigación y el magisterio*. Santo Domingo, República Dominicana: Buho.
- Membiela P. (2002). Investigación-acción en el desarrollo de proyectos curriculares innovadores de Ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 443-450.

- Muñoz, J., Quintero, J. & Munevar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado el 18 de septiembre del 2006 de <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
- Munevar, R. & Quintero, C. (s.f.). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 14 de noviembre del 2006 de la página web de la Organización de los Estados Iberoamericanos, de <http://www.oei.es/oeivirt/inveducativa.htm>
- Nocedo, I., Castellanos, B. & García, G. (2002). *Metodología de la investigación educacional* (Segunda parte). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Pérez, G., García, G., Nocedo, I. & García, M. (2001). *Metodología de la investigación educacional* (Primera parte). La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Pinilla, A. (2006). *Fortalecimiento de la investigación educativa en la escuela normal superior distrital Maria Montessori*. Convenio de Cooperación Interadministrativo Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Ramírez, R. & Weiss, E. (2004). Los investigadores educativos en México: Una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 501-513.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la Investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11. Recuperado el 16 de noviembre del 2006 de http://www.rieoei.org/deloslectores/_Investigacion_Educativa.htm
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Edc. Morata.
- Travé, G., Pozuelos, F. & Cañal, P. (2006) *¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39(5). Recuperado el 15 de junio del 2008 de <http://www.rieoei.org/1366.htm>

- Tünnerman, C. (2000). *Desafíos del docente universitario ante el siglo XXI*. Santo Domingo, República Dominicana: Búho.
- Universidad Iberoamericana. (2007a). *Auditoría académica de retiros por asignaturas*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Universidad Iberoamericana. (2007b). *Modelo educativo UNIBE: Documento base*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Universidad Iberoamericana. (2008). *Informe de autoestudio*. Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Walker, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado* (2a. ed.) Madrid, España: Morata.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea.

Apéndice A

Encuesta Diagnóstica a Docentes: Pretest

Encuesta Diagnóstica a Docentes: Pretest

Propósito: Medir la percepción de los docentes y su nivel de satisfacción con relación a la efectividad de su práctica.

Apreciado/a docente, esta encuesta es parte de un estudio que pretende incorporar la investigación pedagógica a la práctica de los docentes. Para esos fines se recogen estas valiosas informaciones como punto de partida, que permitirán determinar la percepción y el nivel de satisfacción que tienen los docentes con relación a la efectividad de la práctica que realizan.

Los datos serán tratados con suma confidencialidad, por lo que apelamos a su sinceridad. Los resultados formarán parte importante del señalado estudio, el cual es requisito de un Programa Doctoral con la Universidad Nova Southeastern de Miami.

Le agradecemos el valioso tiempo que dispondrá para llenar de manera reflexiva los diferentes aspectos que aquí se recogen. Al inicio de cada página tendrá la escala en base a la cual podrá valorar cada uno de los indicadores.

Expresa a través de la siguiente escala de valores, en qué nivel se manifiestan los elementos señalados relacionados con su práctica.

1. Totalmente en desacuerdo
2. Moderadamente en desacuerdo
3. Indiferente
4. Moderadamente de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Categorías	Manifestaciones/indicadores	1	2	3	4	5
Actitud de los estudiante	1 La actitud de los estudiantes es de compromiso hacia el estudio.	-	-	-	-	-
	2 Algunos estudiantes presentan actitudes que perjudican el proceso de enseñanza y aprendizaje.	-	-	-	-	-
	3 Los estudiantes generalmente tienen un comportamiento en el aula que favorece el desarrollo de las clases.	-	-	-	-	-
	4 Es fácil identificar las razones de algunas actitudes de los estudiantes que entorpecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.	-	-	-	-	-
	5 Los estudiantes muestran una actitud de respeto hacia la figura del/la docente.	-	-	-	-	-
Interés de los estudiantes en la asignatura	1 La mayoría de los estudiantes muestra un adecuado interés en los estudios	-	-	-	-	-
	2 Algunos estudiantes pierden el interés fácilmente.	-	-	-	-	-
	3 Tengo identificadas las razones del desinterés que muestran los estudiantes.	-	-	-	-	-
	4 Siempre logro que los estudiantes se muestren interesados en los contenidos de la asignatura que imparto.	-	-	-	-	-
	5 Es fácil encontrar actividades que mantengan el interés de los estudiantes.	-	-	-	-	-

Categorías	Manifestaciones/indicadores	1	2	3	4	5
Motivación de estudiantes	1 Los estudiantes de mi asignatura se muestran altamente motivados.	-	-	-	-	-
	2 Hay que hacer un gran esfuerzo para lograr la motivación de algunos estudiantes en cada sesión de clases.	-	-	-	-	-
	3 Los contenidos que se tratan en esta asignatura siempre provocan buenos niveles de motivación en los estudiantes.	-	-	-	-	-
	4 Las técnicas de motivación que utilizó siempre dan resultado con los estudiantes de esta asignatura.	-	-	-	-	-
Ambiente del aula	1 Siempre es posible lograr un buen ambiente del aula favorable para el aprendizaje.	-	-	-	-	-
	2 Normalmente hay algunos interferentes que afectan el buen ambiente del aula.	-	-	-	-	-
	3 Es fácil determinar cuáles son los interferentes que impiden un ambiente adecuado para el aprendizaje.	-	-	-	-	-
	4 Algunas situaciones que impiden lograr un adecuado ambiente de aprendizaje en el aula son difíciles de manejar.	-	-	-	-	-
Planificación	1 Una buena planificación siempre garantiza el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.	-	-	-	-	-
	2 Siempre concluyo la asignatura con la seguridad de que se desarrolló según lo planificado.	-	-	-	-	-
	3 Algunas situaciones de los estudiantes pueden interferir en la efectividad de una buena planificación.	-	-	-	-	-
	4 Son fáciles de controlar los elementos que alteran una buena planificación.	-	-	-	-	-

Categorías	Manifestaciones/indicadores	1	2	3	4	5
Gestión de los aprendizajes/estrategias	1 Logro gestionar los adecuados aprendizajes con cualquier tipo de estudiantes que tenga.	-	-	-	-	-
	2 En ocasiones, el perfil del grupo afecta la efectividad de mi gestión de aula.	-	-	-	-	-
	3 Según el perfil de los estudiantes que tengo, necesitaría manejar otros mecanismos que favorezcan mi gestión de aula.	-	-	-	-	-
	4 Los estudiantes son la principal fuente de algunos interferentes que afectan la efectividad de la gestión de aula que realizo.	-	-	-	-	-
Problemáticas subyacentes	1 El bajo rendimiento de muchos estudiantes parece estar relacionado en su mayor parte con su historia personal / familiar.	-	-	-	-	-
	2 Normalmente puedo identificar las razones que provocan las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes.	-	-	-	-	-
	3 Siempre es posible llegar al fondo de las problemáticas que afectan a los estudiantes.	-	-	-	-	-
	4 Siempre puedo dedicar tiempo a conocer y manejar las problemáticas que afectan a mis estudiantes.	-	-	-	-	-
Autopercepción de la práctica frente al grupo	1 Tengo plena confianza en que mi estilo de enseñanza funciona con cualquier grupo.	-	-	-	-	-
	2 Siempre me siento motivada en llegar al encuentro de mis grupos de estudiantes.	-	-	-	-	-
	3 Los estudiantes que tengo en mis clases me hacen sentir valorada.	-	-	-	-	-
	4 Siento que inspiro confianza en mis estudiantes.	-	-	-	-	-
	5 La forma en que desarrollo mis clases estimula hacia el aprendizaje.	-	-	-	-	-

Apéndice B

Guía Para Grupo Focal con Docentes

Guía Para Grupo Focal con Docentes

¿Cuáles son las principales situaciones del aula que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y a las que quisieran encontrar solución?

¿Cómo inciden estas situaciones en la calidad de la docencia de los profesores y en la calidad del aprendizaje de los estudiantes?

¿Qué medidas han implementado para tratar de dar solución a las dificultades y que resultados han obtenido?

Apéndice C

Encuesta Para Medir cambios en la Percepción y el Nivel de
Satisfacción de los Docentes con Relación a la Efectividad
de su Práctica

Encuesta Para Medir cambios en la Percepción y el Nivel de Satisfacción de los Docentes con Relación a la Efectividad de su Práctica

Propósito: Medir cambios en la percepción y nivel de satisfacción de los docentes con relación a la efectividad de su práctica, concluidos sus proyectos de investigación-acción.

Apreciado/a docente, dentro de la etapa final del estudio en que ha estado participando, le solicitamos aportar las informaciones requeridas a fin de ir dándole cierre a la investigación. Este instrumento está hecho sobre la base del primer cuestionario, en el que recogimos su percepción y niveles de satisfacción con relación a la efectividad de tu práctica.

La idea es que responda a estas cuestiones, expresando en esta etapa cómo han variado o se han mantenido las respuestas originales, luego de haber implementado la investigación-acción en su práctica de aula. Como siempre los datos serán tratados con suma confidencialidad, por lo que apelamos a su sinceridad. Los resultados formarán parte importante del señalado estudio.

Le agradecemos el valioso tiempo que dispondrá para llenar de manera reflexiva los diferentes aspectos que aquí

se recogen. Al inicio de cada página tendrá la escala en base a la cual podrá valorar cada uno de los indicadores. Exprese a través de la siguiente escala de valores, en qué nivel se mantiene o ha variado su opinión en torno a elementos relacionados con su práctica, con relación a lo opinado en la encuesta inicial.

0. Nada (Sigo pensando igual)
1. Poco (Pienso algo diferente)
2. Bastante (Pienso bastante diferente)
3. mucho (Pienso muy diferente)
4. Totalmente (Ahora pienso totalmente diferente)

Categorías		Manifestaciones/indicadores	1	2	3	4	5
Actitud de los estudiante	1	La actitud de los estudiantes es de compromiso hacia el estudio.					
Argumente							
	2	Algunos estudiantes presentan actitudes que perjudican el proceso de enseñanza y aprendizaje.					
Argumente							
	3	Los estudiantes generalmente tienen un comportamiento en el aula que favorece el desarrollo de las clases.					
Argumente							
	4	Es fácil identificar las razones de algunas actitudes de los estudiantes que entorpecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.					

	2	Hay que hacer un gran esfuerzo para lograr la motivación de algunos estudiantes en cada sesión de clases.					
Argumente							
	3	Los contenidos que se tratan en esta asignatura siempre provocan buenos niveles de motivación en los estudiantes.					
Argumente							
	4	Las técnicas de motivación que utilizo siempre dan resultado con los estudiantes de esta asignatura.					
Argumente							
Ambiente del aula	1	Siempre es posible lograr un buen ambiente del aula favorable para el aprendizaje.					
Argumente							
	2	Normalmente hay algunos interferentes que afectan el buen ambiente del aula.	1	2	3	4	5
Argumente							
	3	Es fácil determinar cuáles son los interferentes que impiden un ambiente adecuado para el aprendizaje.					
Argumente							
	4	Algunas situaciones que impiden lograr un adecuado ambiente de aprendizaje en el aula son difíciles de manejar.					
Argumente							

Planificación	1	Una buena planificación siempre garantiza el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.					
Argumente							
	2	Siempre concluyo la asignatura con la seguridad de que se desarrolló según lo planificado.					
Argumente							
	3	Algunas situaciones de los estudiantes pueden interferir en la efectividad de una buena planificación.	1	2	3	4	5
Argumente							
	4	Son fáciles de controlar los elementos que alteran una buena planificación.					
Argumente							
Gestion de los aprendizajes / estrategias	1	Logro gestionar los adecuados aprendizajes con cualquier tipo de estudiantes que tenga.					
Argumente							
	2	En ocasiones, el perfil del grupo afecta la efectividad de mi gestión de aula.					
Argumente							
	3	Según el perfil de los estudiantes que tengo, necesitaría manejar otros mecanismos que favorezcan mi gestión de aula.					
Argumente							

	4	Los estudiantes son la principal fuente de algunos interferentes que afectan la efectividad de la gestión de aula que realizo.	1	2	3	4	5
Argumente							
Problematicas subyacentes	1	El bajo rendimiento de muchos estudiantes parece estar relacionado en su mayor parte con su historia personal/familiar.					
Argumente							
	2	Normalmente puedo identificar las razones que provocan las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes.					
Argumente							
	3	Siempre es posible llegar al fondo de las problemáticas que afectan a los estudiantes.					
Argumente							
	4	Siempre puedo dedicar tiempo a conocer y manejar las problemáticas que afectan a mis estudiantes.	1	2	3	4	5
Argumente							
Autopercepción de la practica frente al grupo	1	Tengo plena confianza en que mi estilo de enseñanza funciona con cualquier grupo.					
Argumente							
	2	Siempre me siento motivada en llegar al encuentro de mis grupos de estudiantes.					
Argumente							
	3	Los estudiantes que tengo en mis clases me hacen sentir valorada.					
Argumente							

	4	Siento que inspiro confianza en mis estudiantes.					
Argumente							
	5	La forma en que desarrollo mis clases estimula hacia el aprendizaje.					
Argumente							

Apéndice D

Entrevista Semiestructurada Para Docentes

Entrevista Semiestructurada Para Docentes

Finalidad: Recoger información sobre el cambio registrado en sus niveles de satisfacción con relación a la efectividad de su práctica luego de implementados los proyectos de investigación en aula.

I. A partir de la implementación de los proyectos de investigación pedagógica, se puede decir que:

1.) Al dar respuesta a situaciones de aprendizaje, ¿sientes que lo has hecho:

- a) Mejor que antes
- b) Igual que antes
- c) Peor que antes

2. ¿Sientes que puedes manejar situaciones que antes no habías podido controlar?

- a) Si
- b) No
- c) No sé

3. ¿Fuiste consciente de algún tipo de situación, de la que no lo eras antes?

- d) Si
- e) No
- f) No sé

4. Si respondiste que sí, ¿Podrías compartir ambas situaciones?

II- En el contexto de la implementación de los proyectos de investigación desarrollados, a través de la metodología de investigación acción:

1. ¿Cómo ha sido la experiencia de implementar la investigación-acción en tu práctica de aula?

2. ¿Cuáles dificultades confrontaste?

¿Cuáles cambios se han producido en tu práctica como resultado de implementar proyectos de investigación pedagógica en el aula?

3. ¿Cuáles podrías decir que son las diferencias entre los resultados de aprendizaje del grupo en que desarrollaste procesos investigativos, y de otro con la misma asignatura, pero donde no se desarrollaron dichos procesos?

Apéndice E

Guía Para Grupo Focal con Estudiantes

Guía Para Grupo Focal con Estudiantes

¿Qué particularidades tiene la práctica del docente de esta asignatura en comparación con docentes de otras asignaturas? ¿Qué procedimientos diferentes se utilizaron?

¿Hubo alguna diferencia entre las técnicas utilizadas al principio de la asignatura y el final de la misma? ¿Piensan que el docente introdujo algún cambio positivo?

¿Qué beneficios a sus aprendizajes piensan ustedes que proporcionó la forma en que se desarrolló la asignatura?

Apéndice F

Análisis de Fiabilidad (Alpha)

Reliability Coefficients

N of Cases = 4.0

N of Items = 9

Alpha = -.3814

TODOS LOS BLOQUES

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 4.0

N of Items = 48

Alpha = .7091

Apéndice G

Percepción de los Docentes con Relación a la Planificación
del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Percepción de los Docentes con Relación a la Planificación
del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Planificación	TD	MD	I	MA	TA
Una buena planificación siempre garantiza el éxito del proceso.	0	1	0	6	3
Concluyo la asignatura según lo planificado.	1	2	3	3	1
Situaciones de los estudiantes interfieren en la efectividad la planificación.	1	1	2	6	0
Se controlan fácilmente los interferentes de una buena Planificación.	1	2	2	2	3

Nota. TD =totalmente en desacuerdo, MD = moderadamente de acuerdo, I= indiferente, MA = moderadamente de acuerdo, TA = totalmente de acuerdo.

Apéndice H

Percepción de los Docentes con Relación a las Problemáticas

Subyacentes que Afectan a los Estudiantes

Percepción de los Docentes con Relación a las Problemáticas
Subyacentes que Afectan a los Estudiantes

Problemáticas subyacentes	TD	MD	I	MA	TA
El bajo rendimiento se relaciona con la historia personal de los estudiantes.	1	1	1	6	1
Son identificables las causas de las dificultades de aprendizaje.	0	1	2	4	3
Siempre es posible llegar al fondo de las problemáticas de los estudiantes.	4	2	1	2	1
Siempre puedo dedicar tiempo a conocer las problemáticas de mis estudiantes.	1	2	2	3	2

Nota. TD = total desacuerdo, MD = moderado desacuerdo, I= indiferente, MA = moderadamente de acuerdo; TA = totalmente de acuerdo.

Apéndice I

Proyectos de Investigación-Acción en Aulas Desarrollados
por los Docentes

Proyectos de Investigación-Acción en Aulas Desarrollados por los
Docentes

<p>Nombre del proyecto 1: Estrategias de motivación para el logro de actitudes positivas de los estudiantes hacia el aprendizaje de la historia. Asignatura: Historia Universal</p>	
Situación de estudio	Los estudiantes mostraban desinterés y rezago en el aprendizaje de la historia, reflejándose esto en un profundo desconocimiento de los hechos históricos que determinan la realidad social y cultural.
Hipótesis de acción	Al parecer los docentes que impartimos la asignatura no estamos utilizando estrategias de aprendizaje que motiven los estudiantes a integrarse de manera activa en dicho proceso.
Propósito del plan de acción	Mejorar el proceso de enseñanza de la historia con estrategias atractivas y motivadores que favorecieran el interés de los estudiantes por la asignatura
Estrategias	Desarrollo de actividades utilizando mapas mentales, simulaciones, imágenes y otras técnicas que involucran la creatividad.
Resultados de la implementación	El éxito del proyecto se manifestó en el resultado de sus evaluaciones finales, así como en el resultado de la evaluación de los estudiantes hacia la enseñanza de la asignatura y hacia la profesora. Los estudiantes, como posible resultado de las estrategias implementadas, mostraron entusiasmo, capacidades creativas y colaborativas, solidaridad, responsabilidad, valoración y respeto por la asignatura de Historia Universal.
Significación para el docente	Esta investigación le dio la oportunidad a la docente de profundizar en un problema que le había inquietado, reflexionar sobre la responsabilidad de los docentes en esta problemática, e involucrarse en la solución de la misma. "Me llevó a reflexionar sobre el problema que presentamos la mayoría de los docentes y es el hecho de que en la mayoría de los casos, preparamos nuestras clases pensando en impactar más a nuestros compañeros académicos que a los estudiantes. La experiencia me obligó a colocar los intereses de mis estudiantes por encima de los míos". "Comprendí la necesidad de que los maestros y maestras nos salgamos del confort que representa el simple hecho de presentarnos frente a los estudiantes a recetar una serie de temas sin ningún tipo de significación para sus vidas cotidianas."

Nombre del proyecto 2: El dominio del vocabulario y su relación con la comprensión lectora. Asignatura: Español I	
Situación de estudio	Esta investigación estuvo motivada en el limitado vocabulario que manifiestan los estudiantes de nuevo ingreso de la asignatura de Español I, evidenciado en que el 42 por ciento de los estudiantes consultados tenía un deficiente dominio del vocabulario, mientras un 25 por ciento tenía un dominio regular, el 22 por ciento bueno y solo el 11 por ciento muy bueno.
Hipótesis de acción	Los estudiantes muestran un léxico pobre e inadecuado, al parecer debido a que no se aplicaron las estrategias eficaces durante el proceso de las clases.
Propósito del plan de acción	Motivar a los estudiantes de Español I por la lectura de obras interesantes de manera que esto se traduzca en enriquecimiento de su vocabulario.
Estrategias	Lectura de párrafos, extracción de términos, condensación de artículos, selección de palabras desconocidas, uso técnico y colaborativo de términos, descubrimiento de significados en contextos, ejercitación del comentario, trabajos grupales de exposiciones y análisis de textos, entre otros.
Resultados de la implementación	Luego desarrollar el plan, el 68 por ciento resultó entre muy bueno y bueno, lo cual representó una diferencia de 35 puntos porcentuales entre el resultado final y los primeros hallazgos, mientras solo el 12 por ciento resultó deficiente y 20 por ciento regular. El plan de acción provocó una mayor integración entre los estudiantes, ya que se movían bajo el propósito común de adquirir un vocabulario rico y adecuado.
Significación para el docente	Esta investigación constituyó una gran experiencia para la docente, ya que, según sus palabras, "nunca había recibido tan buenas respuestas de los estudiantes", en términos de integración con el proceso, participación y aprendizaje. Siente gran satisfacción pues pudo ayudar a muchos estudiantes de manera personal. Expresa que creció profesionalmente, pues tuvo que dar mucho más de lo que normalmente daba.

Nombre del proyecto 3: Un proyecto de investigación - acción para

<p>mejorar el rendimiento académico en estudiantes repitentes de la asignatura de Biología Celular y Molecular Asignatura: Biología Celular y Molecular</p>	
<p>Situación de estudio</p>	<p>La motivación para realizar esta investigación partió de la frecuencia de encontrar en una sección de Biología Celular y Molecular, estudiantes con recurrentes reprobaciones. Las evidencias recogidas a través de un cuestionario dejaron establecido que la mitad de los estudiantes admitió no haber recibido suficiente preparación en Biología, previo al ingreso a la universidad. Además mostraron una variedad de factores que estaban influyendo en la repitencia como divorcio de los padres, muerte de familiares, problemas afectivos, enfermedad, cambio de hogar, baja autoestima, estrés, falta de hábitos de estudio, desconexión entre la asignatura y la carrera, irregularidad en la asistencia, profesores que no motivan.</p>
<p>Hipótesis de acción</p>	<p>Las situaciones detectadas en el diagnóstico están influyendo en las recurrentes repitencias de los estudiantes, y no han recibido ayuda para superar la situación.</p>
<p>Propósito del plan de acción</p>	<p>Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes repitentes de la asignatura de Biología Celular y Molecular</p>
<p>Estrategias</p>	<p>El programa de actividades contenidas en el plan de acción estuvo dirigido a reforzar los conocimientos previos necesarios para el curso de Biología, modificar los hábitos de estudio, remotivar a los estudiantes y crear vínculos entre los temas del programa de la asignatura con otros tópicos de interés para la carrera, que en este caso era Medicina. Como parte del plan se programaron a demás tutorías individuales en las que los estudiantes externaban sus inquietudes, se les asignaban actividades para afianzar los conocimientos y se les daba un seguimiento personal a su proceso de aprendizaje.</p>
<p>Resultados de la implementación</p>	<p>Al finalizar el curso, los resultados de la implementación del proyecto se verificaron con las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes. Siete de los ocho estudiantes que participaron en el proyecto lograron aprobar la asignatura. Uno de ellos no logró los objetivos propuestos, manifestando falta de motivación, ausencias injustificadas a clase y bajo rendimiento académico.</p>
<p>Significación para el docente</p>	<p>Participar en esta investigación me ha permitido comprender mejor la importancia de la investigación docente, familiarizarme con la metodología investigación-acción y aplicarla en la resolución de un problema específico de la asignatura que imparto. He recibido valiosos aportes que me serán útiles en mi práctica docente. Ha sido una experiencia enriquecedora.</p>
<p>Nombre del proyecto 4: Actividades basadas en las inteligencias</p>	

<p>múltiples para mejorar el rendimiento en estudiantes aplazados de Calculo Diferencial Asignatura: Cálculo Diferencial</p>	
<p>Situación de estudio</p>	<p>Los estudiantes de una sección de Calculo Diferencial estaban mostrando falta de motivación y apatía hacia el estudio de la asignatura. Al recoger evidencias a través de una encuesta, se detectó que el 33 por ciento de los estudiantes de la señalada sección había reprobado una vez la asignatura, mientras el 17 por ciento lo había hecho dos veces.</p>
<p>Hipótesis de acción</p>	<p>Si se diseñaban estrategias con base en la teoría de las inteligencias múltiples, se podría lograr interesar a los estudiantes presentándoles actividades de su interés y dominio.</p>
<p>Propósito del plan de acción</p>	<p>Promover en los estudiantes el logro de aprendizajes significativos, a través de estrategias variadas e innovadoras que se correspondieran con los diferentes tipos de inteligencia de los estudiantes.</p>
<p>Estrategias</p>	<p>Se utilizaron diferentes estrategias que estuvieron acorde con los diferentes tipos de inteligencia, según la teoría de las inteligencias múltiples, rompiendo con los paradigmas de formar y enseñar en un solo estilo de aprendizaje.</p>
<p>Resultados de la implementación</p>	<p>La implementación del plan de acción dio inicio al rompimiento del ciclo de repitencia recurrente en participantes de este estudio, destacándose su entusiasmo, motivación, creatividad e innovación. Con la experiencia vivida los estudiantes comprobaron que se puede aprender cualquier asignatura, aprovechando el potencial de su tipo de inteligencias.</p>
<p>Significación para el docente</p>	<p>Este proyecto puso a la docente en posición de comprender que este tipo de investigación le permite dar respuesta a diversas interrogantes que se le presenten en su práctica de aula. La docente comprendió que la investigación -acción enriquece el quehacer educativo y le permite ser un ente investigativo sin desprenderse de la razón de su existencia, educar.</p>

Nombre del proyecto 5: Estrategias de enseñanza para elevar la motivación en estudiantes de la asignatura Redacción Castellana

Asignatura: Redacción Castellana	
Situación de estudio	En una sección de Redacción Castellana los estudiantes, pertenecientes a la carrera de ingeniería industrial, no se mostraban motivados en la realización de las tareas propias de la asignatura, como son la lectura, la redacción, la comprensión lectora, escrita y auditiva.
Hipótesis de acción	Si se implementan estrategias de enseñanza-aprendizaje creativas e innovadoras ¿mejorará la motivación de los estudiantes y se elevará su rendimiento académico?
Propósito del plan de acción	Lograr la motivación de los estudiantes hacia el estudio de la asignatura, a través de estrategias de enseñanzas creativas e innovadoras que favorecieran un aprendizaje significativo, y que respondieran a las expectativas de los estudiantes.
Estrategias	Se desarrollaron actividades variadas que ejercitaban la creatividad de los estudiantes, y que respondían al dinamismo e innovación sugeridas por ellos en la encuesta, tales como mapas mentales, uso de películas y videos, análisis sobre textos, diálogos con escritores, juegos de roles, interacción con escritores, entre otras.
Resultados de la implementación	Durante la implementación de esta investigación-acción los estudiantes se sintieron entusiasmados y animados a trabajar con todas las técnicas o estrategias utilizadas durante el semestre. Cada sesión de clases fue diferente y todos mostraron un gran interés por la asignatura, lo que quedó demostrado en las calificaciones obtenidas y en la evaluación final que hicieron del curso.
Significación para el docente	Esta experiencia le permitió tener una gran integración con los estudiantes, y sentir la satisfacción de verlos integrados en el transcurso de la implementación. Además, según la docente, le permitió entrar en un proceso reflexivo de gran beneficio para su práctica pedagógica.

Nombre del proyecto 6. Estrategias de comprensión lectora de elementos estructurales y funcionales de un texto

Asignatura: Redacción Castellana	
Situación de estudio	Estudiantes de Derecho, en la asignatura Redacción Castellana, estaban enfrentando dificultades para comprender la macro y la super estructura textuales, lo que les impedía captar la organización de un texto, las ideas principales y las relaciones que se dan entre ellos. La vida del profesional de las leyes tiene un alto componente de interpretación de textos, sin embargo estos estudiantes mostraban bajos niveles de comprensión, lo cual podría constituirse en un obstáculo para el buen curso de su carrera.
Hipótesis de acción	Utilizar estrategias lectoras adecuadas incide en la mejora de competencias para la comprensión de textos.
Propósito del plan de acción	Ejercitar a los estudiantes en el uso de estrategias favorecedoras de la comprensión lectora.
Estrategias	Se desarrollaron estrategias de pre lectura, se utilizaron diálogos, esquemas, organizadores gráficos, análisis de textos, tanto individuales como colaborativos. Se utilizaron actividades de modelaje, se combinaron actividades de trabajo colaborativo e individual en el análisis de textos.
Resultados de la implementación	La implementación, ayudó a los estudiantes a entender que la lectura es una actividad estratégica y les favoreció el rendimiento en las siguientes pruebas que debían realizar. Los estudiantes se involucraron activamente en la solución de sus limitaciones lectoras.
Significación para el docente	La experiencia ha provocado en el docente un sentido de investigación que lo ha puesto en alerta para detectar problemas y buscar las explicaciones y soluciones de lugar. Según sus palabras "siente que no es el mismo después de implementar la investigación - acción". Ha quedado convencido de que el involucramiento en este tipo de investigación evita que el sílabo de la asignatura sea cerrado, sin ningún tipo de cambios.

<p>Nombre del proyecto 7: Diferencias en el rendimiento de un grupo de estudiantes, en relación al resto de la clase, en una sección de la asignatura Biología General. Un estudio de caso Asignatura: Biología General</p>	
<p>Situación de estudio</p>	<p>En una sección de Biología, un grupo de estudiantes estaba presentando un rendimiento menor que el resto. Los estudiantes mostraban cierta dificultad en la asimilación de los conceptos y una baja capacidad de análisis, a pesar de que se mostraban interesados en la clase, estaban atentos y eran respetuosos. Había frecuentes ausencias de estos estudiantes, a veces durante la semana completa, llegaban tarde al aula, entregaban los trabajos de manera tardía, y se desempeñaban con una tímida participación. Muchos debido a que ya son personas más adultas que el resto y con responsabilidades laborales y familiares, tenían una serie de problemas personales y familiares que los afectaba.</p>
<p>Hipótesis de acción</p>	<p>Lo que parece estar sucediendo es que en el grupo objeto de estudio, los estudiantes no tenían las competencias requeridas para la asignatura, dedicaban menos tiempo al estudio de la asignatura, algunos han perdido hábitos de estudios debido a su edad, y a que ya habían tenido que desarrollar actividades laborales; las exigencias de la UNIBE parecen ser altas para sus desempeño.</p>
<p>Propósito del plan de acción</p>	<p>Desarrollar actividades tendientes a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con escaso rendimiento académico, tomando en cuenta las causas que lo motivaban.</p>
<p>Estrategias</p>	<p>El plan incluyó realización de tutorías virtuales y presenciales que implicaban un apoyo personalizado, reflexiones continuas, realización de trabajos en grupos colaborativos en los que se mezclen estudiantes de distintas nacionalidades, entre otras.</p>
<p>Resultados de la implementación</p>	<p>El plan de acción desarrollado tuvo resultados positivos, ya que los estudiantes alcanzaron el éxito en la asignatura lo que quedó evidenciado en el hecho del 87 por ciento que aprobó la asignatura, el 77 por ciento correspondió a los de nacionalidad puertorriqueña. Lo más significativo en los resultados fue el nivel de compromiso mostrado por los estudiantes y el entusiasmo evidenciado en la participación.</p>
<p>Significación para el docente</p>	<p>En términos de la significación para la profesora está el hecho de que esta experiencia investigativa la pusiera en situación de reflexionar sobre su práctica, le permitió percibir la individualidad de los estudiantes, diversificar los procesos evaluativos, poner en práctica estrategias participativas. Además aumentó su capacidad de observación.</p>
<p> </p>	

Nombre del proyecto 8: Estrategias de enseñanza creativa para promover una actitud positiva hacia las matemáticas Asignatura: Matemática I	
Situación de estudio	El interés en este tema surge por la actitud mostrada por estudiantes de una sección de Matemática I, de la carrera de arquitectura, quienes abiertamente manifestaban su rechazo a las matemáticas, mostrando poca atención a las clases y baja motivación. Alrededor de la mitad de los estudiantes consideraban las matemáticas aburridas, complicadas, cuyo aprendizaje demandaba mucho esfuerzo y no les daba satisfacción.
Hipótesis de acción	Las emociones negativas de cursos pasados de matemáticas provocan falta de atención y de motivación hacia esta asignatura reforzada por la creencia socialmente aceptada de las matemáticas son temibles provocando un enorme obstáculo para el aprendizaje de las mismas.
Propósito del plan de acción	Favorecer que los estudiantes adquieran una actitud positiva hacia las matemáticas.
Estrategias	Dado que los estudiantes mostraban una gran carga negativa en términos emocionales hacia las matemáticas, se pusieron en práctica actividades que permitían que los estudiantes se sintieran sin presiones, en libertad, además de otras actividades que mostraban la importancia de las matemáticas para su carrera.
Resultados de la implementación	Como resultado del plan de acción los estudiantes se fueron integrando hasta lograr su participación activa; empezaron a mostrar una actitud favorable hacia las matemáticas. El ir a la pizarra ya no les provocaba pánico.
Significación para el docente	La experiencia le proporcionó al docente más seguridad para implementar nuevas estrategias en el aula, para buscar el fondo de algunas situaciones que presentan los estudiantes, para acercarse más a los rezagados. Encuentra que ahora su práctica es más rica, le llega a más personas, acogiéndolos y haciéndolos más partícipes en las clases.

--

Nombre del proyecto 9: Estrategias para favorecer un ambiente de aula adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje Asignatura: Historia Dominicana	
Situación de estudio	Este proyecto de investigación surge como consecuencia de las dificultades confrontadas por el docente de una sección de Historia Dominicana de la carrera de ingeniería, cuyo ambiente en el aula se estaba viendo afectado por la actitud de un grupo de estudiantes. Estos entorpecían el adecuado proceso de enseñanza con variadas actitudes en su comportamiento como: interrupciones, faltas de respeto, desorganización, falta de atención a opiniones ajenas.
Hipótesis de acción	Si se integran a los estudiantes en la solución de los problemas que afectan el ambiente del aula, se mejoran los comportamientos que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Propósito del plan de acción	Mejorar el ambiente de aula a través de estrategias que resultaran de interés para los estudiantes.
Estrategias	Las estrategias se enfocaban en conectar los contenidos con la carrera de los estudiantes, de manera que le encontraran sentido y utilidad a la asignatura. Otra de las medidas del plan fue que al tiempo que se establecía un clima de confianza con los estudiantes, también se establecieron acuerdos disciplinares a fin de controlar los comportamientos inadecuados.
Resultados de la implementación	Los resultados fueron positivos ya que se logró mejorar el ambiente de aula, interesando a la mayoría de estudiantes, aunque algunos aun persistieron en su actitud.
Significación para el docente	Como significación para el docente, esta investigación le ha ayudado a comprender mejor su práctica profesional, y a sentirse más seguro "porque la importancia de la investigación-acción es que permite mejorar sin abandonar el camino ya que, "se mejora al hacer"

--

<p>Nombre del proyecto 10: Diagnóstico y estrategias de desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes de la asignatura Seminario de liderazgo y espíritu emprendedor</p> <p>Asignatura: Seminario de Liderazgo y Espíritu Emprendedor</p>	
<p>Situación de estudio</p>	<p>Los estudiantes que llegan a la asignatura piensan que los líderes son personas, empresas, organizaciones, etc., que destacan muy por encima de la media, que poseen los privilegios que le acompañan a esta posición que sería deseable disfrutar, sin embargo, en su mayoría no han reflexionado profundamente acerca de ello, poseen información fragmentada de liderazgo y están cargados de una emocionalidad no necesariamente positiva acerca de muchas de las acciones de los líderes y de sus propias perspectivas de serlo.</p>
<p>Propósito del plan de acción</p>	<p>Desmitificar los conceptos de líder y liderazgo que llevaron los estudiantes al aula, y por otro, proponer estrategias para desarrollar en aula habilidades de liderazgo concretas.</p>
<p>Estrategias</p>	<p>El plan de acción implicaba que los estudiantes a través de los resultados del test de perfil de personalidad de Lussier y Achua, identificaran su tipo de personalidad, sus fortalezas y debilidades para, a partir de esto, identificar y desarrollar por si mismos estrategias encaminadas a desarrollar su liderazgo, y a lograr una personalidad enfocada hacia la consecución de metas. Las dimensiones en las que debían enfocar las estrategias eran la emocional, la apertura a la experiencia y la dimensión ajuste. Los estudiantes debían aplicar las estrategias por dos semanas, y presentar un informe por semana acerca de los resultados. Además en grupos ideaban estrategias para desarrollar las cualidades en las que habían sacado menor puntuación.</p>
<p>Resultados de la implementación</p>	<p>Como consecuencia se pudo tener conocimiento de las características propias y únicas de la sección con la que se trabajó: las dos dimensiones mejor puntuadas y las tres dimensiones de menor puntaje. Al final los estudiantes se expresaron en términos positivos acerca de la experiencia de practicar sus estrategias y transmitían una sensación de logro.</p>
<p>Significación para el docente</p>	<p>Para la profesora, esta investigación representa la materialización de varias preguntas que a lo largo del tiempo se había ido haciendo respecto a la forma de optimizar una actividad que es parte integral y clave del desarrollo de la asignatura Seminario de Liderazgo y Espíritu Emprendedor.</p>

Apéndice J

Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a la
Motivación de los Estudiantes

Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a la
Motivación de los Estudiantes

Categoría: Motivación de estudiantes	N.C.	P.C.	B.C.	M.C.	T.C.
Los estudiantes normalmente se muestran motivados	1	1	2	4	1
Hay que hacer un gran esfuerzo para lograr la motivación de algunos estudiantes en cada sección de clases.	0	3	4	1	1
Los contenidos que se tratan en esta asignatura siempre provocan buenos niveles de motivación en los estudiantes.	0	1	2	3	3
Las técnicas de motivación que utilizo siempre dan resultado con los estudiantes de esta asignatura.	1	2	1	2	3
<i>Nota.</i> N.C. = ningún cambio, P.C.= poco cambio, B.C.= bastante cambio, M.C.= mucho cambio, T.C.= total cambio.					

Apéndice K

Cambio de Percepción de los Docentes en Relación al
Ambiente de Aula

Cambio de Percepción de los Docentes en Relación al
Ambiente de Aula

Categoría: Ambiente del aula	N.C.	P.C.	B. C.	M. C.	T. C.
Siempre es posible lograr un buen ambiente del aula favorable para el aprendizaje.	2	0	4	2	1
Normalmente hay algunos interferentes que afectan el buen ambiente del aula.	2	3	1	3	0
Es fácil determinar cuáles son los interferentes que impiden un ambiente adecuado para el aprendizaje.	0	4	1	2	2
Algunas situaciones que impiden lograr un adecuado ambiente de aprendizaje en el aula son difíciles de manejar	2	3	3	0	1

Nota. N.C. = ningún cambio; P.C.= poco cambio; B.C.= bastante cambio; M.C= mucho cambio; T.C.= total cambio

Apéndice L

Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a
Problemáticas Subyacentes en los Estudiantes

Cambio de Percepción de los Docentes en Relación a
Problemáticas Subyacentes en los Estudiantes

Categoría: Problemáticas subyacentes	N.C.	P.C.	B.C.	M.C.	T.C.
El bajo rendimiento de muchos estudiantes parece estar relacionado en su mayor parte con su historia personal /familiar.	1	1	2	2	3
Normalmente puedo identificar las razones que provocan las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes.	2	1	0	4	2
Siempre es posible llegar al fondo de las problemáticas que afectan a los estudiantes.	2	1	1	3	2
Siempre puedo dedicar tiempo a conocer y manejar las problemáticas que afectan a mis estudiantes.	1	3	2	2	1

Nota. N.C. = ningún cambio, P.C.= poco cambio, B.C.= bastante cambio, M.C= mucho cambio, T.C.= total cambio.