

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE NOR-OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR CON ORIENTACIÓN EN
ANDRAGOGÍA

INVESTIGACIÓN
PARA GRADUACIÓN

**LA INCIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN
LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES. DE LA
CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN
PEDAGOGÍA Y TÉCNICO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA,
CUNOROC, SEDE BARILLAS, HUEHUETENANGO.**



POR

NÉSTOR GILBERTO ALVARADO CASTILLO

SANTA CRUZ BARILLAS, HUEHUETENANGO, GUATEMALA; SEPTIEMBRE DE 2017.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE NOR-OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR CON ORIENTACIÓN EN
ANDRAGOGÍA

**LA INCIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN
LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES. DE LA
CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN
PEDAGOGÍA Y TÉCNICO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA,
CUNOROC, SEDE BARILLAS, HUEHUETENANGO.**

INVESTIGACIÓN
PARA GRADUACIÓN

PRESENTADA AL HONORABLE CONSEJO DIRECTIVO DEL
CENTRO UNIVERSITARIO DE NOR-OCCIDENTE PARA OPTAR
AL GRADO ACADÉMICO DE

MAGISTER SCIENTIAE

EN DOCENCIA SUPERIOR CON ORIENTACIÓN EN
ANDRAGOGÍA

POR

NÉSTOR GILBERTO ALVARADO CASTILLO

SANTA CRUZ BARILLAS, HUEHUETENANGO, GUATEMALA; SEPTIEMBRE DE 2017.

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

RECTOR MAGNIFICO: Dr. Carlos Alvarado Cerezo
SECRETARIO: Dr. Luis Enrique Camey Rodas

CENTRO UNIVERSITARIO DE NOR-OCCIDENTE

DIRECTOR: M. A. Otto Gabriel Salguero Vásquez

MIEMBROS DEL CONSEJO DIRECTIVO

PRESIDENTE: M. A. Otto Gabriel Salguero Vásquez
SECRETARIO: Ing. Agr. Juan Carlos Gálvez Gordillo
REPRESENTANTES DOCENTES: M. Sc. Jorge Obispo Vásquez Mejía
Ing. Agr. Juan Carlos Gálvez Gordillo
REPRESENTANTE EGRESADOS: Ing. Agr. Wilhem Olmedo Angel Prera
REPRESENTANTES ESTUDIANTILES: Br. Manuel Antonio Molina Palacios
Br. Alvaro Geovany Ajanel Rodas

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

DIRECTOR: M. Sc. Jorge Obispo Vásquez Mejía

MIEMBROS DEL CONSEJO ACADÉMICO DE POSTGRADO

PRESIDENTE: M. A. Otto Gabriel Salguero Vásquez
SECRETARIO: M. Sc. Jorge Obispo Vásquez Mejía
MIEMBRO: M. Sc. Marco Augusto Escobar Mazariegos
MIEMBRO: M. A. Advany Ottoniel Celada Maldonado

COORDINACIÓN DE PROGRAMA

COORDINADOR: M. Sc. Marco Augusto Escobar Mazariegos

Santa Cruz Barillas, septiembre de 2017

Honorable Consejo Directivo y
Miembros Acto de Graduación,
Centro Universitario de Nor-Occidente,
Huehuetenango.

Honorables Señores:

Habiendo concluido y aprobado el informe de tesis de estudios de Postgrado de la Maestría en Docencia Superior con Orientación en Andragogía, presento ante ustedes el informe titulado **“LA INCIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES”** DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN PEDAGOGÍA Y TÉCNICO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, CUNOROC, SEDE BARILLAS, HUEHUETENANGO, como un aporte más de la Universidad de San Carlos de Guatemala en beneficio de la educación de nuestro país.

Atentamente,



Ing. Agr. Néstor Gilberto Alvarado Castillo

DEDICATORIAS

A DIOS:

En su GRANDEZA, resumido en El Único, verdad, amor, humildad, generosidad...; a Él sea la honra, honor y gloria.

A MIS PADRES:

Gilberto y Miriam; por inculcarme en todo momento paciencia, amor al prójimo, creencia en el potencial humano y responsabilidad.

A MI AMADA ESPOSA:

Cecilia Marisol; es por y para ella este triunfo, con su incansable apoyo y amor que hace que las metas se conviertan en triunfos en mi vida.

A MIS HIJOS:

Yehosúa, María y Santiago; con todo mi amor y ejemplo (es una deuda saldada).

AL CENTRO UNIVERSITARIO DE NOR-OCCIDENTE:

Prestigioso centro de estudios superiores.

AGRADECIMIENTO

A Dios Eterno, a la Tricentenario Universidad de San Carlos de Guatemala, al centro Universitario de Nor-Occidente, especialmente al Departamento de Estudios de Postgrado, a mis compañeros de estudio, Dios los bendiga siempre.

BIOGRAFÍA

- Datos personales:** Néstor Gilberto Alvarado Castillo, guatemalteco, nacido en el municipio de Santa Cruz Barillas, departamento de Huehuetenango, con residencia en el Caserío Manantial Carretera, Santa Cruz Barillas, Huehuetenango, nacido el 30 de octubre de 1978.
- Estudios realizados:** a). Primaria: Escuela Oficial Urbana Mixta “Oscar González Recinos” (Años de 1,985 al 1,990). b). Básico: Instituto Privado “Carlos Sagastume Pérez” (Años de 1,991 al 1,993). c). Diversificado: Instituto Normal Mixto Rafael Acheque (Año 1,994); Instituto Normal Mixto Alejandro Córdova (Años 1,995 al 1996), obteniendo el título de en el nivel medio de “Maestro de Educación Primaria Urbana. d). Universitario: Centro Universitario de Occidente -CUNOC-USAC, obteniendo el título de Ingeniero Agrónomo en Sistemas de Producción Agrícola.
- Experiencia en investigación:** a). Tesis realizada en el nivel de grado: “Incidencia de la palomilla de la papa en el cultivo de papa en la aldea Páquix, municipio de Chiantla, departamento de Huehuetenango”; en la carrera de Agronomía del Centro Universitario de Occidente -CUNOC-USAC. b). Participación en estudio de Ordenamiento Territorial del municipio de Chiantla, departamento Huehuetenango en el marco de la Maestría en Ordenamiento Territorial y Gestión Ambiental facilitada por el Instituto de Estudios Superiores Chipixab, año 2,011.
- Experiencia laboral adquirida:** a). Actualmente labora como Coordinador de la Agencia de Extensión Rural del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación con sede en el municipio de Barillas, departamento de Huehuetenango. b). Catedrático de Estadística, Matemática, Elaboración de Proyectos y Biología, plan fin de semana, en el Centro Universitario de Nor-Occidente (CUNOROC), con sede en Santa Cruz Barillas, Huehuetenango.

Resumen

En el presente informe se dan a conocer los resultados del estudio sobre “La Incidencia de la Investigación-Acción en la formación académica de estudiantes de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, sede Barillas, Huehuetenango. El objetivo principal del estudio consistió en determinar la incidencia de la investigación-acción en la formación académica de los estudiantes. Para obtener información confiable y relevante se aplicó como método general de investigación el método científico y métodos particulares como: inductivo-deductivo, analítico-sintético, aplicando una encuesta a estudiantes y docentes, siendo los estudiantes una muestra obtenida a través del muestro probabilístico estratificado; así mismo se utilizaron fuentes bibliográficas para fundamentar teóricamente el estudio. Los resultados obtenidos demuestran que estudiantes y docentes se han involucrado en este tipo de metodología lo que les ha generado experiencia, consecuentemente manifiestan conocimiento y a la vez aplicación práctica en el desarrollo del proceso educativo. La metodología es de aceptación general aduciendo que los procesos de la investigación-acción son comprensivos y manejables al ponerlos en práctica, lo que conlleva la instalación de capacidades en estudiantes generándoles habilidades y destrezas que redundan en aprendizajes significativos; a la vez manifiestan que incluyen en su revisión de literatura temas relacionados a la investigación-acción lo cual refuerzan sus conocimientos y les genera mayor conocimiento, información y experiencia desde el nivel teórico, lo que les ha permitido mejorar su práctica educativa y docente planificando con mejores estrategias y metodologías educativas el contenido programático de sus cursos. Esto confirma que la investigación-acción en el proceso educativo incide positivamente en la formación académica de los estudiantes. En conclusión la aplicación de la investigación-acción como una herramienta metodológica de investigación para el abordaje de situaciones problema dentro y fuera del aula en el contexto de los investigados, influye positivamente en los estudiantes desde y hacia su formación.

Palabras clave: incidencia, investigación-acción, formación académica, estudiantes, docente, proceso educativo.

Summary

This report presents the results of the study on "The Incidence of Research-Action in the academic training of students in the career of Teachers of Secondary Education in Pedagogy and Technician in Educational Administration, CUNOROC, Barillas, Huehuetenango. The main objective of the study was to determine the incidence of action research in the academic formation of students. To obtain reliable and relevant information, the scientific method and particular methods, such as: inductive-deductive, analytical-synthetic, applying a survey to students and teachers were applied as a general method of investigation, being the students a sample obtained through the probabilistic stratified sample; bibliographical sources were also used to support the study. The results obtained demonstrate that students and teachers have been involved in this type of methodology which has generated experience, consequently manifest knowledge and at the same time practical application in the development of the educational process. The methodology is generally accepted on the grounds that the action-research processes are comprehensive and manageable when implemented, which implies the installation of skills in students, generating skills and abilities that lead to meaningful learning; at the same time, they state that they include topics related to action research in their literature review, which reinforce their knowledge and generate greater knowledge, information and experience from the theoretical level, which has allowed them to improve their educational and teaching practice by planning better strategies and educational methodologies the programmatic content of their courses. This confirms that action research in the educational process has a positive effect on the academic training of students. In conclusion, the application of action research as a methodological research tool for addressing problem situations in and outside the classroom in the context of the researched positively influences students from and to their training.

Key words: Incidence, action research, academic training, students, teachers, educational process.

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos.....	ix
Tabla de tablas.....	xii
Tabla de figuras.....	xii
Tabla de anexos.....	xiv
Tabla de apéndices	xiv
Introducción	1
1. Planteamiento del problema.....	3
2. Justificación de la investigación	6
3. Objetivos.....	8
3.1 General	8
3.2 Específicos.....	8
4. Hipótesis de trabajo de investigación	8
5. Variables, descriptores e indicadores analizados.....	9
5.1 Descripción de variables.....	9
5.1.1 Independiente.	9
5.1.2 Dependiente.....	9
5.2 Descriptores	9
5.3 Indicadores	9
6. Marco teórico	11
6.1 Antecedentes.....	11
6.2 Fundamento teórico conceptual.....	22
6.2.1 Consideraciones iniciales.	22
6.2.2 Investigación.	23
6.2.3 Enfoques de investigación.	23
6.2.4 Metodologías de investigación en la educación.	25

6.2.5	Investigación educativa	26
6.2.6	Investigación-acción.....	29
6.2.6.1	Definición.....	29
6.2.6.2	Origen e historia.....	30
6.2.6.3	Cómo se organiza la investigación: Proceso de la investigación-acción.	33
6.2.6.4	Características de la investigación-acción.	35
6.2.6.5	Funcionalidad y aplicabilidad de la investigación-acción.....	37
6.2.6.6	Participantes de y en la investigación-acción.....	37
6.2.6.7	Utilidad (beneficio) de la investigación-acción.	38
6.2.6.8	La investigación-acción, lo que es y lo que no es.	39
6.2.6.9	Modelos teóricos del proceso de investigación-acción.	40
6.2.6.10	La investigación-acción en la formación docente.	41
6.2.7	Proceso educativo.....	42
6.2.7.1	Definición.....	42
6.2.7.2	Interacción social en el proceso educativo.....	43
6.2.8	Formación de estudiantes.....	44
6.2.8.1	Modelos de formación.....	45
6.2.8.2	Teoría y práctica: la conexión en la formación de estudiantes.....	47
7.	Descripción del contexto y vida cotidiana.....	47
7.1	Localización de espacio geográfico (municipio de Santa Cruz Barillas).....	47
7.2	Población.....	48
7.3	Educación.....	49
7.3.1	Centro universitario de Nor-Occidente sede Barillas.....	49
7.3.1.1	Oferta Académica del CUNOROC, sede Barillas.....	49
7.4	Delimitación teórica, espacial y temporal.....	50
7.4.1	Delimitación teórica.....	50
7.4.2	Delimitación espacial.....	51
7.4.3	Delimitación temporal.....	51
8.	Explicación del paradigma que respaldó la investigación.....	51
9.	Metodología y métodos de investigación.....	51
9.1	Métodos de investigación.....	52

9.2	Tipo de muestreo	52
9.3	Característica de las personas bajo estudio y del contexto	53
9.4	Metodología de la investigación.....	54
9.5	Técnicas, instrumentos e interpretación de la información	55
9.5.1	Investigación-acción.....	55
9.5.2	Proceso educativo.....	56
9.5.3	Estudios y aprendizajes desde la investigación-acción.....	57
9.5.4	Conocimiento y habilidades de las personas.	57
9.5.5	Interpretación de la información.....	58
10.	Prueba de hipótesis	58
11.	Resultados obtenidos	61
11.1	Investigación-acción.....	62
11.2	Proceso educativo.....	75
11.3	Estudios y aprendizajes en función de la investigación-acción.....	80
11.4	Conocimiento y habilidades de las personas	88
12.	Interpretación de resultados	91
12.1	Investigación-acción.....	92
12.2	Proceso educativo.....	95
12.3	Estudios y aprendizajes en función de la investigación-acción.....	96
12.4	Conocimiento y habilidades de las personas	99
13.	Alcances y hallazgos.....	101
13.1	Alcances	101
13.2	Hallazgos	102
14.	Fuentes de información.....	105
14.1	Fuentes primarias.....	105
14.2	Fuentes secundarias.....	106

15.	Reflexiones finales.....	106
16.	Conclusiones.....	108
16.1	General.....	108
16.2	Específicas.....	108
17.	Referencias.....	109
18.	Anexos.....	112
19.	Apéndices.....	114

Tabla de tablas

Tabla 1	Operacionalización de variables.....	10
Tabla 2	Marco lógico de las líneas de acción.....	123
Tabla 3	Objetivo específico 1 de la propuesta.....	125
Tabla 4	Objetivo específico 2 de la propuesta.....	127
Tabla 5	Objetivo específico 3 de la propuesta.....	129

Tabla de figuras

Figura 1.	Edad de encuestados.....	61
Figura 2.	Involucramiento en la elaboración de investigación.....	62
Figura 3.	Participación de estudiantes en investigación.....	63
Figura 4.	Participación de docentes en la investigación.....	64
Figura 5.	Participación de estudiantes en investigación científica.....	65
Figura 6.	Experiencia en aplicación de investigación-acción de estudiantes y docentes.....	66
Figura 7.	Detección de problemas en el aula por parte del docente.....	67
Figura 8.	Identificación y selección de problemas en el aula.....	67
Figura 9.	Participantes en identificación y selección de problemas.....	68
Figura 10.	Toma de decisiones luego del estudio del problema.....	69
Figura 11.	Planificación de acciones de investigación en los cursos.....	69

Figura 12. Periodicidad de diseño de investigación en el aula.	70
Figura 13. Investigaciones con enfoque comunitario.	71
Figura 14. Fácil comprensión y manejo de metodología de la Investigación-acción.	73
Figura 15. Rechazo de estudiantes a la investigación-acción.	73
Figura 16. Investigación-acción cambiante de realidades y procura mejora continua.	74
Figura 17. Dedicar tiempo a autoformarse.	76
Figura 18. Inclusión de contenidos de investigación en autoformación.	77
Figura 19. Inclusión de contenidos de investigación-acción su autoformación.	77
Figura 20. Trabajo en equipo al realizar investigación.	78
Figura 21. Socialización de etapas de investigación.	79
Figura 22. Planificación de acciones de investigación en cursos.	81
Figura 23. Ejecución de proyectos en base a problemática.	83
Figura 24. Beneficio intelectual y social de la investigación-acción.	83
Figura 25. Formación académica sin investigación es significativa.	84
Figura 26. No contenidos de investigación y la formación integral de estudiantes.	85
Figura 27. La Aplicación de investigación científica refuerza los conocimientos.	85
Figura 28. Investigación-acción facilita relacionar el entorno con los contenidos.	86
Figura 29. Investigación-acción genera mayor comprensión y retención de conocimiento.	86
Figura 30. Investigación-acción mejora procesos de orientación aprendizaje en la formación de los estudiantes.	87
Figura 31. La investigación-acción genera aptitudes intelectuales y físicas.	88
Figura 32. Investigación-acción y el desarrollo satisfactorio de una actividad.	89
Figura 33. Investigación-acción y la asimilación de conocimientos.	90
Figura 34. Investigación-acción y actitudes de motivación y emprendimiento.	90

Tabla de anexos

Anexo 1. Resolución de autorización para realizar investigación. 112
Anexo 2. Ubicación de las instalaciones del CUNOROC sede Barillas..... 113

Tabla de apéndices

Apéndice A 114
Apéndice B..... 131
Apéndice C..... 139

La investigación es una herramienta indispensable en la actualidad para dar respuesta a problemas que a diario aquejan a los seres vivos. Esta, es realizada con exclusividad por el hombre desde el principio de los tiempos, que, sin embargo, en el transcurrir de ese tiempo se ha ido perfeccionando en concordancia de la complejidad de la problemática de cada época.

Los enfoques de investigación se definen en función de la temática a abordar de acuerdo a la naturaleza de lo que pretende investigar. El enfoque cualitativo responde a las ciencias sociales como un proceso que facilita el estudio de la dinámica cambiante y fluctuante de la vida misma sin perder credibilidad y confianza en sus resultados, así, se inicia una época fascinante de investigación, descubrimiento y respuesta a lo que el mundo presenta o mejor definido, a lo que el mismo hombre se ha generado. Sin embargo, la investigación con su carácter rigorista y academicista (generación de conocimiento) ha olvidado que esa problemática que estudia debe resolverse y cambiar la situación a bien; en otras palabras hay una fuerte necesidad de unir o empatar lo teórico con lo práctico generando respuestas a las necesidades humanas. Es aquí donde entra la investigación en acción con enfoque a la comunidad resolviendo la problemática y no solo estudiándola.

La investigación-acción nace con la premisa de generar cambios en la realidad, propone una mejora continua a través de la aplicación cíclica de etapas que llevan a la acción misma y que luego de ejecutarse, se analiza y reflexiona para llevar a cabo un nuevo ciclo o mejorar el anterior. Las etapas que plantea son la planificación, la acción, la observación y la reflexión para luego reiniciar el ciclo. En el campo de la educación esta metodología ha tenido aceptación, siendo estudiada por grandes pedagogos del siglo XX, generándose corrientes de pensamiento en función de la investigación-acción sin perder su carácter y fundamentación.

En el campo de la práctica docente la investigación-acción ha jugado un papel importante, llevando a resolver problemas cotidianos de la relación estudiante-docente, proponiendo acciones concretas luego de realizarse un proceso de investigación. La metodología es práctica y está al alcance de todos los actores educativos teniendo múltiples áreas de acción, desde las aulas, pasando por la institución, hasta resolver situaciones cotidianas del diario vivir.

Ahora bien, a pesar de que nace como tal a finales de 1940, profundizando su estudio en 1980, aún se desconoce la aplicabilidad de la investigación-acción en el ámbito educativo a nivel de asignatura (curso) y docente en nuestro medio. Se continúa desarrollando el contenido de cursos de manera tradicionalista, siempre analizando los resultados o puntajes como indicador de aprendizaje del estudiante y como indicador de docencia el desarrollo total de la temática del curso sin tomar en cuenta si existe o generó aprendizaje significativo. La investigación-acción es una actividad metodológica docente, que involucra a los actores educativos en la resolución de sus problemas, que los hace partícipes de la identificación, planificación, ejecución y solución de esos aspectos. Asimismo, al involucrar al estudiante en esas actividades investigativas y de acción, refuerzan sus conocimientos convertidos en habilidades y destreza que en el futuro serán herramientas indispensables y de incalculable valor para poner en práctica lo que aprendió, formando un estudiante competente al ser profesional.

De acuerdo a lo expuesto, el presente informe contiene los resultados y análisis de la presencia de la investigación-acción en la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango. Se estudió el grado de conocimiento y aplicación de esta metodología en el aula por parte de docentes, su aceptación como parte de los procesos educativos. Así también se analizó si su utilización genera aprendizajes significativos y consecuentemente fortalece las habilidades y destrezas de los que la ponen en práctica, en este caso el docente y lo estudiantes. Se determinaron aspectos metodológicos, teóricos y operativos que sustentaron la investigación.

Los resultados obtenidos demostraron que existe investigación-acción en la práctica docente, sin embargo, es de manera inconsciente, es decir, no se tiene claro el proceso

metodológico y se emplean algunos pasos metodológicos en mínima cantidad, lo que hace que no se maximicen los beneficios que se obtienen de su aplicación. Otro aspecto encontrado fue la débil presencia de contenidos y cursos orientados a investigación, lo que ha generado una debilidad en el conocimiento de procesos y metodologías de investigación por parte del estudiante.

De acuerdo a lo expuesto, surgieron las recomendaciones de fortalecimiento de esta metodología a nivel de aula y docente ya que es bien aceptada por estudiantes y docentes teniendo claro que es generadora de habilidades y destrezas desde lo concreto y práctico. La propuesta concreta emanada de las recomendaciones, que se encuentra al final de este documento, pretende fortalecer el conocimiento y la aplicación de la investigación-acción docente con aplicación en el aula.

1. Planteamiento del problema

La investigación-acción es un proceso que plantea una mejora continua a través de la búsqueda del conocimiento, lo cual conlleva comprender y entender el oficio docente integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se generan. Se enfoca en la reflexión sobre el quehacer cotidiano, en la práctica pedagógica, y que además de contribuir en la resolución de problemas, tiene la capacidad de que cada persona reflexione sobre su propia experiencia, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En un concepto general, la investigación-acción constituye un medio de análisis y reflexión sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de orientación-aprendizaje.

Así como todo modelo o metodología, la investigación-acción tiene secuencia lógica de pasos establecidos que inician con la identificación de un problema o bien problematizar la situación específica, luego los actores involucrados en la misma (problemática) conforman el grupo que intenta comprender el problema, analizando sus causas y efectos, discutiendo algunas soluciones eligiendo una de esas opciones para organizar sus acciones y llevarlas a cabo; posteriormente se realiza la reflexión de las acciones ejecutadas, obteniendo resultados y

conclusiones que serán publicadas, por último en base a la reflexión de las acciones y de los resultados se inicia un nuevo ciclo. Este proceso es cíclico, es decir, terminado un ciclo inicia o sigue el otro identificando las fortalezas y debilidades del anterior, para luego encontrar las mejores acciones de solución al quehacer.

Este modelo es aplicable a cualquier situación, en cuanto a tiempo, espacio y nivel educativo, necesitando únicamente un facilitador o guía que oriente el proceso de un grupo de personas, que identifica, plantea, analiza e interpreta la problemática que vive y quiere dar alternativas y soluciones. Gollete y Lesgard-Hervert, (Citados por Bustos, Getino González, Hernández García & López Alonso, 2009, p.15) identifican tres funciones y finalidades básicas; (a) investigación, (b) acción y (c) formulación/perfeccionamiento. Afirman que este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas.

De acuerdo a lo anterior, esta metodología es una propuesta a mejorar la educación de forma integral, tomando como base la persona y sus necesidades en función de comunidad, problematizando la situación con la finalidad de conocer de forma directa las fortalezas y debilidades del proceso, para luego planificar y ejecutar acciones de mejora, construyendo conocimiento y condiciones que facilitan la convivencia en comunidad. La investigación-acción es aplicable a diversos aspectos y situaciones, siendo funcional en el proceso de orientación-aprendizaje, lo cual potencializa su manejo en el desarrollo de guías programáticas de contenidos de una o varias asignaturas, mejorando el grado de aprendizaje de los estudiantes al entrar en contacto con la realidad, resolviendo necesidades prioritarias para la convivencia humana.

Ahora bien, en la actualidad, aún existen docentes que siguen desarrollando los cursos con el enfoque tradicional, utilizando los mismos métodos de enseñanza que sustentan su práctica educativa y que tradicionalmente se cree que con éstos, los estudiantes aprenden; utilizan métodos memorísticos y repetitivos de información no sustancial ni trascendental, transmitiendo el conocimiento sin contextualizarlo y mucho menos llevado a la práctica. La rutina del proceso orientación aprendizaje, que se ha llevado es la misma sin que haya sufrido cambios considerables, lo cual anula una serie de posibilidades innovadoras imponiendo un modelo que

no demanda reflexión y análisis, y con ello el descubrimiento de problemas propios y del entorno que conlleven al cambio de una realidad. Al final se trata de comprender y aceptar que el enfoque tradicional no ha desarrollado las competencias a plenitud que permitan aprender para la vida y que el estudiante (ya profesional) sea competente en su campo de trabajo.

Se han hecho esfuerzos dignos de reconocer, donde se han llevado a cabo diversos cursos y diplomados de actualización de docentes con enfoque de enseñanza aprendizaje por competencia y que han ayudado en mejorar la educación superior en nuestro país; sin embargo, no todos los docentes ponen en práctica esos conocimientos, continuando con las mismas prácticas educativas; a esto se suma la presencia de docentes nuevos que han heredado la escuela tradicional y por consiguiente existe la posibilidad de seguir aplicando el mismo enfoque tradicionalista. En contraparte a lo anterior, asimismo existen docentes, que de manera aislada, vienen aplicando investigación-acción en sus procesos educativos. Utilizan algunas herramientas y fases de esta metodología llegando a conocer la realidad entorno a sus contenidos programáticos de curso; sin embargo no se llega a la etapa de influir en el medio generando cambios, es decir, se han realizado diagnósticos situacionales identificando la problemática y proponiendo acciones de solución sin ejecutarlas, se han quedado en meras propuestas sin generar cambios. También es de apuntar que el conocimiento de la situación a través de diagnósticos se vienen realizando, en la mayoría de casos, desde el punto de vista del investigador, lo cual, el modelo investigación-acción no avala porque se parcializan los resultados a un punto de vista, cuando lo significativo de la información, según el modelo, es cuando en el proceso intervienen los actores directos de la problemática que se pretende resolver.

Aunado a lo anterior, a pesar de que el modelo investigación-acción se viene aplicando en la práctica pedagógica desde hace varios años, existen en nuestro medio docentes que no aplican o aplican parcialmente este modelo por desconocimiento, temor al cambio (resistencia) y por incapacidad de contextualizar el contenido al medio, anteponiendo a lo anterior el factor tiempo.

En virtud de esta situación, el problema de investigación se plantea a manera de interrogante general, así: ¿Cuál es la incidencia de la investigación-acción en la formación

académica de los estudiantes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango?.

2. Justificación de la investigación

El sistema educativo superior de Guatemala tiene un gran reto en la educación de sus estudiantes, ya que debe procurar la formación de personas capaces de integrarse a una sociedad que cada día es más demandante en función de la globalización. A razón de esta demanda se han realizado importantes esfuerzos dirigidos a actualizar e innovar las prácticas pedagógicas y encaminarlas a procesos metodológicos congruentes a la realidad.

En la actualidad, con la tecnología tan avanzada con que se cuenta, la comunicación es más abierta y fluida realizándose todo tipo de transacciones económicas, financieras, de conocimiento y de servicios, de una ubicación geográfica a otra totalmente opuesta a ella en cuestión de minutos; donde para llevarse a cabo tales transacciones con éxito, existe una variable en común, la capacidad instalada en ambos individuos. Esa capacidad instalada no solo se define por el nivel de escolaridad, es decir, cuántos títulos se poseen, además, y al mismo nivel de la escolaridad, la habilidad y talento para ejecutar los servicios. Al momento de contratar servicios, el talento y la habilidad que se poseen son fundamentales para el otorgamiento del contrato; estos son aspectos que han empezado a tomar importancia en las diversas empresas para el éxito de su cometido. Se ha iniciado a escuchar y leer que el trabajo del futuro demandará personas con talento y habilidades por sobre los títulos que posea; en simples palabras, qué se sabe hacer (experiencia).

Lo anterior se sustenta analizando la fuerza de trabajo profesional que se ha estado promoviendo, con capacidades de identificación y resolución de problemas casi nulas, con conocimientos teóricos bastos pero sin fundamento práctico. Se sabe que cuando un profesional ha iniciado su trabajo en el campo real ha tenido dificultades para ejecutarlo, encontrándose con personas con poco estudio pero con talento y experiencia en resolver los diversos problemas que se presentan. Ahí es donde se observa el vacío de experiencia concreta y propia, teniendo que

recurrir a nuevas inducciones haciendo ineficiente los procesos de trabajo. Se suman a lo anterior la deserción de estudiantes universitarios por el desinterés y desmotivación provocados por el rutinario proceso orientación-aprendizaje y la individualización que ha estado promoviendo.

Entonces, ¿qué es lo que está pasando?, ¿por qué los profesionales tienen respuesta nula o mínima a la situación que actualmente se vive?; se hace necesario y urgente incorporar a los modelos educativos existentes metodologías que propicien el acercamiento de los estudiantes y docentes a la realidad a través de los contenidos que los forman. Ya es momento de dejar a un lado el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje centrados en la actividad del profesor y enfocarnos en modelos que nos lleven a resolver problemas que aquejan a la comunidad y todos sus elementos.

La investigación-acción propone una serie de pasos sistemáticos para la solución de problemas reales implementando a este proceso la mejora continua, convirtiéndose en un modelo cíclico en busca de alternativas que consecuentemente promuevan el cambio; Así, el modelo es aplicable a una gran diversidad de casos y tópicos, lo que lo hace funcional y especial en el proceso educativo, tanto para docentes como para estudiantes.

Al final, el aporte de la investigación-acción se centra en reflexionar el proceso educativo que se aplica y a través de los resultados disponer del modelo a seguir para reorientar el proceso cotidiano y rutinario, con el que se pueden obtener cambios a nivel de comunidad y personal por medio de la acción directa en esos procesos de cambio. La investigación se limita a la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango indagando sobre la incidencia de la investigación-acción en la formación de estudiantes, analizando la influencia en el proceso educativo.

3. Objetivos

3.1 General

Contribuir en el mejoramiento de teorías y prácticas docentes impulsando la aplicación de la investigación-acción, para la formación académica de estudiantes de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas.

3.2 Específicos

- Verificar el grado de conocimiento y aplicación de la investigación-acción en la práctica diaria de los docentes.
- Identificar el nivel de aceptación de la investigación-acción de estudiantes y docentes.
- Determinar la influencia de la investigación-acción en la formación académica de los estudiantes.
- Elaborar una propuesta con base en los resultados obtenidos.

4. Hipótesis de trabajo de investigación

Hi: La investigación-acción en el proceso educativo incide positivamente en la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango.

5. Variables, descriptores e indicadores analizados

5.1 Descripción de variables

5.1.1 Independiente.

La investigación-acción en el proceso educativo

5.1.2 Dependiente.

Formación académica de los estudiantes

5.2 Descriptores

Se obtuvieron en función de la definición de la variable y de conceptos trascendentales para la investigación. Se encuentran en la siguiente matriz de operacionalización de hipótesis.

5.3 Indicadores

Son resultado del desglose de los descriptores de las variables y están indicados en la matriz de operacionalización de variables.

Tabla 1

Operacionalización de variables

Objetivo específico	Variables	Definición	Descriptor	Indicadores	Escala de medición
Verificar el grado de conocimiento y aplicación de la investigación-acción en la práctica diaria de los docentes.	La investigación-acción en el proceso educativo	Operacional: Es la aplicación metodológica de la investigación-acción en los procesos educativos, contribuyendo así al desarrollo individual teórico-práctico de los actores involucrados.	Investigación-acción	Participantes	Nominal
		Conceptual: Se define como una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativo, con la finalidad de mejorarlo, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada.		Conocimiento de investigación-acción de los participantes	Nominal
Identificar el nivel de aceptación de la investigación-acción de estudiantes y docentes	Formación académica de los estudiantes	Operacional: Se define como el fortalecimiento de sus conocimientos y habilidades a través de la utilización de la investigación-acción. Conceptual: Se entiende por todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida	Proceso educativo	Aplicabilidad de investigación-acción en la práctica docentes	Ordinal
				Diseño de investigación	Nominal
				Utilidad social	Nominal
			Estudios y aprendizajes desde la investigación-acción	Aceptación de la investigación-acción	Nominal
				Formación académica	Nominal y ordinal
				Interacción social en el proceso educativo	Nominal y ordinal
Conocimiento y habilidades de las personas	Planificación docente (malla curricular)	Ordinal			
	Ambientación curricular	Lista de chequeo y nominal			
	Investigación	Nominal y ordinal			
	Aprendizaje significativo	Nominal			
	Capacidad de acción	Ordinales y nominales			

Fuente: Elaboración propia, 2016.

6. Marco teórico

6.1 Antecedentes

Se ha generado información en base a estudios sobre lo que representa la investigación-acción en la formación de estudiantes y más que estudiantes personas. Se cuentan con investigadores alrededor del mundo que defienden esta investigación y la han aplicado en un sinnúmero de áreas, a decir, en las ciencias sociales y naturales, encontrando en ella respuesta práctica a la acumulación de conocimiento teórico. Asimismo existen detractores de ésta por “el mínimo” conocimiento que genera, sin embargo, la persona que la aplica sacrifica la parte técnica y se hace más sabio, acercándose al entorno, volviéndose parte de él y dando respuesta a las necesidades cotidianas del mundo real.

El interés de investigación en el campo educativo surge a finales de la década de 1980 y se desarrolla en gran manera en la actualidad alrededor de mundo. Sin pretender llegar a ser exhaustivo, se presentan estudios que se enfocan en la investigación-acción y su relación con formación de estudiantes y docentes, de ellos se tienen los siguientes:

Ander-egg, (1990, p.4-32), en su libro repensando la investigación-acción participativa, cuarta edición del año 2003, hace referencia al desarrollo de la investigación-acción como una metodología de investigación, a la vez se enfoca en las características y elementos constitutivos de esta metodología resaltando la peculiaridad operativa y la transferencia de tecnología de actuación. Entra en el campo de los detractores y el porqué de ello, para luego desarrollar las fases e instrumentación del proceso de la investigación-acción participativa. Manifiesta que desde esta perspectiva, cualquier metodología de acción social participativa concibe al colectivo con el que se trabaja (barrio, organización, etc.), y a cada uno de sus miembros, como el principal e insustituible recurso metodológico. Más aún, si tuviese que resumir en un solo principio lo sustantivo y significativo de una metodología de intervención que pretende tener un carácter participativo, lo resumiría en lo siguiente: que la gente tenga intervención en el estudio de su realidad, en la elaboración de un diagnóstico de situación, en la programación de lo que se decide realizar y en la forma de llevarlo a cabo. Mejor todavía, si la gente, reflexionando acerca de sus

propias acciones, evalúa sus actividades. Esto no se logra con declaraciones o con sólo alentar la participación de la gente. Se requiere un conjunto de pautas y elementos técnicos-operativos, para que la participación sea posible y efectiva.

Elliott, (1991, p.2-4), uno de los autores más reconocidos en materia de investigación-acción y fuerte defensor de su aplicabilidad en el campo educativo, en su libro la investigación-acción en la educación enfocado en la aplicación de la investigación-acción en la escuela y específicamente en el aula, en la formación permanente del profesorado y de la investigación del profesorado, desarrolla contenidos sobre la investigación-acción en la escuela, lo que conlleva en el aula y de cómo el profesorado debe formarse en cuanto a esta metodología investigativa, remarcando que se ha dejado de lado lo práctico de la educación enfocándose solamente en lo teórico. Define las características de la investigación-acción en la escuela dando a detalle el desarrollo de cada una de esas características en base a estudios de caso y observaciones directas. Responde a preguntas sobre el porqué de la investigación docente y las implicaciones de esa acción en el desarrollo profesional, a su vez analiza la enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas. Ahonda en la reforma del currículo e investigación educativa. Al final compara la investigación educativa y las relaciones entre los investigadores externos y los profesores, realizando ciertas comparaciones entre ellos, abordando al agente externo, como investigador experto y no comprometido en las prácticas educativas, el agente interno como practicante de las actividades que investiga el agente externo; el agente externo como observador-participante. El agente interno como informador fiable; el agente externo como "agente neutral", el agente interno como contribuyente con sus percepciones y juicios personales; el agente externo como teórico crítico, el agente interno como práctico autorreflexivo; el agente externo como formador de profesores reflexivos el agente interno como profesor reflexivo. Para este trabajo contó con estudios de casos y estudios experimentales, así como de revisión documental encontrando la necesidad de investigación a nivel de escuela, a nivel educativo, lo que hace del docente y estudiante más experimentado al poner en práctica sus conocimientos y a la vez redundar en beneficios en su entorno. Al final en cada tema concluye y afirma la necesidad y aplicabilidad de la investigación-acción en la educación y como consecuencia de su praxis la teoría fortaleciendo la práctica y la práctica fortaleciendo la teoría.

Hernández Santana, (2000, p.1-13), en su trabajo titulado Investigación-acción. Utilidad y modestia de las ciencia social, aborda la esencia de la Investigación Acción como forma de indagación social. Analiza sus raíces históricas, los supuestos argumentales de su planteo y las clasificaciones básicas van a ser la base sobre la cual se erige una valoración y comprensión particular de esta propuesta metodológica en comparación con otras y desde sí misma. El contenido desarrollado presenta a la Investigación Acción como una diferente forma de hacer ciencia, reconociéndola como una valiosa alternativa de solución a los problemas prácticos y teóricos que desde hace unos años enfrentan las ciencias sociales. Analiza de manera reflexiva la Investigación-Acción como método de indagación social. La metodología empleada fue la revisión documental. Dentro de sus conclusiones establece que la Investigación-Acción puede verse como una perspectiva metodológica particular en las Ciencias Sociales, quizá como ninguna otra ha sido y es debatida. Puede considerarse como un método que aporta recursos a la ciencia social para enfrentar los problemas acuciantes que se le presentan hoy y las críticas de que es objeto. Considera que el mayor valor de este enfoque, está en concebir de otra manera el papel de la ciencia. Asimismo continúa concluyendo que no se trata de establecer verdades absolutas que sirvan para todos los casos y ocasiones, como leyes rigurosas, sino de llegar a investigar desde y en, situaciones concretas, para producir un conocimiento directamente aplicable y siempre inacabado. Por otra parte, manifiesta el autor, no hay razones que puedan justificar la intervención en la vida normal de personas y grupos que no sean las de mejorar su realidad. Y no de forma indirecta, a través de la infinita cadena de estudios que se necesitan para llegar a la aplicación, que "*un día*" mejorará sus vidas, sino que el propio proceso de indagación debe ser en cada momento útil y justificadamente práctico.

Suárez Pazos, (2002, p.40-52), en su artículo denominado Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación, desarrolla la historia de la investigación-acción, sobre sus peculiaridades en el ámbito educativo, sobre sus metodologías y problemas asociados, se describen las diferentes modalidades de investigación-acción centrándose en el papel de la investigación-acción colaboradora, para finalizar comentando sus posibilidades como estrategia de cambio y desarrollo profesional. Este estudio es cualitativo de tipo descriptivo, siendo una investigación documental y personal sobre la implicación de la investigación-acción, sus alcances y limitaciones. A manera de comentario el autor concluye que la investigación-

acción colaboradora puede ser reconocida como una forma peculiar de investigación, su valor educativo va más allá de esas fronteras, penetrando en los ámbitos de la innovación y del desarrollo profesional de los sectores implicados, en especial de los docentes. Cuando el profesor explora las prácticas educativas de las que es responsable, reflexiona sobre ellas, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias de acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, está provocando mejoras no sólo en las prácticas educativas sino también en su formación como docente. Menciona que al participar en proyectos de investigación en el aula los profesores mejoran su juicio profesional, asumen responsabilidades complejas y adquieren el poder de crear conocimientos curriculares y de guiar la acción educativa, dejando de ser los eternos intermediarios entre el experto curricular y los estudiantes.

De Oliveira, (2003, p.91-109), en su publicación la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado desarrolla tres ejes, a decir: el profesor estratégico, el enfoque de investigación-acción en el marco de las teorías sobre la práctica de la función docente, y la investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación del profesorado. Plantea criterios de acción pedagógica para la formación inicial de profesionales de la enseñanza con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, en relación con los contenidos de aprendizaje a enseñar y con los vinculados a su actuación docente. Los resultados y conclusiones demuestran que al aplicar investigación-acción mejoran los procesos de orientación-aprendizaje y dentro de éstos o éstas se obtuvo: que la correcta formulación de las preguntas en el aula tiene relación con la mejora en la calidad de la transposición didáctica de la materia y con el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. La planificación de las preguntas no puede ser impuesta; es responsabilidad de cada profesor. Esto se relaciona con la profesionalización y con la ética docente. La planificación de las preguntas, teniendo en cuenta los objetivos de la clase, ha evidenciado una relación con el aprendizaje significativo de los alumnos. Una de las principales causas de la carencia de planificación de las preguntas se relaciona con la falta de tiempo real que se destina a la planificación de la clase y que la planificación de las preguntas estructura el hilo conductor de la clase, y permite al profesor un manejo adecuado del tiempo de clase y de la secuencia didáctica. También menciona que para materias prácticas como matemáticas se debe contar con software

afines que dinamicen de mejor forma los contenidos y los estudiantes puedan interactuar en el transcurso de estudio.

Zeichner, (2004, p.62-72), de la Universidad de Wisconsin-Madison, USA, realizó su artículo indagando sobre la investigación-acción al cual denominó Investigación-acción y el mejoramiento de la docencia en la educación superior. Desarrolla temas sobre la educación superior y el papel de la investigación-acción, el rol que juega en el desarrollo profesional y en la investigación de auto-estudio en la educación superior; determina que ha existido la aplicación de esta metodología investigativa en la mayoría de ocasiones en la escuela e institutos y que en la actualidad ya se está ejecutando en educación superior. Zeichner manifiesta que se han puesto en marcha proyectos de aplicación de investigación-acción y todos esos proyectos han trabajado para apoyar profesores que quieren explorar sistemáticamente aspectos específicos de su enseñanza, para mejorarla. Hace una revisión documental y ejemplificativa de experiencias de investigación-acción a gran escala concluyendo en los beneficios que ha aportado. Dentro de sus principales conclusiones expone: la investigación – acción ofrece una vía alternativa para pensar tanto acerca de la creación del conocimiento, como de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior y sobre el desarrollo del profesorado. A la fecha, ha existido una brecha grande entre la investigación en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, conducida por especialistas de la educación superior y la práctica diaria en los salones de clase. La visión de la enseñanza como una forma de indagación (Elliot, 1991) y al profesorado y el personal de instrucción como investigadores (Jarvis, 1999), ofrece un gran potencial para llenar ese vacío. Los salones de clase universitarios pueden volverse un laboratorio vívido de investigación en el cual se gana nuevo conocimiento para la comunidad de educación superior, generalmente sobre la creación de experiencias efectivas de aprendizaje para estudiantes en diferentes disciplinas.

Restrepo Gómez, (2004, p.45-54), realizó en la revista la educación y educadores el artículo que tituló: La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico, utilizando el enfoque netamente cualitativo desarrolló la temática sobre la investigación analizando las posiciones teóricas de autores que han trabajado la investigación-acción educativa. La investigación-acción educativa en la construcción de saber pedagógico por parte del maestro es otro contenido que el presente artículo expone planteando la pregunta ¿Cómo la investigación-

acción educativa construye saber pedagógico?. La respuesta la basa en la misma esencia de la investigación-acción que desde sus inicios, se direccionó más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo. Dentro de los hallazgos y conclusiones se resalta la construcción de capacidad investigativa en los docentes, manifestando lo que Lawrence Stenhouse afirmó, según la cual el maestro lleva el currículo al laboratorio de las aulas como una hipótesis susceptible de someter a prueba, no como una receta que tiene que ser aplicada al pie de la letra. Esta capacidad de trabajar con actitud y procedimientos investigativos se afianza más, por cuanto la metodología de la investigación-acción puede aplicarse individualmente a la práctica pedagógica personal, de manera continua a lo largo de la vida profesional. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos, y a medida que el investigador madura, se hace menos uniparadigmático y menos técnico, pero más sabio. La práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica, con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada, el educador se libera de la rutina, y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado.

Mazariegos Vásquez, (2005, p.53), analiza la presencia de investigación-acción en institutos de educación básica y de su aplicación, sus aportes y límites. Basa el estudio en la revisión exhaustiva de la investigación-acción, su origen, características, limitaciones, aplicaciones y utilidad, se aplicaron cuestionarios y entrevista no estructurados recabando la información necesaria. Los hallazgos más importantes determinaron que la investigación en los institutos de educación básica es meramente administrativa, realizada por personal administrativo, los estudiantes y comunidad en general no aportan más que información a las investigaciones y no son parte del proceso, por lo que son pocos los actores educativos los que participan en las investigaciones educativas. Este se sustenta en el conocimiento deficiente de metodologías de investigación en la educación por parte de docentes. Se refleja esta deficiencia en las investigaciones realizadas que no tienen ningún beneficio para la comunidad y sólo utilizan la buena intención pero sus resultados no conducen en resolver problemas. Las principales conclusiones de este trabajo expresan que la participación de los estudiantes en acciones de

investigación es negada. El proceso pedagógico se restringe a la repetición y memorización de contenidos de los textos escolares y no la realidad en que ellos viven, así mismo considera que las investigaciones que se realizan entorno de la comunidad son pocas y se ejecutan en forma centralizada, cuando surgen problemas que afectan la estabilidad escolar. Dentro de las limitaciones evidenciadas para desarrollar investigación participativa, está la poca formación de los profesores y directores, la poca participación docente y la voluntad para incorporar metodologías innovadoras.

Pineda, (2006, p.165), condujo el estudio “Formación de competencias investigativas de los docentes en servicio: un estudio a partir de la investigación – acción” utilizando el enfoque cualitativo de tipo descriptivo en la que aborda la temática en investigación resaltando la investigación y la formación docente, las características del docente investigador, la investigación-acción sus características, sus implicaciones y los microproyectos de investigación. Los resultados obtenidos determinaron que si bien se observaron algunas características investigativas que las docentes tenían, solían ser muy elementales, repetitivas y tradicionales porque la tendencia pedagógica es sin lugar a dudas memorística y desmotivadora para los alumnos y alumnas. Considerando la trascendencia de la investigación en cada proceso de la enseñanza aprendizaje es necesario indicar además, que se debe favorecer la adquisición de competencias comunicativas, observacionales y actitudinales. En cuanto a las competencias comunicativas vale la pena indicar que deben tener prioridad dado que la educación en sí, es ante todo un acto eminentemente comunicativo y en el cual se parte de la utilización del lenguaje oral y escrito como instrumento de comunicación. En cuanto a las competencias observacionales, éstas, claramente tienen un lugar relevante porque es a partir del buen uso de la lectura del entorno que se puede desarrollar una dinámica pedagógica diferente ajustada a cada realidad de los discentes. Y las competencias actitudinales, se les considera igualmente básicas en el contexto pedagógico actual y siempre lo ha sido, por tanto, es necesario trabajar este aspecto porque de ello se deriva la autoevaluación y la disposición hacia cualquier tipo de cambio. Luego de la aplicación de técnicas metodológicas de la investigación-acción los docentes mejoraron sus competencias comunicativas, observacionales y actitudinales. El autor concluye manifestando que la metodología no solo ayudó a interiorizar la problemática del aula sino también a descubrirse dentro de cada docente las potencialidades pedagógicas que tienen.

Leal, (2009, p.13-34), presenta su estudio titulado “La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento” donde da a conocer un conjunto de informaciones sobre los rasgos más notables de la Investigación Acción Participación, IAP, apoyándose en puntos de vista de diversos autores, con el propósito de resaltar las incidencias y movimientos asumidos por esta corriente de pensamiento, en el transcurso de más de cinco décadas de su construcción, signadas por el rompimiento y cuestionamiento continuo de los conceptos, y procedimientos metodológicos, técnicos y operativos, empleados por la investigación tradicional. Concluye el autor destacando que la investigación-acción participativa está en un proceso de construcción ya que cada vez que se utiliza, si bien es cierto que se tiene un orden lógico de aplicación, ciertos aspectos son nuevos u originales de esa acción. Así también manifiesta que es un proceso abierto a los cuestionamientos y a los aportes provenientes de diversos ámbitos: académicos, sociales o políticos. Ninguno de sus componentes: la concientización, la praxis, la relación sujeto-objeto de la investigación, la participación o la acción, escapan del debate epistemológico. Igual sucede con elementos vinculados a su práctica, a los aspectos técnicos, metodológicos y sus diversas formas de aplicarlos.

Gómez Esquivel, (2010, p.5-11), tituló su trabajo “Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente” desarrolló un estudio de caso, fundamentando su trabajo específicamente en la investigación-acción, su origen, definición, ventajas y procesos, desarrollando las bondades de esta metodología. Aplicó el proceso de investigación-acción en sus cuatro fases: planificación, actuación, observación y reflexión. En el estudio participaron 3 personas, quienes realizaron su práctica docente en determinadas instituciones educativas, fueron asesorados en cada una de esas fases utilizando técnicas de observación, visitas de campo, talleres, seminarios, guías de trabajo e informes de evaluación. De acuerdo a los resultados el autor manifiesta que el mayor problema de los educadores en proceso de formación no es la preparación de sus clases ni la actitud ni la motivación, sino el control de grupo debido a la agresividad, la resistencia a formar grupos, la desatención y el desorden que se genera en aulas de 45 y 50 estudiantes. Por consiguiente, los logros del aprendizaje no son los esperados. Al momento de aplicar esta metodología incorporó procesos de investigación y los problemas antes mencionados fueron solucionados analizando cada caso y proponiendo acciones concretas de

solución. Así mismo al principio existe resistencia de parte de los que la aplicarán por desconocimiento, a consecuencia de que no han sido formados con estas estrategias metodológicas, luego se van apropiando del proceso y con la aplicación constante su entorno cambia a mejor, más motivador y enriquecedor. La práctica educativa es un espacio permanente de reflexión, interpretación, observación, crítica y escritura. Concluye expresando que la Investigación-Acción es una herramienta que permite al docente llevar a cabo el proceso de mejora continua, en la que se integran la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Permite aprender a reflexionar, a observar, a tomar nota, a formularse preguntas, a inferir y a proponerse metas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo continúa el autor manifestando que la clase debe incluir una variedad de actividades que combine diferentes actividades de enseñanza aprendizaje motivando a los estudiantes y a él mismo

Pedraza González, (2010, p.87), con su investigación cualitativa la investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de educación física en la escuela rural, utilizando el estudio de multicaso por medio de la investigación interpretativa desarrolla contenidos fundamentándolos en tres apartados, a saber: 1) Metodología de Investigación-acción (I-A). Apartado que explica qué es, cuáles son sus principales características y modalidades, para después concretar la relación existente entre este tipo de metodología y el desarrollo profesional del profesorado en Educación Física. 2) Escuela Rural y Educación Física. El autor hace un recorrido histórico partiendo de las singularidades de este contexto, a través del cual se puede comprender la situación social, económica y cultural del país y su transformación en la actualidad. 3) Formación Permanente del Profesorado. Abarca los aspectos que definen los requisitos importantes para el desarrollo como profesionales en el área de estudio. De los resultados más notables e interesantes para nuestro fin se tiene que la investigación-acción devuelve la práctica a la labor docente y aún más si la carrera es de carácter práctico. Los docentes en su etapa de estudiantes tuvieron poco contacto y aplicación de técnicas o estrategias prácticas en el desarrollo del conocimiento, lo que adoptaron y adaptaron en su posterior práctica docente. Concluye manifestando que los docentes mejoran su ejercicio diario a través de I-A, dado que primero realizan un plan de acción, después lo llevan a cabo, recogiendo información sobre lo observado y, por último, se procede a su análisis y replanteamiento en función de lo

sucedido en las sesiones. Estas dinámicas colaborativas permiten al profesorado exponer sus dudas, preocupaciones, dificultades y progresos. Se reflexiona en grupo, a partir de las prácticas concretas y contextualizadas, intentando solucionar los problemas y dificultades con ayuda de todos.

Oliveira de Vasconcelos & Waldenez de Oliveira, (2010, p.1-13), presentan su investigación sobre Trayectorias de investigación-acción: concepciones, objetivos y planteamientos en el que se pretende, buscar algunas referencias que posibiliten una mejor comprensión sobre esa metodología de investigación. En el desarrollo del estudio se presenta de manera sucinta la trayectoria histórica de la investigación-acción, concepciones y resignificaciones, objetivos, planteamiento y principales características. Abordan el tema de los objetivos de la investigación-acción definiendo que posee objetivos de investigación y construcción del conocimiento; de acción, generalmente relacionada con la transformación social; y objetivos de formación, a pesar de las discordancias entre varios autores sobre la inclusión de uno o más de esos objetivos. Dentro de sus principales conclusiones describen que la trayectoria histórica de la investigación-acción demuestra una preocupación constante de la mayor parte de los científicos que la utilizan en hacer que sus tres ejes principales la investigación, la acción y la formación caminen juntos tras una transformación social. Así mismo establecen que la investigación considerada aquí no es cualquier investigación, sino una investigación que reconoce a los implicados en la acción social y educativa como constructores de conocimiento, a través de un procedimiento participativo, reflexivo, sistemático, comprometido y crítico, con una expresa finalidad de revelar, desvelar y transformar la realidad opresora, como diría Paulo Freire. Terminan con el siguiente enunciado: la investigación-acción exige constante atención, sistematización, profundización y reflexión, para que los distintos objetivos, deseos, ritmos, valores y prácticas de científicos y demás personas inmersas en la investigación, puedan dialogar en condiciones de igualdad.

Becerra Hernández & Moya Romero, (2011, p.133-156), en su artículo la investigación-acción participativa, crítica y transformadora, un proceso permanente de construcción, con enfoque cualitativo se orienta, a decir por el autor, sobre una alternativa de investigación enmarcada en una visión crítica y emancipadora, planteando una serie de elementos que permitan

la emergencia de una forma distinta de asumir la relación teoría-práctica, considerando el conocer como un proceso signado por el diálogo entre iguales, por lo que la reflexión y la construcción del conocimiento se consolidan como un hecho social, dentro del ámbito de un quehacer educativo profundamente humano. Dentro de los contenidos se cuenta con la visión crítica y emancipadora de la investigación donde se expone la unión indisoluble de docencia e investigación que está respaldada por Freire, quien asegura que “Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso”. El autor aborda la investigación-acción en una diversidad de temas propios de ella misma como sus orígenes y perspectivas detallando algunas divergencias de tiempo y espacio de su comienzo y las semejanzas de su contenido y aplicabilidad; aborda los modelos teóricos del proceso de la investigación-acción definiendo su visión científica, práctico-deliberativa y crítico-emancipadora. Para este estudio se utilizó el estudio de caso, aplicando la investigación-acción y luego evaluando el proceso a través de entrevistas directas y cuestionarios. Dentro de sus principales hallazgos se tiene que el participante define el conocimiento adquirido apoyado por el facilitador. En principio es dificultoso llegar a conjeturas y conclusiones del conocimiento adquirido, con apoyo y práctica regular se obtiene experiencia en plantear de manera clara y sencilla el propio conocimiento, concluyendo que la puesta en práctica de un modelo de investigación-acción participativa y transformadora, del que la crítica y la reflexión sean partes esenciales, puede ayudar en los necesarios procesos de cambio y emancipación, aspiración legítima de una sociedad que lucha por ser protagonista de su propio destino. “Si los docentes continúan relegando sus propios puntos de vista a la categoría de cuestiones privadas, sin elevarlas al dominio público, y aceptan que éste sea el terreno de los investigadores especializados, nunca conseguirán el conjunto de saberes prácticos que caracterizan a cualquier grupo profesional”.

Pareja Fernández de la Reguera & Pedroza Vico, (2013, p.468-491), desarrollan su estudio denominado Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa a partir de un estudio de caso, desarrollando un proceso de investigación-acción (I/A), el cual se centra en conocer las demandas y necesidades de los agentes implicados en el centro escolar para, posteriormente, trabajar en aquello que consideran imprescindible a la hora de paliar las conductas disruptivas, fomentar un buen clima de aula y centro, y mejorar la eficacia en la labor

del profesorado amén de las relaciones con el alumnado. La metodología empleada se enfocó en el desarrollo de la investigación-acción participativa con los sujetos de este proceso; iniciando con diagnóstico y reconocimiento de la situación, luego el desarrollo de un plan de acción lo que condujo a la evaluación para llegar al análisis crítico y reflexivo de las acciones ejecutadas. De las conclusiones y resultados emanados de esta investigación se tienen: la falta de implicación en el trabajo colaborativo ya que en términos generales no se dieron los resultados esperados, a decir por el autor, por la cantidad de estudiantes, el estrés del profesor y por la creencia de que el docente no tiene nada que ver en esas cuestiones, más bien, solo es transmisor de conocimientos. En si en el plan de intervención para la mejora de la convivencia en el aula, tanto la actitud del profesorado como la del alumnado, fueron consideradas por todos los implicados como poco satisfactorias.

Luego de presentar los autores más relevantes en el campo de la investigación-acción y que han sido un apoyo académico y motivacional, se presenta la teoría misma con la cual se fundamenta la presente investigación.

6.2 Fundamento teórico conceptual

6.2.1 Consideraciones iniciales.

Toda investigación supone la obtención de un resultado teórico que si se lleva a la acción, no solo identifica la solución del problema también lo resuelve; y esto es el campo de la investigación-acción lo que se evidencia en los trabajos de Elliott, Fraile, López, (Citados por Pedraza González, 2010, p.87), afirmando que tanto la teoría como la práctica deben tener un espacio común que sirva para reflexionar y replantear lo ocurrido en la acción educativa.

La investigación-acción al procurar el vínculo entre la práctica y la teoría se encamina a ser instrumento de gran conotación en las manos de docentes y estudiantes, y aún más, en las reforma educativa de una comunidad, y a decir de Pérez Serrano, (Citado por Pedraza González, 2010 p. 6), la Investigación-acción puede constituir una formula privilegiada de renovación

pedagógica, de perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y de calidad de la educación.

6.2.2 Investigación.

De acuerdo a lo que puntualiza Pérez Serrano, (Citado por Evans Risco, 2010, p.9), la investigación es una actividad sistemática y planificada que consiste en producir información para conocer o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, así mismo, en la toma de decisiones con la finalidad de mejorar o transformar la realidad, brindando los medios para llevarla a cabo.

Las definiciones son variadas y de acuerdo al enfoque, sin embargo, todas las definiciones que se han dado llegan/llevan a una misma conclusión. Al respecto Mazariegos Vásquez, (2005, p.18), manifiesta que la investigación es un proceso a través del cual se sigue una pista, una huella. Pero, para definirla, existen variados aspectos a enumerar, cada autor, cada teoría señalan las diversas facetas de la investigación, pero en esencia concluyen en la misma definición. Este mismo autor cita a Sarceño Zepeda, (Mazariegos Vásquez, 2005, p. 18) quién afirma que investigar es una sistemática y refinada técnica de pensar que emplea herramientas, instrumentos y procedimientos especiales con el objeto de obtener una solución más adecuada a un problema que sería imposible realizar por medios ordinarios.

6.2.3 Enfoques de investigación.

A mediados del siglo XX, las corrientes de investigación se parcializaron en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo. Cada uno de los enfoques cuenta con cierta especificidad que los diferencia; de acuerdo a las dimensiones de cada metodología, Evans Risco (2010, p.9), se establece las siguientes diferencias:

- a. Desde su punto de partida el enfoque cuantitativo es positivista, neopositivista, existen marcos de referencia y se considera pospositivista; el enfoque cualitativo se dirige a la fenomenología, al constructivismo, naturalismo e interpretativismo.
- b. De la realidad a estudiar el cuantitativo estudia la realidad objetiva única, el mundo es externo al investigador. El cualitativo amplía su campo de estudio a varias realidades subjetivas construidas en la investigación, que varían en forma y contenido entre individuos, grupos y culturas, el investigador asume que el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde la visión de los actores estudiados; el mundo es construido por el investigador.
- c. Desde la naturaleza de la realidad, el enfoque cuantitativo determina que la realidad no cambia por las observaciones y mediciones realizadas. Mientras que el cualitativo define que la realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos.
- d. Las metas de investigación que están intrínsecas en cada uno, determina que para el enfoque cuantitativo el fin es describir, explicar y predecir los fenómenos (causalidad); La interacción física es distanciada, sin involucramiento, el investigador no tiene que contaminar el estudio. El cualitativo también describe y a su vez comprende e interpreta los hechos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes; el investigador se involucra es posible el contacto, lo que lleva a compartir significados.
- e. La lógica de acción también es diferente en cada enfoque, el cuantitativo es deductivo, es decir, estudia de lo general a lo particular: de las leyes y teoría a los datos; la posición del investigador es neutral, se hace a un lado es imparcial, lo que conduce a la objetividad. El cualitativo es inductivo partiendo de lo particular a lo general: de los datos a las generalizaciones (no estadísticas) y la teoría; el investigador reconoce sus propios valores y creencias que luego son parte del estudio.
- f. El planteamiento del problema también es característico de ambos enfoques, mientras en el cuantitativo es delimitado, específico y poco flexible, con diseños de investigación predeterminados usando muestras grandes, al azar y estadísticamente representativas ; en

el cualitativo es abierto, libre y muy flexible lo que hace que el diseño de la investigación sea contruido en el trabajo de campo, trabajando con muestras pequeñas, casos individuales que no son estadísticamente representativas.

- g. Por último, la finalidad del análisis de los datos es para el cuantitativo la descripción de las variables explicando sus cambios y movimientos y para el cualitativo es comprender a las personas y sus contextos.

Además de estos dos enfoques existe el enfoque que hace la combinación de ambos denominado enfoque mixto, contando con modelos y paradigmas de investigación definidos. Este enfoque en la actualidad ha generado importancia en el medio investigativo, encontrándose en el de más uso en la actualidad.

6.2.4 Metodologías de investigación en la educación.

Los métodos de investigación en la educación no están disociados de los métodos generales de la investigación; dentro de ellas se mencionan: la investigación experimental, cuasiexperimental, descriptiva y correlacional, etnográfica, cooperativa y evaluativa. Esta división de la investigación está en función de la modalidad y naturaleza del estudio a realizar y que han sido utilizados para dar respuesta a interrogantes de diferente índole. (Rodríguez Gómez & Valldeoriola Roquet, 2009, p.12)

La investigación experimental se basa en el método científico de las ciencias naturales y en un control total de las variables en estudio. La investigación cuasiexperimental se aplica cuando se establecen relaciones de causalidad entre el objeto de estudio y sus elementos constituyentes, establece y trabaja con dos grupos naturales formados con anterioridad problematizando de manera general. La investigación correlacional y descriptiva se aplica al momento de descubrir el conjunto de relaciones que se manifiestan en las variables que intervienen en un determinado fenómeno; en este tipo de investigación no se manipulan las variables y su modalidad se basa en estudios de encuestas, estudios de caso y observación naturalista, en este tipo de investigación no se manipulan las variables. Ahora bien la

investigación etnográfica se enfoca a descubrir el modo de vida de determinados grupos humanos, caracterizándose en la naturaleza cualitativa, en el estudio de la cultura y de sus componentes; la modalidad es de estudios de caso exclusivamente. La investigación cooperativa tiene como objetivo orientar el cambio social y educativo a través del estudio de la acción directa del profesorado; el objeto de investigación los constituye la propia práctica educativa, existiendo una articulación permanente entre la investigación, la acción y la formación a lo largo del proceso, generando una vinculación directa entre conocimiento y transformación, es aquí donde los educadores-investigadores son los que ejercen un rol protagonista. Su modalidad es investigación-acción. (Rodríguez Gómez & Valldeoriola Roquet, 2009, p.12)

Por último, se tiene el tipo de investigación evaluativa que aplica un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente de recogida de información valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en el que se encuentra inmerso; su objetivo es evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplica. Dentro de sus características se tienen: la practicidad, toma de decisiones, mejora continua, calidad educativa, diversidad de diseños de investigación, múltiples objetos de estudio (eficacia y eficiencia). (Rodríguez Gómez & Valldeoriola Roquet, 2009, p.13)

6.2.5 Investigación educativa.

Según Blasco Mira & Pérez Tupín, (2004, p.12), en la última parte del siglo XIX la investigación de hechos y contextos educativos se redirecciona dejando a un lado, sin olvidar lo que representa, la investigación empírica como se conocía hasta entonces; la búsqueda del conocimiento desde lo educativo lleva a tratar problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodologías, fines y objetivos de la misma educación. Este nuevo enfoque pretende partir de problemas palpables que aquejan a la educación en un espacio en particular, que en conjunto, materializan una problemática general a esta área del conocimiento. Así, es necesario conocer

profundamente el contexto y con ello detectar los problemas para realizar la acción (investigación).

Medina y Domínguez, (Citados por Blasco Mira y Pérez Tupín, 2004, p.12) en relación a la investigación educativa dicen: explicitar los problemas didácticos es dar cuenta de las realidades emergentes que viven los participantes en los procesos de enseñanza, replantear la realidad educativa, descubrir las bases que fundamentan las decisiones docentes y anticipar las principales opciones formativas, estimando la calidad de las acciones desarrolladas para centrarse en las más representativas para la capacitación docente y de los estudiantes.

Esto, vuelve a apuntar (repuntar) sobre que la investigación educativa nace de la realidad en que viven los actores de la enseñanza y los proceso que fluyen en este sistema con el propósito de mejorar la calidad en la capacitación docente y de los estudiantes. Esta investigación en el transcurrir de la práctica educativa ha ido cambiando y refinándose en función de los cambios dinámicos de esa misma práctica educativa y de su entendimiento.

En referencia a la investigación educativa, existen otros autores que la relacionan entre lo cualitativo y cuantitativo siempre en la búsqueda de modelos para la solución de problemas y mejoramiento de la calidad educativa. Restrepo Gómez, (Citado por Pineda 2006, p.21) manifiesta que la investigación educativa corresponde a estudios evolutivos sobre la práctica pedagógica haciendo las respectivas comparaciones entre lo que es la efectividad de la enseñanza, estudios sobre currículo, evaluación de los aprendizajes, manejo de grupos de aula, la interacción en el salón de clase, la motivación hacia los saberes, los estilos de la enseñanza, intervenciones para elevar la comprensión o para optimizar los aprendizajes de determinada disciplina pedagógica.

De esta manera se puede observar que la práctica docente va más allá del aula, es conocer a todos los actores del proceso educativo y conjuntamente docentes, estudiantes, padres de familia profundicen en la problemática educativa de su entorno e influyan en propuestas de trabajo definidas y estructuradas con fines claros, viables y realizables con propósitos de mejora continua en todos los procesos educativos y formativos.

Ahora bien, es oportuno establecer y clarificar que investigar sobre educación y en educación tienen enfoques bien definidos, lo cual establece Imbernón, (Citado por Blasco Mira y Pérez Tupín, 2004, p.13) en su trabajo de investigación, así: En el primero de los casos (investigar sobre educación) los alumnos, los profesores, las instituciones, los contextos educativos, los materiales curriculares...etc, son el objeto de la investigación y pretende explicar, describir, acontecimientos y hechos. Mientras que la investigación *en* educación, tiene como objetivo el estudio del profesorado y la comunidad educativa, y pretende analizar problemas que emergen de la práctica educativa con la intención de diseñar e implementar acciones encaminadas a mejorarla y transformarla a partir de la experiencia.

En la toda la innovación educativa que se ha estado gestando se habla de educación investigativa, lo cual lleva a la autoreflexión que realiza el maestro y lo encamina a mejorar su práctica y a evolucionar de forma permanente y colaborativa.

Y al respecto Latorre, (Citado por Evans Risco, 2010, p.16) expone que la enseñanza pasa de ser concebida como un fenómeno natural y se constituye en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida e interpretada, realizada y conducida por los docentes. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre el quehacer que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales.

Y esto es el punto, la secuencia de una serie de contenidos basados en contextos diferentes aplicando estrategias y metodologías fuera de lugar, redundan en procesos deficientes de formación, cuando la reflexión de nuestro actuar potencializa formación integral.

6.2.6 Investigación-acción.

6.2.6.1 Definición.

Una aproximación que defina la investigación-acción sería el proceso de aplicación de estrategias que a partir de la identificación de un problema, se plantea y ejecuta un proyecto con la finalidad de mejorar la práctica educativa, luego de esa mejora se reflexiona obteniendo lecciones aprendidas para de nuevo comenzar o continuar con el ciclo, este ciclo pretende la mejora continua.

Existen diversas definiciones que llevan a lo mismo, no se excluyen, más bien, se contextualizan y mantienen un mismo patrón, de las cuales se citan las siguientes:

- a. Elliot (Citado por Pedraza González, 2010, p.7): Estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.
- b. Kemmis & McTaggart, (Citados por Pedraza González, 2010, p.7): La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva desarrollada por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educacionales) con el objeto de mejorar la racionalidad y justicia de a) sus propias prácticas sociales o pedagógicas, b) su comprensión respecto de esas prácticas y c) las situaciones en las que se llevan a cabo.
- c. Latorre, (Citados por Pedraza González, 2010, p.7): Una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión”
- d. Evans Risco, (2010, p.17): La investigación-acción se concibe como un método de investigación cuyo propósito se dirige a que el docente reflexione sobre su práctica educativa, de forma que repercuta, tanto sobre la calidad del aprendizaje como sobre la propia enseñanza, es decir, hace que el docente actúe como investigador e investigado, simultáneamente.

Estas definiciones apuntan a la acción y la reflexión con el fin de mejorar las prácticas sociales, lo que la hace especial para su aplicación en el campo de la educación; con lo que, por la orientación de la presente investigación, la definición más acertada es la de Latorre y Evans Risco. Asimismo se observa el carácter participativo, democrático y de contribución al beneficio social al ponerla en práctica; lleva al plano de la acción el conocimiento teórico resolviendo situaciones problemáticas del diario vivir del contexto, en este caso, educativo.

Es una metodología, poderosa en gran manera, para el docente que hará que identifique su práctica docente o educativa, la analice, profundice en sus problemas, planifique acciones, reflexiones sobre esas acciones y retome de nuevo el proceso, con lo que garantiza que la acción como tal (docente) se perfeccione y alcance las competencias de lo que es y para lo que es.

6.2.6.2 Origen e historia.

La investigación en acción ha existido desde tiempos atrás, donde se analizaban situaciones problemáticas y se solucionaban, sin embargo, existen un buen número de autores que apuntan que a mediados del siglo XX se establece la investigación-acción como una metodología con procesos definidos, y es así como Suárez Pazos, (2002), Evans Risco, (2010), Elliott, (1991), Pérez Serrano, (2008), y otros autores más, señalan como pionero de esta metodología a German Kurt Lewin, quién para el año 1946 publica su artículo “Action Research and Minority Problems”, que sigue siendo el punto de arranque de la investigación-acción.

El objetivo de estos trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención. En estos primeros momentos ya se vislumbran algunos de los rasgos característicos de la investigación-acción: el conocimiento, la intervención, la mejora, la colaboración (Suárez Pazos, 2002, p.2).

Según Thirion (Citado por Oliveira de Vasconcelos & Waldenez de Oliveira, 2010, p.2), pasada la fase inicial de la investigación-acción, afirma que el libro editado en 1953 por Stephen M. Corey contribuiría para popularizar la investigación-acción en los medios educativos americanos. Corey utilizó ese enfoque en numerosos proyectos de investigación dirigidos por educadores.

Cabe notar que para los años de 1940 y 1950 la investigación-acción floreció con la aparición de variados estudios de los cuales, según Evans Risco, (2010, p.20), se pueden mencionar los trabajos de Collier (1945), Corey (1953), Taba y Noel (1957), Shumsky (1958). Luego viene la etapa de decadencia para la siguiente década, retomando fuerza y suscitando interés a mediados de 1970 y 80 que a decir de Evans Risco, (2010, p.20), en estos años se busca la colaboración entre los docentes y los investigadores en el desarrollo del currículo, se pueden citar los trabajos de Sthenhouse (1970), Elliot (1973), Allal y otros (1979).

A razón de que la investigación-acción retoma valor e importancia en el campo de la educación se definen corrientes que vendrán a especificar la parte procedimental de su aplicación.

Al respecto Pérez Serrano, (Citado por Evans Risco, 2010, p.20), establece y clasifica las corrientes así:

- a. Corriente francesa,** con la contribución de Delorme (1982) y Barbier (1987), que se centraban en el estudio de la animación sociocultural, la educación popular, el análisis psico-sociológico y el compromiso político. (Pérez Serrano, citado por Evans Risco, 2010, p.20)
- b. Corriente anglosajona,** se reconoce el aporte de Stenhouse (1984) sobre la figura del maestro investigador de su propia tarea, que a su vez se ve reflejada en los estudios de Elliot (1986). Se hace un énfasis en la orientación diagnóstica, es decir, trata de ampliar la comprensión que tiene el profesor sobre los problemas escolares. La investigación-acción en la literatura anglosajona se centra en: la investigación aplicada (destrezas académicas y gestión escolar), la investigación operativa (destrezas docentes e innovación y unidades de enseñanza y de investigación en centros de desarrollo) y la investigación-acción cooperativa

(Pedagogía e investigación “neoprogresivistas” en el desarrollo comunitario). (Pérez Serrano, citado por Evans Risco, 2010, p.20)

- c. **Corriente norteamericana**, vinculada en sus orígenes a las contribuciones de Dewey, Lewin, Carey, Lay. En algunos momentos de la evolución se recurre a la expresión investigación operativa procedente del ámbito militar y comercial. Posteriormente se propaga hacia el campo social y al estudio de los grupos marginados de la sociedad. Para los autores canadienses Goyette y Lessard-Hébert (1988), la actual generación de investigación-acción otorga gran importancia cuantitativa a las prácticas educativas. (Pérez Serrano, citado por Evans Risco, 2010, p.20)
- d. **Corriente australiana**, centrada principalmente en la crítica social, destacando Kemmis y Carr (1988), que tratan de identificar estrategias de actuación encaminadas a la observación, la reflexión y al cambio, de tal forma que los participantes estén inmersos en todas estas actividades. (Pérez Serrano, citado por Evans Risco, 2010, p.21)

Estas corrientes han ido definiendo la investigación-acción y configurando el proceso de actuación en los diversos campos de aplicación, siempre enfocadas a la solución de problemas, diferenciándose en el proceso de acceder al objeto de investigación.

En Latinoamérica desde finales de los años 1960 la investigación-acción tomó auge con grandes pensadores como Paulo Freire, quién analizó la problemática de la educación de forma integral, proponiendo la educación como práctica de libertad, la pedagogía del oprimido y extensión y comunicación. Una de sus máximas dice la educación siempre debe partir de la realidad que rodea a cada hombre. En este sentido se hace mención de Fals Borda quien dedicó su estudio a comunidades campesinas. En relación a este mismo autor, citado por Colmenares Escalona, 2012, p.104), comenta que en uno de sus artículos publicados en la revista Peripecias (2008), este autor destaca que la concreción de la IAP (investigación-acción participativa) tuvo su clímax en el I Simposio Mundial de Investigación Activa realizado en Cartagena (Colombia) en 1977, y considera que constituyó un encuentro fructuoso y de estimulante intercambio cultural.

6.2.6.3 Cómo se organiza la investigación: Proceso de la investigación-acción.

De acuerdo a Colmenares Escalona, (2012, p.106), la serie de pasos a seguir en la investigación-acción difieren según el investigador, pero en esencia llevan a lo que planteó Kurt Lewin en 1946. Como se ha mencionado, las fases o pasos conllevan un diagnóstico, el plan de acción, la ejecución de esos planes y la reflexión que permanece en los involucrados en la investigación, lo que genera una reorientación o continuación del proceso en función de la reflexión conjunta.

El proceso de Lewin fue perfeccionado o configurado por Kolb, Carr, Kemmis y otros más, determinándolo como un proceso en espiral de ciclos de investigación-acción que involucra la planificación, acción, observación y la reflexión. (Colmenares Escalona, 2012, p.107)

Se define como espiral por el hecho que termina el ciclo inicia uno nuevo a partir del primero. Se planifica en función de un problema previamente identificado y priorizado, bien planteado y formulado, con conocimiento pleno y a profundidad de sus causas y efectos. La acción es llevar a cabo, ejecutarse pues, lo planificado anteriormente de manera controlada. Esto da paso, simultáneamente a la observación de la acción con el fin de recoger evidencia que servirá para el análisis y evaluación de esa acción y los efectos consecuentes. La reflexión se realiza con los involucrados en la investigación-acción, analizando los efectos obtenidos, que sin lugar a dudas, conducirá a un nuevo ciclo planificando una nueva etapa que tiene como finalidad la mejora continua. Esta parte de reflexión debe ser crítica, responsable y sobretodo de reconocimiento de las lecciones aprendidas.

Otras clasificaciones del proceso que merecen describir son las descritas por Pérez Serrano (Citado por Colmenares Escalona, 2012, p.107) donde manifiesta que este investigador propone los pasos o etapas para el acercamiento con la metodología investigación-acción iniciando con el diagnóstico de una preocupación temática o problema; luego, la construcción del Plan de Acción, la puesta en práctica del referido plan y su respectiva observación, la reflexión e interpretación de resultados y la replanificación, si fuera necesaria.

Esta misma investigadora, Colmenares Escalona, (2012, p.107), propone un proceso que ha definido en base a su experiencia y aplicación de su utilización, que no está alejada de las que se han mencionado anteriormente. Presenta cuatro fases, a saber: Fase I, descubrir la temática; Fase II, representada por la coconstrucción del Plan de Acción por seguir en la investigación; la Fase III consiste en la Ejecución del Plan de Acción, y la Fase IV, cierre de la Investigación.

Estas fases, según Colmenares Escalona, (2012, p.107) son las siguientes:

- a. La Fase I, relacionada con descubrir una preocupación temática, se puede llevar a cabo con la búsqueda de testimonios, aportes y consideraciones de los investigadores interesados en la misma; además, con la práctica de un diagnóstico planificado y sistemático que permita la recolección de la información necesaria para clarificar dicha temática o problemática seleccionada.
- b. La coconstrucción del plan de acción, como Fase II, implica algunos encuentros con los interesados, a fin de delinear las acciones acordadas por consenso que el grupo considere más acertadas para la solución de la situación identificada o los problemas existentes en un área de conocimiento, en una comunidad, una organización, en fin, en una realidad seleccionada.
- c. La Fase III se corresponde con la ejecución del plan de acción que previamente se ha coconstruido y que representa las acciones tendientes a lograr las mejoras, las transformaciones o los cambios que se consideren pertinentes.
- d. Por último, pero no menos importante, ni de carácter terminal, la Fase IV comprende procesos de reflexión permanente, durante el desarrollo de la investigación, además de la sistematización, codificación, categorización de la información, y la respectiva consolidación del informe de investigación que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación.

El proceso planteado por estos autores/investigadores, tiene más similitudes que diferencias y cada uno de ellos tiene la particularidad del contexto en que se aplica, y sin embargo, los pasos o etapas conllevan las mismas acciones en esencia. En relación a lo anterior,

en el campo educativo, específicamente en el aula, Evans Risco, (2010, p.23) propone el proceso en etapas de la siguiente manera, la etapa 1: Identificación de un problema educativo a nivel de aula, en el que el docente se asume como parte. Luego se formulan los objetivos y se realiza la revisión teórica para contar con nuevos referentes y poder proponer un plan de acciones como alternativa de solución, esto corresponde a la etapa 2: Hipótesis de acción y plan de acciones. Cabe señalar que se trata de propuestas que pueden modificarse en el proceso mismo de la ejecución. La etapa 3 corresponde al Desarrollo de la propuesta de mejoramiento, es la ejecución propiamente dicha de la investigación-acción. En la etapa 4: la Evaluación y lecciones aprendidas, valora los procesos y resultados logrados; es una etapa, que si bien se propone después de la ejecución, se va realizando desde el momento en que se da inicio a la investigación-acción. Finalmente, la etapa 5: Difusión de resultados, la cual da a conocer los resultados a públicos diversos como aporte a la mejora educativa y como punto de partida para continuar la espiral de la investigación-acción.

Una constante en estos planteamientos procedimentales la reflexión y la acción, constituyentes fundamentales en la investigación-acción como cambiantes de realidades, lo cual refuerza Colmenares Escalona, (2012, p.108) manifestando que en todos los procedimientos da cuenta la reflexión-acción-reflexión como procesos básicos para el desarrollo de los pasos, etapas o momentos de un estudio bajo esta metodología transformadora y de cambio social.

6.2.6.4 Características de la investigación-acción.

Dentro de los aspectos que hacen propia y única a la investigación-acción están los señalados por varios autores como Latorre y Elliot, (Citados por Evans Risco, (2010, p.24), quienes definen las siguientes características:

- a. Participativa: Los involucrados en la investigación toman parte en las decisiones y actividades que se realizarán tanto en la investigación como en la acción.
- b. Colaborativa: Todos los actores de la investigación y del campo donde se realiza trabajan de manera conjunta. Es la parte en que el trabajo es cooperativo.

- c. Democrática: Se toman las decisiones en conjunto, existiendo la corresponsabilidad de todas las acciones a emprender. No existe un solo mando, todos son partícipes en el proceso y todo se realiza en base a consenso.
- d. Autoevaluativa: El proceso está en constante monitoreo y evaluación, redireccionando o fortaleciendo cada etapa de la investigación-acción, y lo que pretende al final es mejora continua.
- e. Acción-reflexión: siempre está en constante reflexión a modo de que la interpretación de la realidad sea lo más profundo posible y con ello solucionar de manera integral los problemas.
- f. Interactiva: propone la unión de la teoría con la práctica en bien de lo que se propone.
- g. Retroalimentación: monitorea el proceso, cree en el potencial humano y por ende mejora las estrategias y actividades propuestas al redireccionarlas o fortalecerlas.
- h. Aplicación inmediata: Se facilita la aplicación de las mejoras identificadas, ya que soluciona los problemas en el momento de su investigación.
- i. Contexto situacional: expresa el diagnóstico de un problema en una realidad específica, intentando resolverlo. No se pretende que la muestra de sujetos sea representativa.
- j. Contribución a la ciencia social: Tiene el interés de aportar al conocimiento por la misma investigación que realiza y a la vez cambia realidades debido a la acción que realiza.
- k. Capacidad transformadora: es cambiante de realidades, transforma al que la facilita y a los facilitados.

Es riquísima su identidad y variado su campo de acción que al final empodera a la persona que es parte de su aplicación, facilitador y facilitados, creando conciencia de las acciones que se realizan y con la perspectiva de cambiar acciones que denigren a él mismo.

6.2.6.5 Funcionalidad y aplicabilidad de la investigación-acción.

Los campos, como se ha mencionado, son variados, encontrando en el campo de la educación aplicabilidad por excelencia; en la formación de docentes y estudiantes y en la resolución de problemas que aquejan a la práctica docente y educativa de todo un sistema. Es aquí donde la investigación acción sale a relucir, proveyendo de estrategias y metodologías al docente para que sea como lo manifiesta Monereo, et al, (Citado por De oliveira, 2003, p.93), un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente.

Reforzando lo anterior, la investigación-acción se aplica en estudios de diferente índole, en todos ellos existe una característica en común, a decir de Pérez Serrano, (2008, p.17), aumentar el conocimiento funcional del práctico sobre el fenómeno que trata aunando mejoras sociales y educativas, enseñanza basada en preguntas-descubrimiento, negociación de currículum, de evaluaciones, trabajos en barrios marginales.

6.2.6.6 Participantes de y en la investigación-acción.

¿Quiénes pueden ser los participantes de la investigación-acción? Son todos aquellos individuos que forman parte de un proceso de investigación en acción. Al iniciar un proceso aplicando la metodología de la investigación-acción, los sujetos identificados al igual que el facilitador se consideran participantes. Esto sería aplicar los preceptos de lo que en realidad significa participación y es cuando se invita a las personas a participar en el conjunto del proceso investigativo, tomando decisiones, realizando acciones y reflexionando de la misma práctica.

En un ambiente educativo, los participantes son docentes, estudiantes, autoridades institucionales, de gobierno, padres de familia, las instituciones de desarrollo. Para la investigación-acción todos son participantes y el ideal es que todos participen en la toma de

decisiones de las acciones a ejecutar para que al final todos sean corresponsables de los compromisos adquiridos y de los resultados obtenidos.

6.2.6.7 Utilidad (beneficio) de la investigación-acción.

Por ser metodología adaptable a campos diversos, los beneficios que brinda son abundantes ya que con la acción mejora la situación real y con la investigación aporta al conocimiento. Para Kemmis y McTaggart, (Citados por Suárez Pasos, 2002, p.43), los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.

Esta estrategia metodológica puede ser la que transforme la realidad educativa de una comunidad entera, al convertirse en el instrumento por excelencia en la reforma educativa. Está latente en espacios, a la espera de ser comprendida y aceptada en los sistemas educativos. ¿cuándo se ha visto que en la educación de nuestro pueblos confluyan los actores del proceso educativo, todos con el fin de reflexionar y orientar las acciones en mejora de la educación?.

Es los últimos años la investigación-acción se ha puesto en práctica en la salud, en la economía, en campos sociales, con el objetivo que lo investigado no se quede en teoría y solucione la situación en el campo de la práctica. Existe un sinnúmero de campos y beneficios que este proceso metodológico guía. En este sentido Sthefen y Hemmis, (Citados por Mazariegos Vásquez, 2005, p.30), citan: hay ahora una serie de instituciones que se dedican a rescatar tecnologías apropiadas. En todo este proceso la investigación-acción puede ser un instrumento valioso.

6.2.6.8 *La investigación-acción, lo que es y lo que no es.*

La investigación-acción es una metodología definida, con características y rasgos propios que la han configurado en más de 50 años de aplicación. Esto la posiciona como metodología propia de investigación que al utilizarse debe cumplir con los conceptos y etapas que la definen. Para clarificar lo que no es, Kemmis & McTaggar, (Citados por Suárez Pazos, 2002, p.43) manifiestan:

- a. No es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias.
- b. No es una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender.
- c. No se trata de una investigación sobre otras personas, sino sobre uno mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores; y
- d. No es la aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada.

Lo anterior confirma y aclara que no es una simple interrogante y darle respuesta, o reflexión sobre la actuación de algo y que no existe comprensión de ese algo y más aún cambio de ese algo.

Estos mismos autores citados por Suárez Pazos, (2002, p.43), también dan claves sobre lo que si es investigación-acción:

- a. Es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera.
- b. Es participativa y colaboradora, estimulando la creación de comunidades autocríticas que tienen como metas la comprensión y la emancipación, ya que la investigación se entiende

como un problema ético y como un proceso político mediante el cual las personas analizan críticamente las situaciones, conflictos y resistencias al cambio.

- c. Del mismo modo, también se debe empezar a trabajar en pequeños grupos, para ir incluyendo progresivamente a un mayor número de personas.
- d. Como perspectiva de conjunto, la i-a “nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa (...) una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos”.

Visto de esta manera, la investigación-acción es colectiva, no individual, se sitúa en grupos, comunidades establecidas, creando corresponsabilidades en el accionar investigativo y de cambio.

6.2.6.9 Modelos teóricos del proceso de investigación-acción.

Los modelos teóricos de la investigación-acción se han definido de acuerdo a la corriente o grupo de investigadores que la crearon. Se definen 3 modelos: la investigación-acción científica, práctico-deliberativa y crítico emancipadora. Los modelos antes mencionados fueron propuestos por Mackernan, (Citado por Becerra Hernández & Moya Romero, 2011, p.140).

- a. Investigación-acción científica: modelo 1

Becerra Hernández & Moya Romero, (2011, p.140), determinan que es un modelo liderado por Lewin y sus colaboradores que se centró en el problema de la toma de decisiones en grupo para propiciar cambios sociales. El modelo se basa en introducir acciones de cambio y luego analizar el resultado y posteriormente retomar acciones que solucionan el problema.

b. Investigación-acción práctico-deliberativa: modelo 2

El objetivo de este modelo, según Becerra Hernández & Moya Romero, (2011, p.141) es la interpretación de la práctica para la resolución inmediata de problemas. En este tipo de investigación-acción, los procesos son definitivamente más relevantes que los productos finales. Basan la investigación en evaluaciones constantes y experimentación adicional.

c. Investigación-acción educativa-crítica-emancipadora: modelo 3

Es aquí en este modelo donde el proceso deja de ser neutral de comprensión y práctica, y llega a ser un proceso crítico y de intervención. Es un proceso de preguntas y conocimiento, donde la acción lleva implícito el cambio y su enfoque es de servicio a la comunidad. En este proceso el investigador se convierte en participante existiendo corresponsabilidad con los otros participantes, se basa en la colaboración.

6.2.6.10 La investigación-acción en la formación docente.

Alrededor del mundo se ha incluido la investigación-acción en la formación de estudiantes, siendo una acción deliberada y orientada a la solución de problemas identificados en la práctica docente, siendo más enriquecedora cuando se trabaja colectivamente. Según Becerra Hernández & Moya Romero, (2011, p.148), este tipo de investigación ha sido empleado con propósitos variados, entre los que se encuentra el desarrollo de un currículo centrado en la escuela, como una estrategia de desarrollo profesional, en cursos de pre y post grado en educación y, en la planificación y desarrollo de políticas educativas, entre otros. A pesar de que los inicios de esta metodología fue en el campo administrativo y de salud, es en el campo educativo donde se ha convertido en una herramienta poderosa en la formación práctica del estudiantado y del mismo docente.

El docente consciente de su situación la utiliza realizando el proceso completo a un problema en particular dándole respuesta de solución. Esto no solo cambiará un situación negativa a favorable, también aportará insumos al conocimiento, en cuanto que, el docente publique sus resultados.

6.2.7 Proceso educativo.

6.2.7.1 Definición.

De la lista extensa de definiciones de educación, se cita la de la Real Academia Española: “crianza, enseñanza y doctrina que se da a las personas”. Otra definición contempla que la educación consiste en la socialización de las personas a través de la enseñanza. Mediante la educación, se busca que el individuo adquiera ciertos conocimientos que son esenciales para la interacción social y para su desarrollo en el marco de una comunidad (Definición, 2015).

En este sentido y en alusión a la presente investigación, se orientará el proceso educativo a la práctica docente que se realiza en la orientación-aprendizaje. Definiendo entonces, la práctica docente como el proceso que consiste en la interacción entre docente y alumnos, pero no puede dejarse de lado al ámbito sociocultural en el que se da...“... es el desempeño que tendrá el docente dentro de la institución escolar, más específicamente en el aula, frente a un grupo de alumnos (...) todo el proceso estará mediatizado por el contexto socio-cultural-económico del que forma parte el aula, la institución...” (De Rivas, Martin, & Venegas, 2003, p.29).

Visto así, la práctica docente está enmarcada en o dentro de la institución pero con la opción de organizarla con el contexto predominante de la época o hecho histórico. La interacción está definida por la inclusión, empatía y otros valores que potencializan la relación estudiante-docente y con ello dinamizar el proceso.

En el acontecer de la práctica, el docente realiza una acción reflexiva permanente de su actuar y como lo definen De Rivas, Martin, & Venegas, (2003, p.29), "El docente durante su práctica realiza una acción reflexiva permanente.

La práctica educativa lleva implícito la unión entre práctica y teoría; de acuerdo a todo el cúmulo de conocimiento adquirido teóricamente que está en potencia, se dinamiza poniéndolo en práctica. Ahora, si bien está uniendo estos dos extremos, es necesario que en tiempo y espacio la ocurrencia de ambos sea similar. Al aplicar teoría y práctica en igual tiempo se crea la dualidad perfecta, conociendo los problemas que se originan directamente de la aplicación del proceso educativo, lo cual conlleva su solución. Entonces, sale a relucir la investigación como un recurso en la práctica docente, llegando de nuevo a la reflexión-acción-reflexión.

6.2.7.2 Interacción social en el proceso educativo.

La interacción social se entiende como la capacidad de relacionarse con los demás actores del proceso educativo internos y externos de la institución. Actitud proactiva del docente para la búsqueda de soluciones evitando el conflicto.

Es fundamental la relación de los actores en el proceso educativo y a la vez sea efectiva (relación) para que el objetivo de la interacción se logre, siendo lo principal el aprendizaje. Bien es sabido que la relación docente-estudiante demanda aspectos de capacidad, conocimiento, formación y valores. Estos aspectos provocan motivaciones a lo interno de su aplicación, con lo que el docente debe potencializar esas acciones que acercan al estudiante y lo estimulan. También la relación docente-docente fortalece la parte de conocimiento y experiencia facilitando el proceso formativo. Y la interacción docente-estudiante-contexto social que facilita la experiencia entre lo que se aprende en teoría y en la práctica; acerca a los actores educativos a su realidad y la cambian proponiendo y ejecutando acciones de solución a la problemática que encuentran.

Rizo García, (2007, p.6), manifiesta que aprender es concretar un proceso activo de construcción, es el fruto de una interacción social. Respecto a lo anterior Ileana Alfonso, (Citada por Rizo García, 2007, p.6), afirma “un sujeto aprende de otros y con los otros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva, construye e interioriza nuevos conocimientos o representaciones mentales a lo largo de toda su vida...”

6.2.8 Formación de estudiantes.

En su amplio sentido, formar estudiantes es la serie de acciones que hacen que los estudiantes tengan capacidades necesarias para valerse por sí mismo en el mundo que les rodea. En relación a esto Sánchez Díaz, (2009, p.29), define la formación permanente del profesorado como aquél proceso que colabora en la adquisición, mejoría y optimización de los conocimientos referidos a los contenidos científicos, aspectos metodológicos, estrategias y actitudes de quienes imparte docencia, siendo su finalidad prioritaria, según Imbernon (1998) citado por este mismo autor, la de favorecer el aprendizaje en los estudiantes, a través de la mejora de actuación del profesorado.

Esta formación presenta cinco modelos para alcanzar sus objetivos y propósito, sin embargo, para el entendimiento de estos modelos y sus enfoques se deben tener presente cuatro criterios, los cuales son, según Imbernon (Citado por Sánchez Díaz, 2009, p.29), los siguientes: la orientación, la intervención, la evaluación de los resultados y la organización de la gestión del proceso. El primer criterio apunta al reconocimiento de los fundamentos teóricos que están en el desarrollo de la formación. El segundo se enfoca a la aplicación del modelo en función del contexto educativo. El tercer criterio es conocer los resultados de la aplicación del modelo en la práctica. Y el cuarto, analiza el plan que orienta el diseño de un programa de formación.

6.2.8.1 Modelos de formación.

a. Modelo de formación orientada individualmente

Este modelo se basa en la individualidad, donde el profesor planifica las actividades de formación que puedan facilitar su aprendizaje. Cada docente organiza y determina sus propios objetivos. (Sánchez Díaz, 2009, p.30)

b. Modelo de observación-evaluación

Este modelo responde a la necesidad de conocer a profundidad el trabajo del docente en el aula al momento de facilitar el aprendizaje. Conocer si está bien orientado el proceso o necesita fortalecer ciertas áreas cuando imparte sus contenidos. Este modelo se fundamenta en la aplicación de reflexión y análisis como medios para el desarrollo profesional. La observación y valoración del proceso de enseñanza dará luces al docente de mejorar algunas prácticas que está haciendo mal y así favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Dentro de su concepción se tiene los principios similares a la investigación-acción. (Sánchez Díaz, 2009, p.30)

c. Modelo de desarrollo y mejora

Este modelo se ejerce cuando el docente está implicado en mejoras curriculares, diseño de programas o en mejoras de la institución educativa a través de proyectos didácticos y organizativos. El modelo tiene los siguientes pasos de acuerdo a Imbernon, (Citado por Sánchez Díaz, 2009, p.32): identificación del problema, propuesta de solución, plan de acción, ejecución y como última etapa se valora si el esfuerzo realizado ha obtenido los resultados esperados, que sería la evaluación de todo el proceso. (Sánchez Díaz, 2009, p.32)

d. Modelo de entrenamiento o institucional

El modelo de entrenamiento está enfocado a que se produzcan cambios de actitud y que los conocimientos sean traspassados a sus prácticas habituales. Lo fundamental en este modelo es

que se tengan claros los objetivos y resultados a alcanzar y que en series de formación como capacitaciones utilizando técnicas variadas en el traslado de la información se instale o refuerce el conocimiento. El objetivo del modelo de entrenamiento es que el participante tenga o adquiera técnicas y comportamientos que merecen reproducirse en el campo de la acción. (Sánchez Díaz, 2009, p.32)

e. Modelo de investigación o indagación

El proceso del modelo se basa en que la persona encargada directa de la formación de estudiante (docente) aplique técnicas investigativas en su práctica cotidiana. Inicia con la identificación de un problema o necesidad en un área definida, recoja información pertinente, analice e interprete los datos recabados y realice los cambios en la enseñanza. Las actividades que conlleva este modelo se pueden realizar individualmente y en grupo involucrando a personas corresponsables de la formación en este caso de estudiantes. Puede ser formal o informal y puede tener lugar en el aula, a nivel de docentes e incluso a lo externo del centro educativo. Según Sánchez Díaz, (2009, p.33), la fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a esas cuestiones.

El modelo apunta a que la investigación en educación debe contar con las personas responsables y directas del proceso educativo; se tiene que dejar de ver desde afuera, los investigadores deben soportar sus aportes con la presencia del profesorado en esas investigaciones, siendo el fin contextualizar la resolución de los problemas.

Aquí se visualiza el valor e importancia que tiene o adquiere la investigación-acción en la formación de estudiantes, no solo resuelve problemas, hace más sabio a los que en ella participan conociendo a profundidad su realidad, lo que refuerza y fortalece los procesos educativos de su entorno con el valor agregado del servicio social que conlleva.

6.2.8.2 Teoría y práctica: la conexión en la formación de estudiantes.

Es de práctica generaliza en el ambiente educativo separar la práctica de la teoría, ésta última acompaña la mayor parte del tiempo el proceso de formación y la práctica se toma en cuenta en la parte última de ese proceso. Según Márquez, (2009, p.83), la formación del profesorado debe ser considerado como un continuum que abarca desde la formación permanente y que engloba tanto los aspectos teóricos como las actualizaciones en el desempeño de la práctica.

Las experiencias, las investigaciones se van desarrollando en el continuo devenir del proceso de orientación-aprendizaje y requieren de práctica y teoría, sin distinción de orden, donde una complementa a la otra en situaciones particulares. Deben contribuir a formar individuos capaces de enfrentar la realidad educativa y cambiarla por medio de la reflexión-acción y como dice Márquez, (2009, p.86), es necesario que el conocimiento teórico se haga práctico y las experiencias de la práctica se transformen en conocimiento teórico.

Como se puede observar y leer en la formación del estudiante juega un papel fundamental el docente y éste es el que debe crear las condiciones adecuadas para que el aprendizaje sea significativo. Lo logrará si tiene las herramientas necesarias para actuar y una de ellas es, como se ha venido estableciendo, que desarrolle procesos de reflexión y acción, que no se quede con lo que analizó, más bien, que encuentre y aplique las correcciones a su situación y que en este proceso haya inclusión de tal forma que los participantes de enseñanza-aprendizaje sean parte de la solución y con ello genere conocimiento y experiencia.

7. Descripción del contexto y vida cotidiana

7.1 Localización de espacio geográfico (municipio de Santa Cruz Barillas)

El presente estudio se realizó en el municipio de Barillas, Huehuetenango, de acuerdo a Consejo Municipal de Desarrollo de Santa Cruz Barillas & SEGEPLAN, (2010, p.10), describen

al municipio de la siguiente manera: está localizado al norte del departamento de Huehuetenango en la región noroccidente (VII) de Guatemala. Colinda al norte con la república de México, al este con los municipios de Nebaj, Chajul e Ixcán del departamento del Quiché, al sur con los municipios de Santa Eulalia, Soloma y Chiantla del departamento de Huehuetenango y al oeste con el municipio de San Mateo Ixtatán del mismo departamento. La cabecera municipal se encuentra localizada en las coordenadas siguientes: 15°48'5" latitud norte y 91°18'45" longitud oeste. La extensión territorial es de 1112 Km. cuadrados, cuenta con 224 lugares poblados entre los que se encuentran aldeas, caseríos, villas, cantones y fincas. El centro de la cabecera municipal está ubicada a una altura de 1450 m.s.n.m. y dista de la cabecera departamental 150 Km. de los cuales 120 km. se encuentran asfaltados en deterioro, el resto es carretera de terracería en mal estado. En la sección de Apéndices se ilustra la localización del Departamento y municipio de Barillas.

De acuerdo al Diagnóstico Municipal del municipio de Barillas año 2006 citado por Villatoro Castillo, (2011, p.21), de la cabecera departamental de Huehuetenango a la villa de Barillas se conduce por dos vías de acceso terrestres. La principal es por la ruta nacional N-9 con 85 kilómetros de asfalto y 65 kilómetros de terracería. La otra ruta es por la vía del municipio de Nentón que se encuentra a una distancia aproximada de 180 kilómetros. Existe un tramo carretero que comunica al municipio de Barillas con el estado de Chiapas, México. Así mismo se cuenta con acceso al departamento de El Quiché a través de la ruta que va hacia la aldea Nueva Esperanza Yula San Juan y hacia el municipio de Playa Grande Ixcán, El Quiché.

7.2 Población

La población del municipio de Barillas, de acuerdo a las proyecciones del Instituto Nacional de Estadística (INE) del 2010 (citado por Consejo Municipal de Desarrollo de Santa Cruz Barillas & SEGEPLAN, 2010, p.13), en el plan de desarrollo 2011-2105, asciende a 127,170 habitantes de los cuales el 51% son mujeres y el resto son hombres. Para el presente año se asume un crecimiento poblacional entre 8 a 10% en relación al año 2010.

Cuenta con más de 300 comunidades entre aldeas, caseríos y cantones. El 31% de la población vive en el casco urbano, lo que significa que el 69% lo hace en el área rural (INE 2002 citado por Consejo Municipal de Desarrollo de Santa Cruz Barillas & SEGEPLAN, 2010, p.13). Se considera que la población barillense es joven alcanzando un 70% dicha población.

7.3 Educación

Se hará referencia a la educación superior contextualizando la investigación. En el municipio se cuenta con 5 universidades, 4 de ellas son privadas, siendo la Universidad de San Carlos de Guatemala la que brinda educación gratuita. Las otras son: Universidad Panamericana, Universidad Rural, Universidad DaVinci y Universidad Galileo. Brindan carreras a nivel técnico y de licenciatura, sirviendo las carreras de Licenciatura en Pedagogía, en Enfermería, Administración de Empresas, Nutrición, de Administración de negocios, entre otras.

7.3.1 Centro universitario de Nor-Occidente sede Barillas.

En el año 2010 se apertura el establecimiento en Santa Cruz Barillas, de la sede del Centro Universitario de Nor-Occidente (CUNOROC) de la Universidad San Carlos de Guatemala (USAC) según Acta no 35-10 del Consejo Superior Universitario citado por Recinos, (2013) en el boletín informativo 2011; iniciándose la carrera de Profesorado de Enseñanza Media, Técnico de Administración Educativa y Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa.

7.3.1.1 Oferta Académica del CUNOROC, sede Barillas.

Dentro de la oferta académica que ofrece el CUNOROC Sede Barillas se tienen:

- Licenciatura en Pedagogía y Administración Educativa.
- Profesorado en Enseñanza Media y Administración Educativa
- Profesorado en Enseñanza Media EM

- Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en Cultura Maya
- Profesorado en Educación Primaria Bilingüe Intercultural.

De estas carreras, es de especial interés, para la investigación, la de Profesorado en Enseñanza media y Administración Educativa, siendo el espacio de acción específico donde se desarrollará la investigación. Cuenta con 125 participantes en los ciclos de estudio. La carrera se divide en tres áreas específicas, a saber, área básica, área pedagógica y área profesional. El área básica se conforma de 10 cursos en dos ciclos; el área pedagógica consta de 10 cursos y dos ciclos; y el área profesional se conforma de 15 cursos y tres ciclos. Esta carrera le proporciona al estudiante, según el Catálogo de Estudios del CUNOROC (2008, p.43) un marco filosófico, científico y tecnológico, que lo ubica en el contexto hombre-educación-derechos humanos y que le permita desempeñarse eficientemente en el campo de su profesión y le da la oportunidad de incursionar en el campo de la administración educativa, habilitándolo para el desempeño eficiente y eficaz en la organización y aprovechamiento del elemento humano, recursos materiales y financieros, basado en la aplicación e interpretación adecuada de la legislación correspondiente. El campo de actividad según el mismo catálogo de estudios, introduce al estudiante en el campo de la ciencia a través de la investigación que le permita situarse como ser biológico, social, filosófico y sociológico; en una sociedad pluricultural y multilingüe.

7.4 Delimitación teórica, espacial y temporal

7.4.1 Delimitación teórica.

La investigación se llevó de manera efectiva utilizando teoría específica de la metodología de investigación-acción, formación académica de estudiantes, proceso educativo, incluyendo aspectos orientadores de investigación y estadística como ciencia auxiliar para el resumen y análisis de datos.

7.4.2 Delimitación espacial.

La presente investigación se realizó en el Centro Universitario de Nor-Occidente (CUNOROC), municipio de Santa Cruz Barillas, departamento de Huehuetenango.

7.4.3 Delimitación temporal.

La investigación fue de carácter diacrónico ya que se realizó de manera dinámica determinando su desarrollo y evolución durante el período del mes de julio 2015 a noviembre 2016, donde se obtuvo como objeto de estudio determinar la situación del fenómeno estudiado.

8. Explicación del paradigma que respaldó la investigación

La presente investigación se respalda en el paradigma pragmático porque va orientado a la investigación acción, la realización de las actividades para solucionar fenómenos o parte de ellos, de ésta cuenta tiene uso pragmático en las técnicas de recolección y análisis de datos.

El enfoque utilizado fue el cuantitativo no experimental, en el cual se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para después analizarlos; se utiliza para proporcionar soluciones a los problemas, no se construye ninguna situación, sino que se observa situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.

9. Metodología y métodos de investigación

El método utilizado en la investigación es el descriptivo, siendo el enfoque predominante el cualitativo. La investigación se desarrolló desde la apreciación que los sujetos tenían del problema estudiado y de sus característica de relación. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997, p.60)

9.1 Métodos de investigación

Los métodos utilizados fueron el científico, analítico, sintético, inductivo y deductivo. El método científico se aplicó en sus tres fases, a decir: por medio de procesos de recolección de información extraída de las fuentes bibliográficas que fue la fase indagatoria; la fase demostrativa cuando se realizó la comparación de las variables descritas en la hipótesis confrontadas con la realidad a través de los procesos de análisis, síntesis, abstracción, comparación, concordancias y diferencias de los elementos teóricos con los empíricos obtenidos en la investigación de campo; y la fase expositiva utilizando procesos de conceptualización y generalización en el informe final. (Morales Méndez, 2017, p.49)

Así mismo los métodos particulares utilizados fueron: el método analítico-sintético, siendo de gran utilidad en el proceso de consulta bibliográfica y síntesis de la información de estas consultas que fueron importantes en la fundamentación del marco teórico; y el método inductivo-deductivo, aplicado ampliamente en los resultados finales y la comprobación de la hipótesis permitiendo determinar la incidencia de la investigación-acción en la formación académica de los estudiantes de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, sede Barillas, Huehuetenango. (Morales Méndez, 2017, p.50)

9.2 Tipo de muestreo

El tipo de muestreo que se aplicó fue el muestro probabilístico y de ellos el muestreo aleatorio estratificado; esto obedece a que el estudio se realizó en los ciclos I, III, V y VII de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, sede Barillas, Huehuetenango. (Anderson, Sweeney, & Williams, 2008, p.288)

Las unidades de análisis fueron los docentes y los estudiantes. En relación a docentes se tomó el universo de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en

Administración Educativa, a quienes se aplicó una serie de ítems enmarcados en una entrevista. Para el caso de los estudiantes se procedió a través de muestra. La obtención del tamaño de la muestra se basó en la fórmula estadística conocida como cálculo de tamaño de muestra (n) según Hernández Lerma, (1979, p.355), la cual se determina a continuación:

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

Se procedió a aplicar el muestro probabilístico y de ellos el muestreo aleatorio estratificado. En cada ciclo se obtuvo la muestra en función del número total de estudiantes, lo que representa que cada ciclo tuvo un tamaño de muestra específico y se realizó utilizando el muestreo aleatorio simple en cada uno de ellos (ciclos). Este muestreo es sencillo pero excelente si lo que se requiere es confiabilidad de datos obtenidos al azar; el proceso que se aplicó fue el de numerar la población de uno (1) en adelante hasta numerar el último, luego se elaboraron tantos números escritos en papel como total de estudiantes en cada ciclo, posteriormente esos números se vaciaron en una tómbola (bolsa), se revolvieron y se sacaron uno a uno hasta llegar al total de individuos que se requerían para cada muestra. Los individuos que quedaron en esa muestra formaron parte del estudio. Estas muestras por ciclo se convirtieron en la muestra total al momento de analizar la información obtenida. Establecida la muestra se procedió a aplicar una entrevista que reúne ítems específicos para estudiantes, en base a los indicadores y categorías definidas. En el caso de estudiantes, el tamaño de la muestra fue de 53 y de docentes fue el universo siendo el total 16.

9.3 Característica de las personas bajo estudio y del contexto

La investigación se realizó con docentes y estudiantes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango.

El docente es la persona encargada de facilitar conocimientos y habilidades de determinada área de estudio, en nuestro caso son los profesores que imparten las asignaturas de

los ciclos I, III, V y VII de la carrera mencionada en el párrafo anterior. El docente a formar la personalidad del universitario en los aspectos intelectual, cultural, artístico, deportivo, ético y religioso.

Para los fines que atañen a la investigación, el estudiante es la persona que está cursando la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango, debidamente inscrito y con asistencia regular a clases. Se caracteriza como todo estudiante, responsable y activo, con metas bien definidas y actitudes que demuestran responsabilidad en la acción, siempre con la visión de aprender lo que lo lleva a formarse de manera integral. Son personas de la cultura maya y cultura ladina; que hablan en los idiomas: español; y los de cultura maya específicamente de idioma: q'anjob'al, de religión evangélica, católica y carismática.

9.4 Metodología de la investigación

Tres fases se realizaron en el proceso de investigación: Indagadora, demostrativa y expositiva.

La fase indagadora inició con la observación e identificación del problema, determinado y seleccionado el problema a investigar por medio del análisis profundo (árbol de problemas) de la problemática actual a nivel de educación superior determinando las causas y efectos, lo que consecuentemente llevó a la selección y aprobación del tema de investigación por medio de los procesos de recolección de información de las fuentes bibliográficas que a su vez, fueron la guía en el transcurrir de la investigación, la elaboración de preguntas de investigación lo cual facilitó la formulación de hipótesis y objetivos.

La fase demostrativa consistió en la recopilación, organización y selección de temas coherentes que permitieron construir la base teórica de la investigación, la formulación del marco metodológico, la construcción de técnicas e instrumentos de investigación, recolección de información, procesamiento y análisis de esa información para la comprensión de las variables

plasmadas en la hipótesis, empleando el correspondiente análisis, síntesis, abstracción y diferencia de los elementos teóricos y empíricos.

La fase expositiva radicó en la obtención de la información justa y necesaria, realizando la comprensión e interpretación de la información que facilitó los procesos de conceptualización y generalización que será expuesto a través del informe final.

9.5 Técnicas, instrumentos e interpretación de la información

Dentro de las técnicas usadas en la investigación están la observación y el diálogo. El instrumento de investigación fue la encuesta, que consistió en una serie de preguntas generadas a partir de los objetivos e hipótesis de investigación planteados; ésto permitió obtener información que luego fue cuantificada y cualificada. Así mismo se utilizó una guía de observación que facilitó la toma de datos puntuales e interesantes durante la aplicación de las encuestas lo cual hizo que el investigador se integrase a la dinámica de la recogida de información. Al momento de registrar la información de campo se procedió a su tabulación, resumen y análisis que posteriormente ha de admitir confirmar o rechazar la hipótesis, fue aquí donde se aplicó estadística descriptiva.

Fue así que con base en las variables y objetivos se definieron los descriptores que categorizaron los datos que se recabaron. Estos descriptores originaron los indicadores que fueron predeterminados por el investigador.

9.5.1 Investigación-acción.

Este descriptor se enfocó a obtener resultados de conocimiento y aplicación de la metodología de investigación acción, sus beneficios y su proyección social. Así mismo buscó determinar los participantes en procesos de investigación y la aceptación de la metodología como tal. La escala de medición fue nominal y ordinal de las preguntas que se originaron de los indicadores. Los indicadores que dieron respuesta al descriptor fueron:

- Participantes: analizar el involucramiento de docentes y estudiantes en procesos de investigación, así como la participación de otros actores.
- Conocimiento: enfocado en la experiencia en investigación de docentes y estudiantes.
- Aplicabilidad: desde el punto de la aplicación de investigación-acción recabando información de reflexión de acciones humanas, comprensión de problemas prácticos y con ello cambios de situación (mejora continua en base a la toma de decisiones) de parte de docentes y estudiantes.
- Diseño de investigación: respondió a la planificación y diseño de investigaciones.
- Utilidad social: recabó información sobre los alcances, límites y beneficios de la investigación-acción.
- Aceptación: analizó la importancia de la investigación-acción, su comprensión y manejabilidad.

9.5.2 Proceso educativo.

Este segundo descriptor recabó y analizó información sobre la utilización y aplicación de la investigación-acción en el proceso educativo dando respuesta a la variable. Su escala de medición es nominal y ordinal. Sus indicadores fueron los siguientes:

- Formación académica: recabó información directa del docente, analizando la actualización docente, si la actualización incluye contenidos de investigación docente y si esa investigación tiene enfoque de investigación-acción. También el indicador aprecia la autoformación como estrategia de reforzamiento y fortalecimiento de la investigación-acción. Con ello se analizó la preparación del docente en investigación.
- Interacción social en el proceso educativo: Este indicador obtuvo información de la inclusión de actores y de la participación de docentes y estudiantes como orientadores y aprendices, del trabajo en equipo, así como de los beneficios de aplicar la metodología investigación-acción.

9.5.3 Estudios y aprendizajes desde la investigación-acción.

Bajo este descriptor se recogieron los resultados orientados a identificar la presencia de la investigación-acción en la formación de estudiantes y su influencia. Las escalas de medición fueron nominales, ordinales y la aplicación de una lista de chequeo o cotejo que recogió información documental. Los indicadores emanados de los descriptores fueron:

- Planificación docente: obtuvo información de contenidos de la planificación del docente y la inclusión de investigación en el desarrollo del curso, además profundiza en su aplicación.
- Ambientación curricular: se realizó una investigación documental sobre la presencia de investigación en el pensum de la carrera de profesorado de enseñanza media. Se midió en función de la cantidad de cursos y la aparición de metodología de investigación en cada uno.
- Investigación: este indicador analizó la participación y experiencia de los docentes y estudiantes en investigación, el beneficio que representa a cada persona tanto individual como colectiva.
- Aprendizaje significativo: analizó la información de investigación-acción como reforzadora de conocimientos, potenciadora de la unión entre teoría y práctica. También recabó información sobre la funcionalidad de esta metodología en los procesos de orientación-aprendizaje.

9.5.4 Conocimiento y habilidades de las personas.

En función de la formación de estudiantes, este descriptor recogió lo relacionado al conocimiento y habilidades de los sujetos de la investigación, todo encaminado a la capacidad de acción. Su indicador fue:

Capacidad de acción: recabó información sobre las aptitudes y desempeño de los estudiantes al aplicar investigación-acción.

9.5.5 Interpretación de la información.

Se realizó la interpretación con el apoyo de gráficas y tablas estadísticas utilizando estadística descriptiva. Se analizó por separado los descriptores en función de la información que emanó de las entrevistas para posteriormente analizar e interpretar al relacionarlos (descriptores e indicadores). El primer descriptor analizó la investigación-acción como metodología de investigación, el segundo recabó información sobre los procesos educativos y la aplicación de investigación-acción. El tercero investigó la formación de estudiantes a través del estudio y aprendizaje incorporando esta metodología, siendo el cuarto descriptor y su indicador el que analiza las capacidades que genera la investigación-acción en los estudiantes.

10. Prueba de hipótesis

Hi: la investigación-acción en el proceso educativo incide positivamente en la formación académica de los estudiantes. Analizando los resultados obtenidos se constató que:

La investigación-acción es un proceso que se realiza de manera inconsciente, aplicando el proceso metodológico de manera parcial (escasos pasos de metodología), es decir, que se llevan a cabo algunos pasos sin que se esté consciente de que es investigación-acción. Tanto docentes como estudiantes han sido partícipes de experiencias de investigación con enfoque de resolución de problemas siendo alrededor de 80% de estudiantes y docentes los que se han involucrado en esta clase de actividades. Esas experiencias se han obtenido en el aula y en la práctica docente a nivel de la carrera en los cursos de Metodología de la Investigación y Seminario que son los dos cursos por excelencia que proponen metodologías de investigación. En los demás cursos, que son 33 de 35 en total, no se aplica investigación como tal, ya que no la toman en cuenta en el desarrollo programático del curso, más bien, es a manera de reflexión y conclusión lo que realizan para solventar los problemas que aquejan el desarrollo del curso, que sin embargo, al final son parte del proceso de la investigación-acción. Además se determinó que es de gran aceptación por estudiantes y docentes con el 87%, siendo unánimes en su respuesta aduciendo que los procesos son comprensivos y manejables al ponerlos en práctica, siempre y

cuando los procesos sean claros y bien desarrollados, lo cual motiva haciendo crecer el interés en todo el proceso investigativo y de solución; consecuentemente instala capacidades en los que en ella intervienen. **Esto determina la existencia de investigación-acción de manera parcial dentro del aula, lo que a la vez genera su aplicación y conocimiento.**

Lo antes descrito hace referencia a que la investigación-acción existe en el **proceso educativo** desarrollado en la carrera, aunado a ello, la autoformación juega un papel importante en este aspecto, donde docentes y estudiantes con el 100 y 70% respectivamente, manifiestan que incluyen en su revisión de literatura temas relacionados a la investigación-acción lo cual refuerzan sus conocimientos y les genera mayor conocimiento, información y experiencia desde el nivel teórico. Además, al aplicarse esta metodología a la realidad, a lo concreto, se ha impulsado el trabajo en equipo beneficiando al estudiante en conocimiento y experiencia. Estas estrategias y técnicas investigativas generan una fuerte relación y armonía entre estudiantes y docentes en busca de objetivos comunes que al final se traduce en experiencia, conocimiento y solución a problemas cotidianos de nuestro entorno y comunidad. **La investigación-acción es parte del proceso educativo en el entorno de la relación docente estudiante.**

En cuanto a la **formación académica** de los estudiantes la presencia y utilización de la investigación-acción, a decir de estudiantes y docentes, es de gran beneficio para el conocimiento y aprendizaje individual potencializando a la persona a razonar, identificar, seleccionar y ejecutar problemas y sus posibles soluciones. Es necesaria la práctica investigativa para fortalecer los aprendizajes y se conviertan en significativos. Existe aprendizaje significativo de acuerdo a los estudiantes, el 85% manifiesta que el manejo de procesos de investigación les ha creado actitud de conocimiento, emprendimiento y motivación; y el 100% de docentes afirman que les ha permitido mejorar su práctica educativa y docente planificando con mejores estrategias y metodologías educativas el contenido programático de sus cursos. En este sentido, los estudiantes suman a lo anterior que sus conocimientos se han ampliando día a día creando mentes más abiertas, además los contenidos se vuelven prácticos y comprobables.

Ese mismo porcentaje (85%) de estudiantes manifiestan que la investigación no solamente ha ampliado su visión también ha generado mayor comprensión y retención de lo que se está

conociendo, es decir, la práctica consolida el aprendizaje. Los participantes en la investigación coincidieron en que se mejora los procesos de orientación-aprendizaje en la formación de los estudiantes utilizando la investigación-acción; además opinaron que la metodología de este tipo de investigación les ha permitido la interacción docente-estudiante.

Por último, la investigación-acción, aplicada en mínima expresión, desemboca en experiencias que han fortalecido lo cognitivo y por ser netamente práctica (metodología) han creado habilidades y destrezas en cada uno de los involucrados; esto ha permitido la preparación personal y grupal con condiciones útiles para enfrentar toda acción que se le presenta, es decir, es netamente educativa. El 100% de docentes añaden que se desarrollan todos los momentos de aprendizaje que conocen, los interpretan y llegan al producto final, lo que hace que conozcan los procesos que conllevan las acciones en la vida. En esta misma línea tanto docentes y estudiantes vuelven a coincidir en que la investigación-acción es potenciadora de asimilación de conocimientos asegurando que al tener mayor y mejor conocimiento (en investigación) se les ha facilitado los procesos de aprendizaje. Los docentes en su totalidad al final apuntan: “abre espacios de aprendizaje en el estudiante como también en su autoformación”, los contenidos se vuelven prácticos e interesantes. **Lo antes descrito, confirma que la investigación-acción tiene influencia positiva en la formación académica de los estudiantes a través de la instalación de capacidades manifestado en habilidades y destrezas mejoradas de cada uno de los que en ella intervienen creando aptitudes, actitudes, motivando, potenciando emprendedores, y con ello favorece la asimilación de conocimientos; es así como la investigación-acción incide de manera positiva en la formación de estudiantes.**

Se acepta la hipótesis, confirmando que la investigación-acción en el proceso educativo incide positivamente en la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango.

11. Resultados obtenidos

Se presenta el análisis de los datos e información obtenida luego de la captura de la misma. Se encuestaron a estudiantes y docentes de los ciclos I, III, V y VII de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango. En relación a estudiantes se tomó una muestra, siendo 53 los encuestados de una población total de 121 estudiantes, de ellos 24 fueron mujeres y 29 hombres; en cuanto a docentes fueron 16, 3 mujeres y 13 hombres.

Entre la población encuestada de estudiantes se encontró que el 58.5% tenía de 21 a 25 años, seguidos por un 22.6% en un rango de 16 a 20 años, en 25 y 30 años fueron el 13.2%, el 1.9% en las edades de 31 a 35 años y 3.8% en la edad de 36 años en adelante. Cabe mencionar que en los cuatro ciclos encuestados es en esas edades de 21 a 25 años la predominante de los participantes.

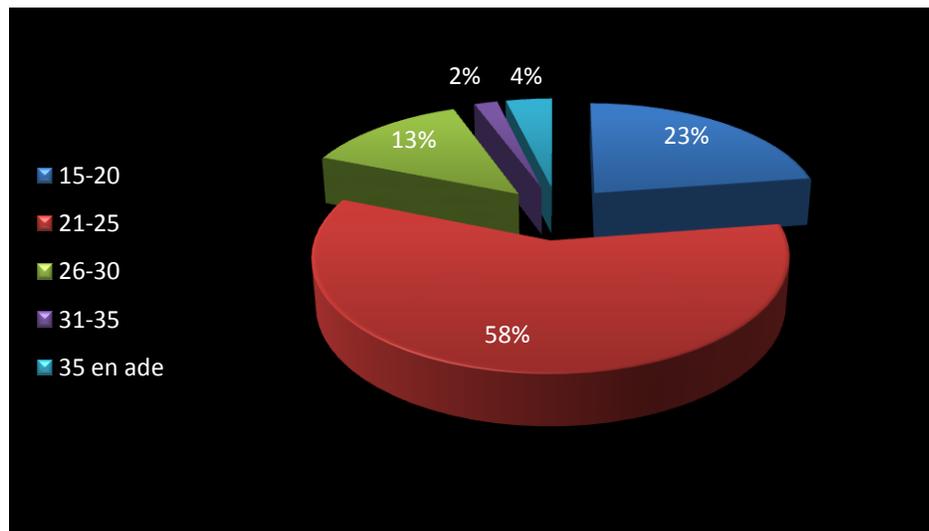


Figura 1. Edad de encuestados.

Fuente: Elaboración propia 2016

En la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango, la población estudiantil en su mayoría está entre las edades de 21 a 25 años. Los docentes están en las edades de 30 años en adelante.

De acuerdo al planteamiento de la investigación los descriptores identificados de las variables originaron indicadores y cada indicador resultó en una o más preguntas recabando información oportuna.

11.1 Investigación-acción

En cuanto a la participación (**participantes**) de los estudiantes en investigación en función del descriptor investigación-acción se obtuvo que el 73.6% se involucra en la elaboración de investigaciones coincidiendo la mayoría en que no es de tipo científico, más bien es de investigación de contenido de curso; otros pocos de ese mismo porcentaje manifiesta que se han involucrado a nivel de recolección de datos a través de encuestas. El resto, es decir, el 26.4% dice no haber participado en tal situación absteniéndose a responder el por qué. En esta dirección el 87.5% de los docentes dice involucrarse manifestando que lo hace orientando, asesorando y revisando los proyectos. El 12.5% restante se limitó a decir que no lo realiza.

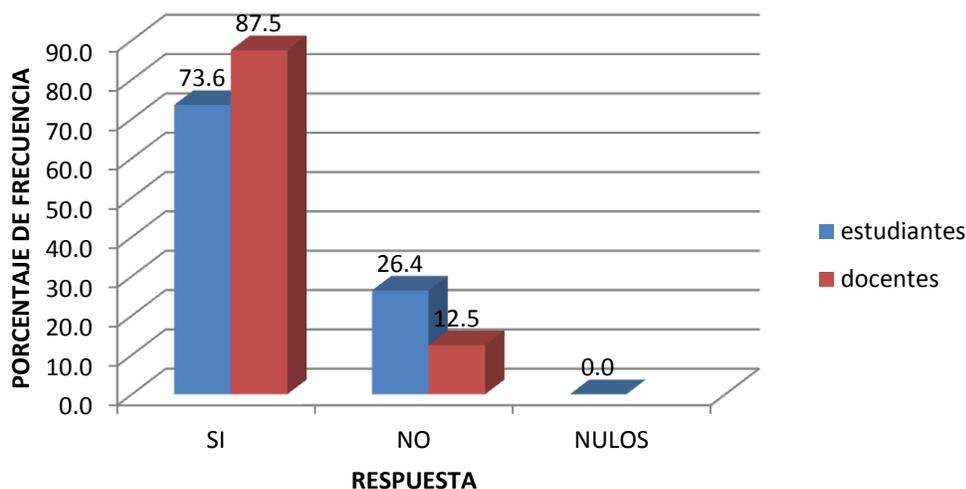


Figura 2. Involucramiento en la elaboración de investigación.
Fuente: Elaboración propia 2016.

En este mismo sentido (indicador) se preguntó a estudiantes quiénes participan en el diseño de investigación siendo la respuesta común docentes y estudiantes con un 73.6% seguido de docentes, estudiantes y autoridades educativas con un 11.3%, lo cual presupone que esta investigación es de tipo de contenido (investigación de curso) y no así una investigación científica. Con el fin de tener claro la magnitud y fuerza del indicador de participantes en

investigación-acción también se recabó información sobre quiénes participaban en el proceso de la investigación como tal evidenciando de nuevo que son los docentes y estudiantes los que participan directamente con un 71.7%, lo cual lo indica el siguiente gráfico.

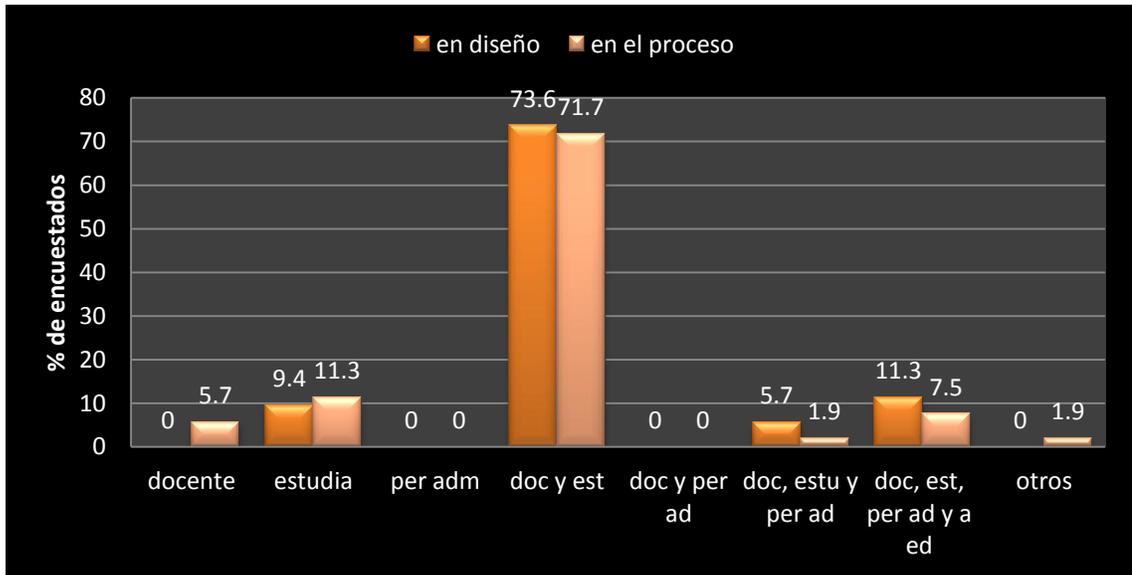


Figura 3. Participación de estudiantes en investigación.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Es de resaltar que los encuestados (estudiantes) refieren la investigación a trabajos de curso no así de procesos investigativos con carácter científico; es por ello que las otras opciones de respuesta fueron mínimas como se puede observar en la opción docente, estudiantes, personal administrativo y autoridades educativas con porcentajes bajos.

Los docentes por su parte puntualizan que son los estudiantes y docentes los que diseñan la investigación con un 87.5% y con un 100% coinciden en que son los docentes y estudiantes los que participan en el proceso de la investigación como tal.

Lo anterior se resume en el gráfico que se describe a continuación:

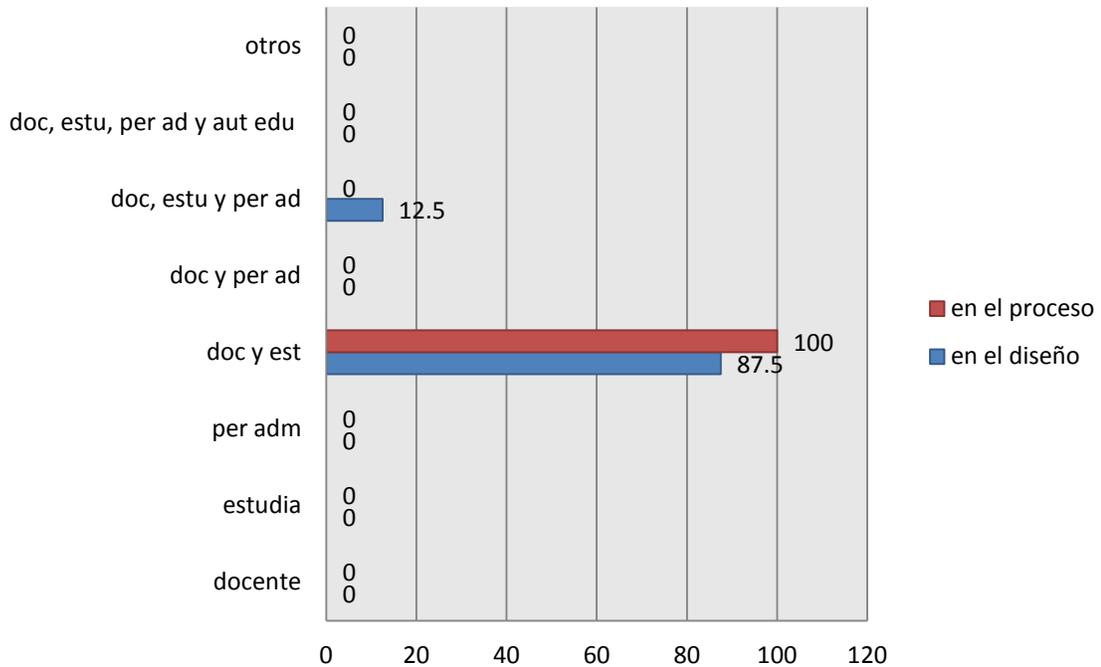


Figura 4. Participación de docentes en la investigación.

Fuente: Elaboración propia 2016.

Se reafirma que los procesos investigativos son llevados por docentes y estudiantes.

Se abordó **el conocimiento** en función de investigación-acción desglosándolo en dos puntos estratégicos la participación en investigación dentro del aula y fuera de ella, y la experiencia acumulada en la aplicación de esta misma metodología; como lo demuestra el gráfico que se describe en el espacio a continuación, los estudiantes en un 88.7% dijeron que si, manifestando que dentro del curso de metodología de la investigación y seminario han participado en investigaciones científicas en el aula; que el proceso no es fácil, sin embargo, lo realizan para ampliar sus conocimientos (de una manera teórica en el mayor de los casos).

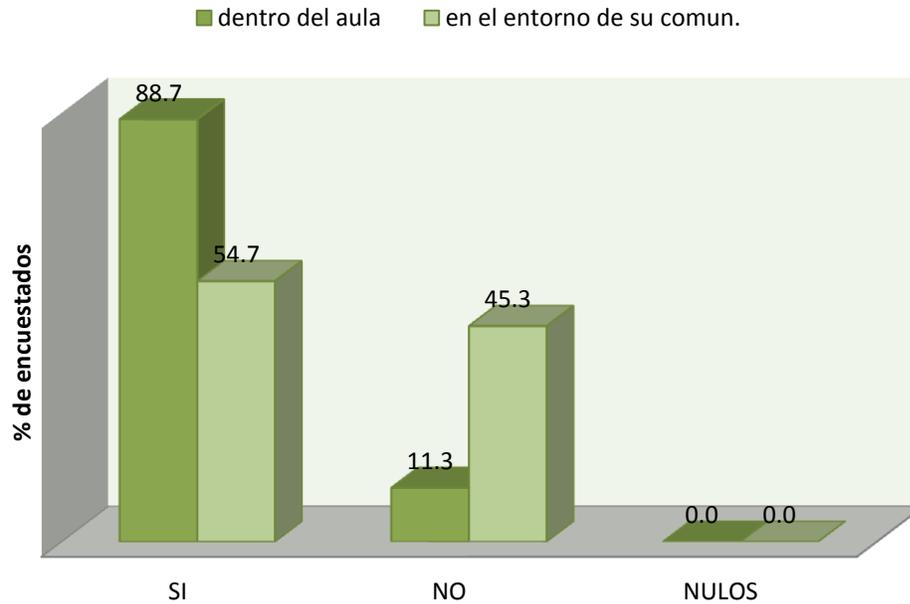


Figura 5. Participación de estudiantes en investigación científica.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Así mismo, la opinión se divide al momento de preguntar si han realizado investigaciones fuera del aula, es decir en el entorno comunitario, puede asegurarse que se encuentra dividido en partes iguales siendo leve la diferencia a favor del sí (54.7%) quienes manifiestan que a manera de trabajo de cursos se recaba información histórica y de contenido. Los que manifiestan que no (45.3%) se limitan a decir que no se ha tenido la oportunidad de realizar tales procesos fuera del aula por motivos como falta de iniciativa de docentes, estudiantes y personal administrativo; también por la falta de dinero y apoyo de entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Los docentes se abordaron en una misma pregunta en participación dentro y fuera del aula, a lo que el 75% respondió que sí habían participado en los procesos de investigación de manera de orientador, guía, supervisor. Los que respondieron que no, fue a razón, según ellos, de que no imparten cursos que conllevan metodologías investigativas.

En relación a la experiencia en la aplicación de esta metodología investigativa los estudiantes con un 62.3% dijeron que sí, volviendo a mencionar que lo han hecho en los cursos de metodología de la investigación y seminario. El resto menciona que no ha tenido la

oportunidad y por ello es escasa su experiencia. Los docentes con el 87.5% manifestaron que han tenido experiencias en diferentes campos sociales.

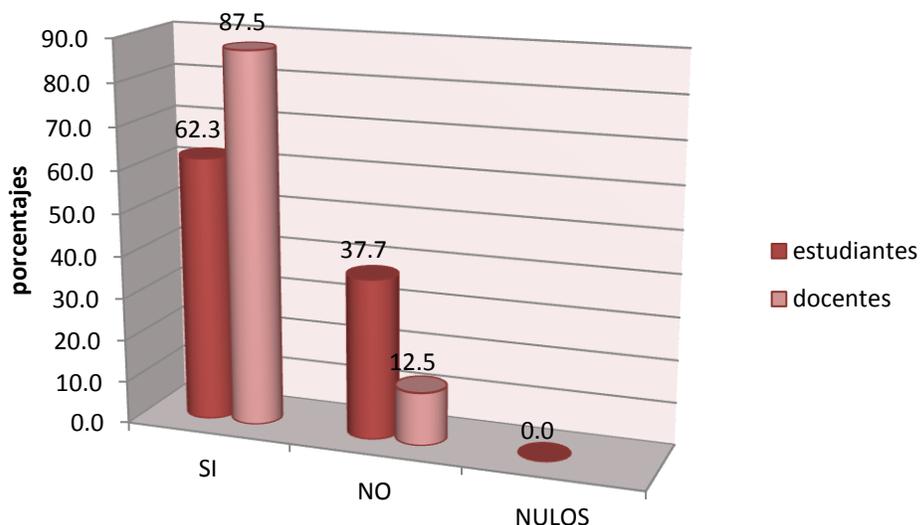


Figura 6. Experiencia en aplicación de investigación-acción de estudiantes y docentes.
Fuente: Elaboración propia 2016.

El conocimiento en investigación de parte de estudiantes se basa en dos cursos con enfoque en investigación, a decir, metodología de la investigación y seminario; todo aquel que no haya cursado estas asignaturas simplemente no tiene conocimiento, así mismo se observa que los procesos investigativos fuera del aula se basan, otra vez, a proceso de recabar información para complementar los contenidos del curso. Lo anterior lo refuerza la respuesta de docentes que imparten cursos que no conllevan en su contenido investigación científica.

Otro aspecto fundamental en el descriptor investigación-acción recabado fue el de la **aplicabilidad de esta metodología en la práctica docente**, abordando una serie de cuestionamientos. Dentro de estas preguntas específicas se tiene la atención que el docente le da a asuntos problemáticos en el aula, a lo que los estudiantes con un 50.1% manifestaron que existen docentes que analizan problemas como la falta de atención, la no participación, alcoholismo, contaminación, higiene personal, sobre valores y algunas otros aspectos desde el punto de vista social y educacional; la otra parte simplemente dijo que no lo hacían. Los docente con un 87.5% sostienen que analizan la problemática desde lo social y educativo como problemas de valores, pobreza, educativos como la deserción, bajo rendimiento y otros.

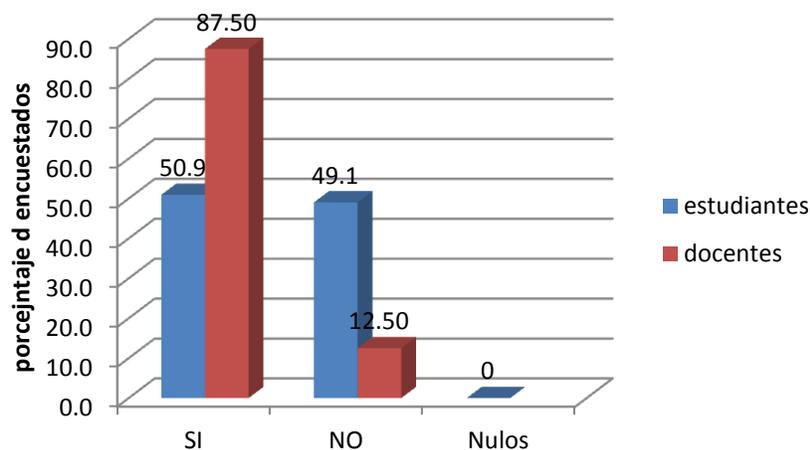


Figura 7. Detección de problemas en el aula por parte del docente.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Lo anterior demuestra que existe conciencia de la problemática y se aborda a manera de reflexión dentro del aula; esta reflexión es más individual que grupal o de equipo reflejándose en las opiniones de estudiantes versus docentes.

Luego de analizar la detección se procedió a cuestionar si se realiza identificación y selección de problemas en el aula como paso fundamental en el proceso investigativo, a lo que con el 62.3% los estudiantes manifiesta que lo realizan en cursos determinados no así en todas las asignaturas, esto lo confirman la mayoría de docentes apuntando a que se abordan dentro del aula toda vez que el curso y su contenido lo amerite.

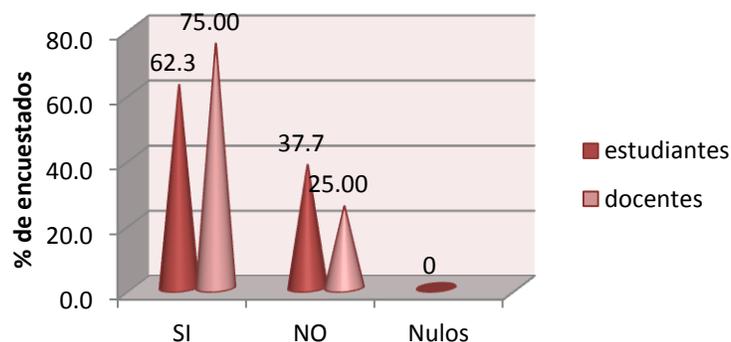


Figura 8. Identificación y selección de problemas en el aula.
Fuente: Elaboración propia 2016.

En función de esta misma pregunta, teniendo una serie de posibilidades, se obtuvo información sobre quiénes identifican y seleccionan la problemática dentro del aula para posteriormente investigarla, a lo que tanto estudiantes como docentes indicaron que son por excelencia los docentes y estudiantes quienes la realizan; un porcentaje bajo de estudiantes explica que además de las dos figuras anteriores (docentes y estudiantes) se suma otra que es el personal administrativo como apoyo a estos procesos. El gráfico que se presenta a continuación confirma lo descrito.

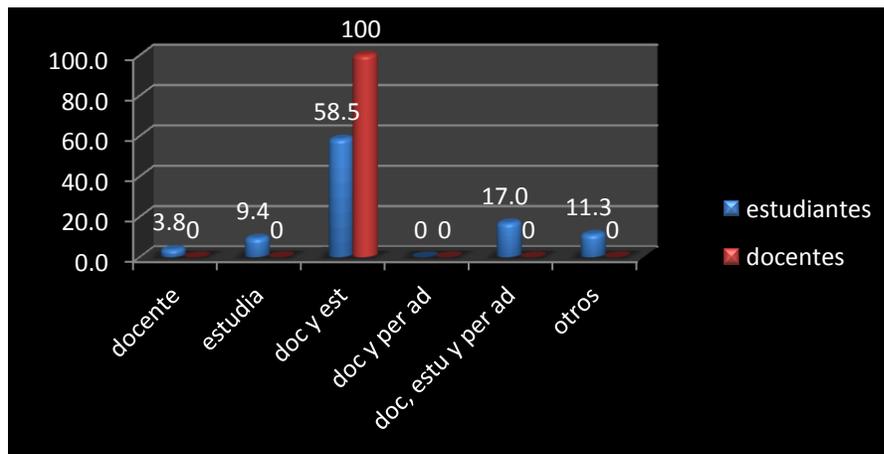


Figura 9. Participantes en identificación y selección de problemas.
Fuente: Elaboración propia 2016.

En la misma dirección de la aplicabilidad de investigación-acción se indagó si el docente toma decisiones luego del estudio de los problemas encontrados en el aula constatando que los estudiantes con el 54.7% y el 45.3% entre el si y no respectivamente, vuelven a dividir opiniones; los que confirman que si se realiza coinciden en que el docente soluciona la problemática por medio del diálogo, que son decisiones enfocadas en mejora del aprendizaje, lo que hace notorio que estas decisiones son a razón de problemas cotidianos en el aula. Los estudiantes que dicen que no se realiza concuerdan que es por la falta de interés ya que no le encuentran la suficiente importancia, sea porque no les interesa o porque no es parte del contenido temático en el curso que imparten. En relación a los docentes se observa que los que sí toman decisiones, su respuesta fue positiva, negativa para los que no realizan investigación y por ende no realizan estos procesos investigativos; esas decisiones de docentes van enfocadas a ayudas personalizadas, orientación y concientización a estudiantes.

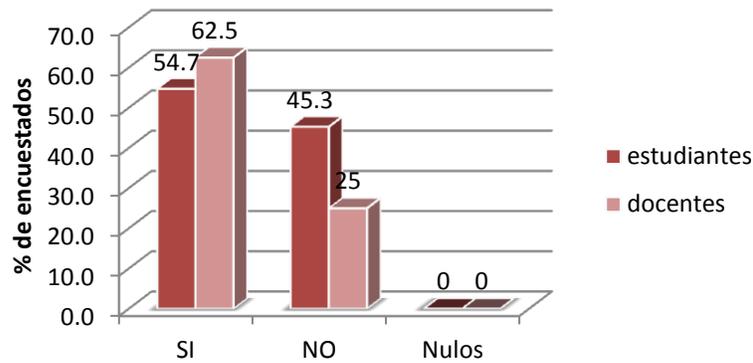


Figura 10. Toma de decisiones luego del estudio del problema.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Cuando el curso o los cursos no cuentan con contenido específico de investigación científica los docentes se limitan a desarrollar el contenido programático sin aplicar proceso investigativos.

Continuando con investigación-acción como descriptor se tomó como indicador **el diseño de investigaciones** en el curso y el aula presentando a estudiantes y docentes dos cuestionamientos. El primero sobre la planificación de acciones de investigación en el curso de parte del docente a lo que 73.6% estudiantes respondieron que si, siendo de estos el 100% que apunta que es específicamente en los cursos de metodología de la investigación y seminario. El porcentaje restante se inclinó a manifestar simplemente que no existe planificación en la mayoría de los cursos. Los docentes dividieron las respuestas en 50/50 exponiendo que el curso que imparten no cuenta con contenidos sobre investigación científica y que son específicos los cursos de investigación.

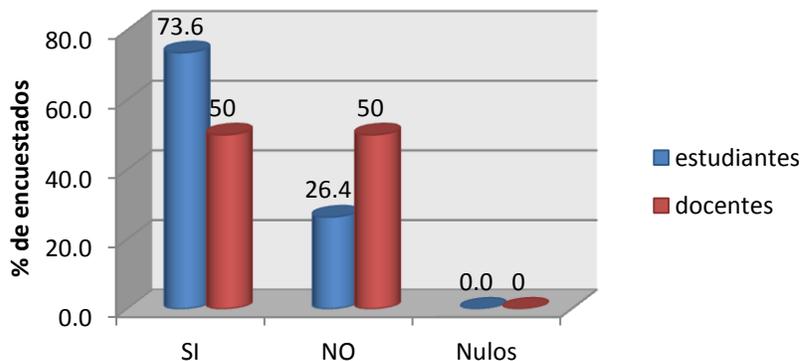


Figura 11. Planificación de acciones de investigación en los cursos.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Cada curso tiene su contenido programático y la mayoría de docentes se limita a esos contenidos, es decir, si el curso no cuenta con temas o contenido en investigación no se aplican procesos investigativos y menos solución de la problemática.

El segundo cuestionamiento en torno al diseño de investigación fue la periodicidad con que hacen ese diseño en el aula a lo que el 37.7% de los estudiantes encuestados dijo que se realiza semestralmente, en contraparte el 17% de los mismos (estudiantes) coincide en que nunca se realiza, que bien esta respuesta se basa en que la investigación que realizan es de contenido de curso, lo cual lo confirma el 22.6% que dice realizar mensualmente diseños también enfocando su respuesta a ese tipo de investigación.

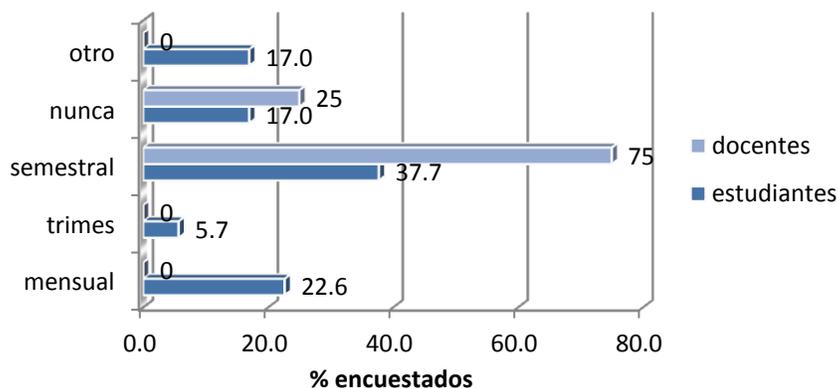


Figura 12. Periodicidad de diseño de investigación en el aula.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Los docentes apuntan a que las investigaciones que se logran realizar se diseñan desde el aula y el curso particularmente, siendo semestral el tiempo justo y necesario para ejecutarla. Como se observa en la gráfica existe el 25% de docentes que dijo que nunca la diseñan siendo todos aquellos que se limitan o enmarcan en contenidos preestablecidos programáticamente y que no tienen rasgos de contenidos sobre investigación científica.

En base a la información obtenida sobre el diseño de investigaciones en el aula y curso se puede subrayar que se realiza una vez por semestre en los cursos que cuentan con contenidos de investigación científica y en los demás cursos, que son la mayoría, no se realiza ningún tipo de

proceso investigativo. La investigación que si se diseña y ejecuta es la de reforzamiento de contenidos y se realiza individual y grupal.

La utilidad social de la investigación-acción fue otro indicativo que examinó el enfoque comunitario de las investigaciones realizadas, las limitaciones de esta metodología y cómo superar esas limitaciones. 66% de los estudiantes encuestados coincide en que las investigaciones que se realizan se enfocan en la solución de problemas comunitarios; el resto menciona que no se han ejecutado directamente en la comunidad, que se han discutido problemas sociales y educativos en el aula, sin embargo, no se ha llevado a la práctica lo planteado.

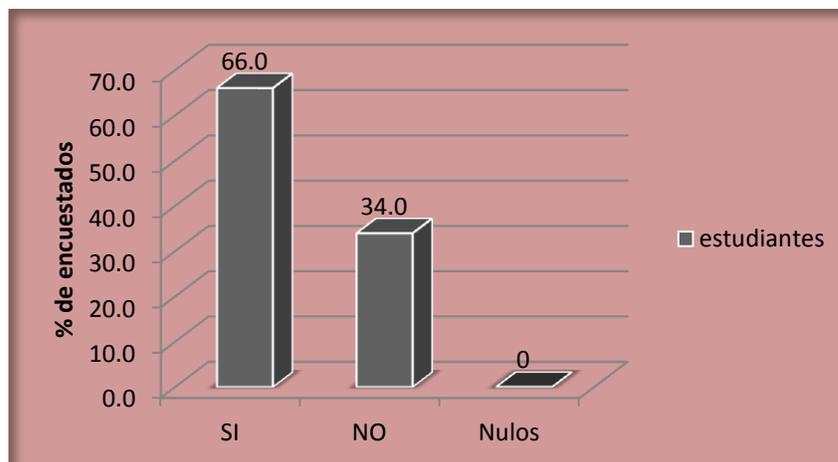


Figura 13. Investigaciones con enfoque comunitario.

Fuente: Elaboración propia 2016.

Se discute la gama de problemas existentes a nivel comunitario, se profundiza a nivel teórico, no así se proyecta a la comunidad la acción paliativa de esos problemas. A docentes no se les abordó con esta pregunta.

En relación a las limitantes que se tienen en la universidad para el desarrollo de la investigación-acción los estudiantes consideran que es por la falta de tiempo, el espacio accesible para realizarla, el poco interés de los docentes en ponerla en práctica y los contenidos programáticos de los cursos que no las contemplan; al mismo tiempo los docentes apuntan a que una de las limitaciones más importantes es la falta de motivación para su aplicación, sumando a ello el mínimo contenido sobre investigación que se tienen en las carreras universitarias, además

no dejan de mencionar la falta de fuentes de financiamiento para estos procesos que además de demandar tiempo demandan recurso económico y financiero. Dentro de las propuestas que los estudiantes aportan para superar esas limitaciones se encuentra con mayor apareamiento la de contar con docentes con capacidades investigativas y poder de traspaso a otras personas capacitándolas desde sus inicios en la universidad; otra de las propuestas se basa en contar con más contenidos referentes a la investigación científica en los ciclos iniciales de toda carrera universitaria. Los docentes proponen que debe y tiene que mejorarse las fuentes de financiamiento, que los cursos universitarios inviten y motiven a realizar investigación científica como parte esencial del proceso de mejora continua tanto del docente como del estudiante.

Con la falta de aplicación de metodologías investigativas y específicamente en relación a la investigación-acción la utilidad social ha sido mínima, resultado del apareamiento de contenidos o asignaturas que conllevan investigación y que se ha constatado que se realiza por excelencia en cursos como seminario. Esta mínima expresión de apoyo o utilidad social a través de la investigación ha tenido limitantes que son arraigadas desde la concepción de los contenidos programáticos y curriculares de cada casa de estudios y su oferta académica, teniendo la oportunidad de superarlas por medio de la instalación de capacidades en todo nivel con una fuerte dosis motivacional y financiera.

Otro aspecto que se tomó en cuenta fue **la aceptación** de esta metodología investigativa relacionándola con la comprensión y manejo, así como el nivel de rechazo de estudiantes a la investigación y si los resultados obtenidos en la aplicación de la investigación-acción son cambiantes de realidades. El 66% de los estudiantes opinaron que es una metodología de fácil comprensión y manejo toda vez que los facilitadores orientaran los procesos de forma amigable, motivadora y sencilla. La contraparte (34%) coincide en que los facilitadores complican los procesos y por ende tienden a confundirlos, creando contradicciones de metodologías. Los docentes con el 87.5% confirman la postura de los estudiantes en el sentido de que los procesos son comprensivos y manejables siempre y cuando se tienen en claro las etapas iniciales de investigación.

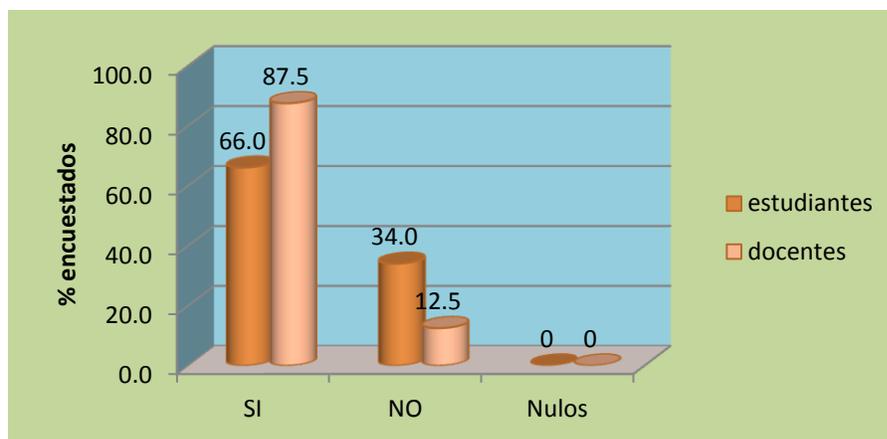


Figura 14. Fácil comprensión y manejo de metodología de la Investigación-acción.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Los docentes que dijeron que la metodología de este tipo de investigación no era fácil apuntan a que se dificultan los procesos de aplicación por la falta de práctica investigativa y actualización docente en tales temas.

Al abordar el rechazo de estudiantes a este tipo de metodología investigativa, los docentes con el 87.5% como respuesta del no, manifestaron que cuando (estudiantes) están motivados y con las herramientas adecuadas crece el interés involucrándose en todo el proceso investigativo y de solución, es decir, el estudiante tiene conciencia de que este conocimiento es necesario y urgente en su proceso de formación.

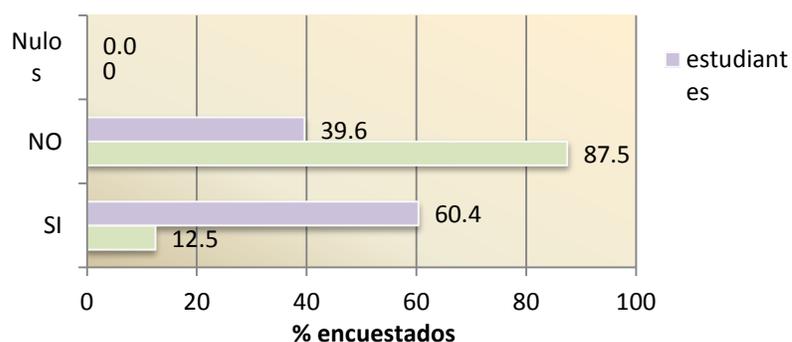


Figura 15. Rechazo de estudiantes a la investigación-acción.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Ahora bien, los estudiantes opinan diferente y con un 60% de que si existe rechazo mencionan que la información con la que cuentan es insuficiente para enfrentarse al proceso y que los momentos de orientación son explicados de manera deficientes creando en ellos confusión. El resto que se pronunció por el no, dice que lo que existe es vacío de conocimiento e información ya que para el estudiante es un placer investigar y solucionar los problemas.

Por último, siempre en función de la aceptación se abordó si los resultados obtenidos en la aplicación de la investigación-acción es cambiante de realidades a lo que el 100% de los docentes dijo que sí, enfocando su respuesta a que toda investigación debe cambiar la situación problema solucionándola, a la vez reafirman que toda investigación sin acción no resuelve la problemática que la origina. En esta misma dirección los estudiantes respondieron que si cambia realidades siendo un proceso integral que soluciona y a la vez aporta conocimiento, consecuentemente existe aprendizaje significativo. Los que respondieron al no, coinciden que es fuente de conocimiento y solución, sin embargo, en muchos de los casos solo se investiga y no se resuelve la situación problema.

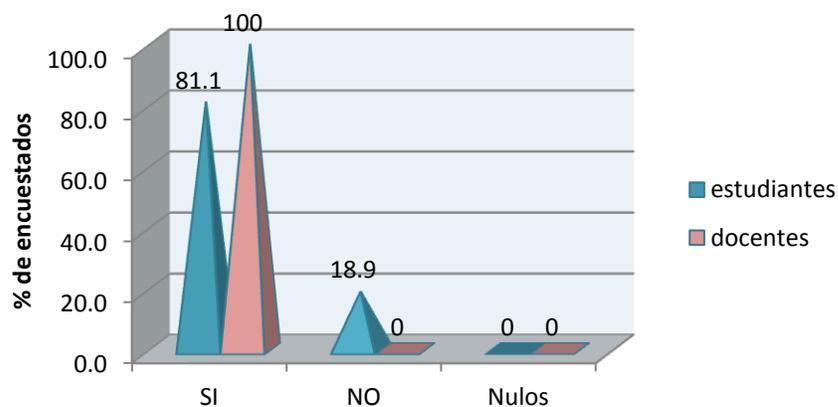


Figura 16. Investigación-acción cambiante de realidades y procura mejora continua.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Existe conciencia general de que estos procesos metodológicos aportan tanto al conocimiento como a la solución de problemas generando experiencias y aprendizajes significativos.

11.2 Proceso educativo

Aspecto (descriptor) analizado desde tres puntos importantes a requerimiento del investigador: formación académica, autoformación e interacción social en el proceso educativo. La **formación académica** abordó la existencia de programas de actualización docente en temas específicos de investigación, si en la temática de los programas de actualización se encuentra la investigación docente y si la investigación docente incluye la investigación-acción; estas preguntas fueron realizadas únicamente a docentes. En relación a programas de actualización docente la mayoría concuerda en que en los últimos años no se han dado los espacios ni las oportunidades de parte de la universidad de San Carlos de Guatemala, que si existen son en el Campus Central o sus Centros Universitarios, lo que dificulta el acceso y participación a los docentes de Sede Barillas, Huehuetenango, así mismo, algunos apuntan que si han estado en procesos de actualización ha sido por cuenta propia.

Al mencionar sobre la existencia de temática de investigación en los procesos de actualización que han estado (algunos de ellos) confirman que es casi nulo y que son otros los puntos o temas fuertes los que contienen esos procesos de actualización. Lo anterior arrastra la no inclusión o presencia de investigación-acción en las acciones de actualización docente. Cabe resaltar que actualmente la universidad de San Carlos de Guatemala ha iniciado un programa de actualización docente con enfoque en investigación científica de modalidad semipresencial; de la Sede Barillas de la Universidad asisten a este diplomado solo el 10% de los docentes. (información recabada con entrevista no estructurada).

La **autoformación** fue otro aspecto importante que se analizó desglosándose en tres cuestionamientos: dedica tiempo a la autoformación, revisión y análisis de información pertinente en su labor docente en relación a investigación con enfoque de resolución de casos (exclusivo de docentes), si existe la autoformación incluye temas sobre investigación y si se incluyen esos temas revisa contenidos de investigación-acción para fortalecerse en este campo. De acuerdo al primer cuestionamiento el 81% de los estudiantes se autoforman con el fin de mejorar su conocimiento y aprendizaje manifestando que se preparan para informarse y se

informan para prepararse, el porcentaje restante no lo hace y según ellos es por falta de tiempo e interés.

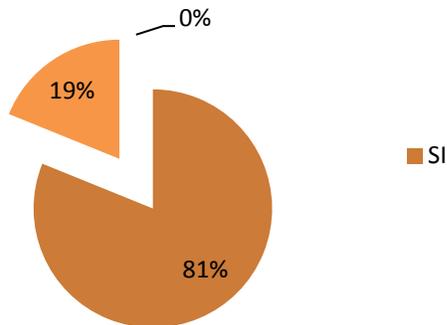


Figura 17. Dedicar tiempo a autoformarse.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Dentro de las respuestas también se manifiesta que este tiempo y espacio de autoformación la realizan porque es parte de los procesos metodológicos de los docentes y sus cursos al momento de impartirlos. Esta pregunta se abordó a estudiantes únicamente. El cuestionamiento exclusivo para docentes arrojó que el 100% realiza el análisis y revisión adecuada de información sobre investigación-acción, teniendo dudas en su manejo y aplicación, siendo necesario el conocimiento y refuerzo de la metodología.

Los estudiantes con un 56.6% expresan que incluyen en su proceso de autoformación temas relacionados con investigación científica que refuerzan sus conocimientos, convirtiéndose en una guía en la aplicación de investigación. El resto del porcentaje ha dicho que no incluye esos temas y no lo hace por falta de tiempo e interés. Al analizar el gráfico siguiente se puede constatar que existe un gran número de estudiantes que no dedican tiempo para su autoeducación.

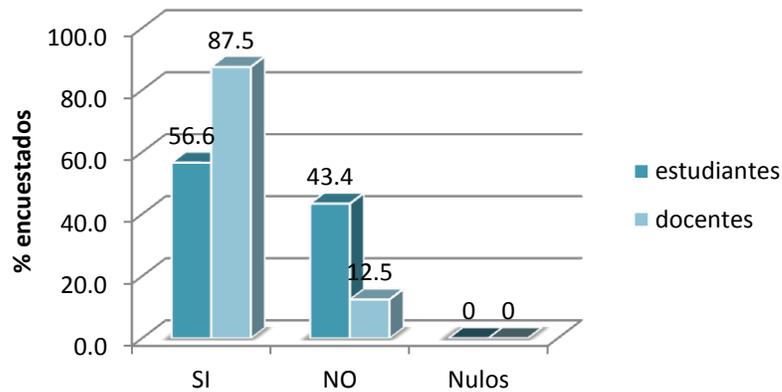


Figura 18. Inclusión de contenidos de investigación en autoformación.
Fuente: Elaboración propia 2016.

En el mismo sentido de inclusión la mayoría de docentes manifiesta que se autoforma con el objeto de actualizarse y reforzar sus conocimientos.

Por último, en este grupo de preguntas de autoformación se recabó información de la revisión de contenidos específicos de investigación-acción, los resultados se sintetizan en el siguiente gráfico.

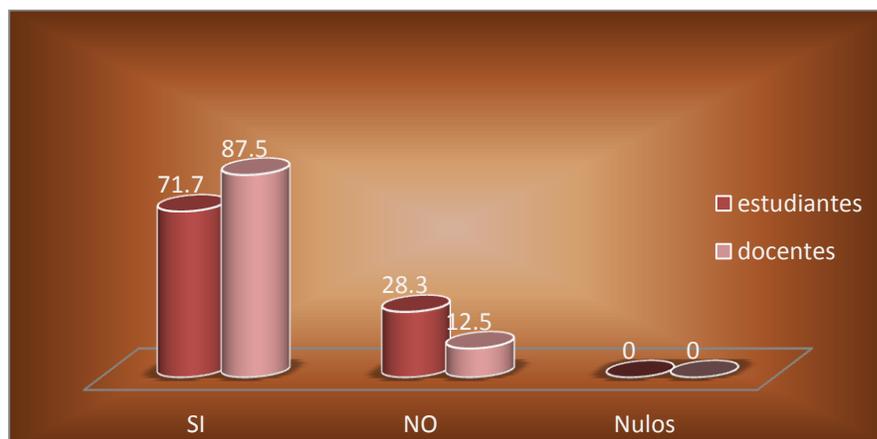


Figura 19. Inclusión de contenidos de investigación-acción su autoformación.
Fuente: Elaboración propia 2016.

La mayoría de docentes, cuando realizan acciones de autoformación incluyen en su revisión bibliográfica la investigación-acción apuntando que la realidad es cambiante y es un deber el actualizarse máxime en estos tiempos de cambios bruscos, rápidos y constantes. Los estudiantes opinan en esa misma dirección de ideas y lo realizan para informarse, crear mayor

conocimiento propio y con ello ser profesionales competentes. El 28.3% de éstos (estudiantes) comenta que no realiza estas acciones por falta de interés y porque existen otras cosas y actividades más importantes para cada uno.

De acuerdo a lo anterior, existe autoformación en estudiantes y docentes, tomando en cuenta en su revisión de literatura contenidos sobre investigación-acción, lo que les genera mayor conocimiento, información y experiencia desde el nivel teórico.

Con la intención de tener un panorama más amplio de los efectos de la aplicación de investigación-acción en el proceso educativo se recabaron datos de la **interacción social** que genera al aplicarla de manera periódica; se tomaron en cuenta aspectos sobre actores participantes en la investigación, el trabajo en equipo y la socialización de las etapas del proceso investigativo. A cerca de los actores que se incluyen en la investigación, los docentes con el 100% manifestaron que son el docente y los estudiantes los actores por excelencia, resultados similares arroja los estudiantes encuestados con el 71.7% a favor de esa postura de docente y estudiantes. En ocasiones son apoyados por otros actores como personal administrativo u otros docentes; así mismo refieren la investigación a trabajos de refuerzo de contenidos de curso.

Cuando se refirió a trabajo en equipo fue para recabar información de investigaciones ejecutadas en equipo y conocer el grado de cohesión entre los estudiantes y docente; el gráfico abajo describe los resultados. Esta pregunta fue exclusiva para estudiantes.



Figura 20. Trabajo en equipo al realizar investigación.
Fuente: Elaboración propia 2016.

La mayor parte de los encuestados (estudiantes) dijeron que las investigaciones se realizaban en equipo como estrategia del docente para que se alcancen buenos resultados y el trabajo sea eficiente generando experiencia y aprendizaje significativo. El 17% que respondió al no, cita que han trabajado individual porque no creen en el trabajo en equipo ya que solo son unos pocos los que trabajan, que los procesos investigativos deben ser ejecutados individualmente.

En relación a la socialización de las etapas de investigación los estudiantes con el 86.8% apuntaron que si lo realizan donde las opiniones de cada participante son tomadas en cuenta reforzando el proceso y con ello mejorando el conocimiento y experiencia de cada uno. El resto de los estudiantes (13.2%) se limitó a decir que no es socializada porque son unos pocos los que llevan a cabo todo el proceso. Los docentes en su mayoría también opinaron que si se socializan las etapas investigativas clarificando el proceso y guiando con el fin de obtener resultados confiables y de valor experiencial para el estudiante. El gráfico siguiente describe lo expuesto.

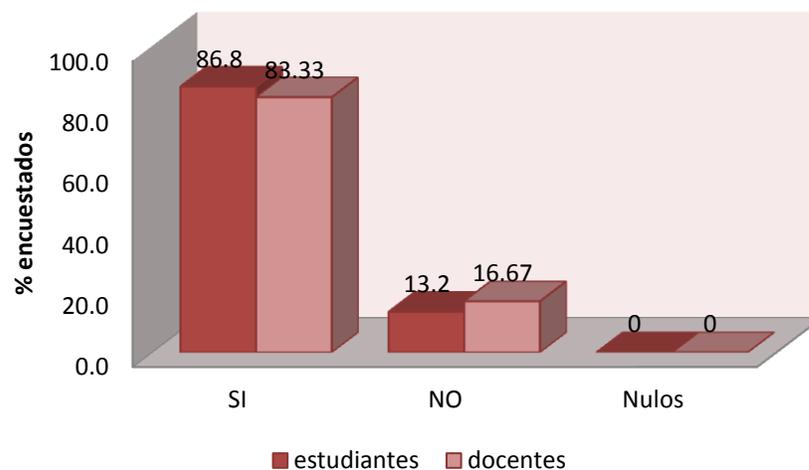


Figura 21. Socialización de etapas de investigación.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Estas estrategias y técnicas investigativas generan una fuerte relación y armonía entre estudiantes y docentes en busca de objetivos comunes que al final se traduce en experiencia, conocimiento y solución a problemas cotidianos de nuestro entorno y comunidad. La aplicación de investigación-acción promueve una fuerte interacción social de docente-estudiante-comunidad.

En torno a la **formación académica de estudiantes** se definieron dos puntos, a decir, estudios y aprendizajes, y el conocimiento y habilidades de las personas (estudiantes) en función de la investigación-acción.

11.3 Estudios y aprendizajes en función de la investigación-acción

Se abordan la planificación curricular, la ambientación curricular, la investigación y el aprendizaje significativo, todos estos aspectos derivados de la aplicación de investigación-acción; es así como se inicia la serie de dos preguntas enfocadas a la **planificación curricular de los docentes**. El primer cuestionamiento es a estudiantes sobre si los cursos que reciben preestablecen la investigación como una técnica de estudio y aprendizaje a lo que el 84.9% responde que si, coincidiendo en que la investigación es una parte informativa para docentes y estudiantes que genera aprendizajes, sin embargo, también coincidentemente manifiestan que solo es en algunos cursos.

El otro cuestionamiento para docentes y estudiantes aborda directamente la planificación de investigación-acción en el desarrollo del curso por parte del docente lo cual se ha abordado anteriormente siendo los resultados los siguientes: con el 73.6% estudiantes respondieron que si, siendo de estos el 100% que apunta que es específicamente en los cursos de metodología de la investigación y seminario. El porcentaje restante se inclinó a manifestar simplemente que no existe planificación en la mayoría de los cursos. Los docentes dividieron las respuestas en 50/50 exponiendo que el curso que imparten no cuenta con contenidos sobre investigación científica y que son específicos los cursos que conllevan investigación.

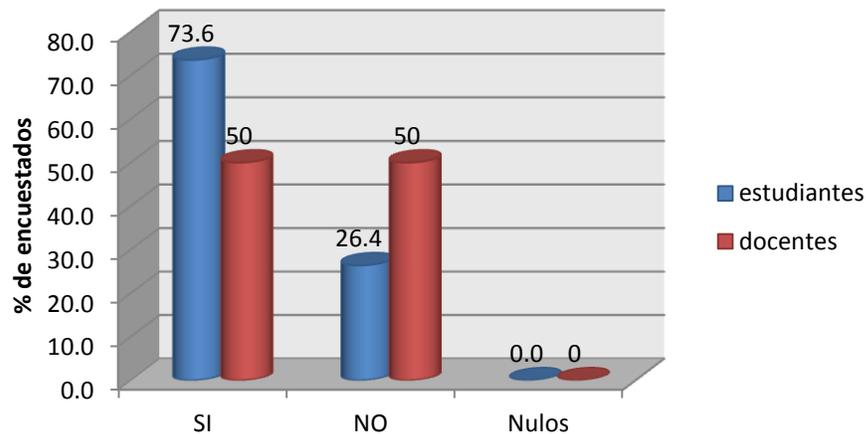


Figura 22. Planificación de acciones de investigación en cursos.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Cada curso tiene su contenido programático y la mayoría de docentes se limita a esos contenidos, es decir, si el curso no cuenta con temas o contenido en investigación no se aplican procesos investigativos y menos solución de la problemática.

En relación a la **ambientación curricular** se realizó una investigación documental de los contenidos curriculares de los cursos de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas en torno a rasgos sobre investigación-acción, definiéndose tres aspectos con anticipación. Los aspectos fueron: la existencia de cursos de investigación en la carrera, cursos que involucran en su contenido la investigación y cursos que involucran en su contenido curricular la investigación-acción; se procedió a revisar el pènsum de estudios del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa determinándose que existen cinco cursos que en su contenido describen investigación; dos cursos son específicos sobre investigación, el de Metodología de la Investigación del ciclo I y Seminario del ciclo V y los otros tres que contienen orientación de metodologías investigativas, dentro de éstos están: Sociología General del ciclo I que aborda técnicas de investigación sociológica, Biología General del ciclo II con el método científico y su procedimiento, y el tercer curso Evaluación del Aprendizaje II del ciclo IV que enfoca el curso al análisis estadístico, interpretación de resultados para diagnosticar y realimentar así como para otorgar calificaciones cualitativas y cuantitativas.

El primer curso mencionado como específico (contenidos específicos de investigación) se ha impartido con metodologías de investigación tradicionales y en un alto porcentaje de manera teórica; el segundo curso es netamente de investigación-acción, sin embargo los conceptos de investigación abordados son simples y escuetos, en muchos casos en grupo. Los tres restantes se imparten de forma teórica y hasta cierto punto abstracto, es decir, sin relación o conexión con los contenidos prácticos de investigación. El pñsum de esta carrera está conformado de 35 cursos, teniendo 5 que abordan la investigación científica como tal, esto proyecta el 14% de carga académica en investigación, empero, solo el 6% de los cursos están de manera directa (por eso se ejecutan), se suma a esto que únicamente el curso de seminario aplica investigación-acción, entonces, presupone déficit de conocimiento y experiencia (en investigación) en los estudiantes y docentes. Lo anterior incumple lo establecido en la descripción y campo de la carrera que literal dice: “Introduce al estudiante en el campo de la ciencia a través de la **investigación** que le permita situarse como ser biológico, social, filosófico y sociológico; en una sociedad pluricultural y multilingüe”.

La investigación como indicador de estudios y aprendizaje sondeó la participación, la aplicación y experiencia en investigación lo cual ha sido ampliamente analizado e interpretado en indicadores antes descritos, sin embargo, es de resaltar que la mayoría de docentes y estudiantes opinaron que han estado en procesos investigativos lo que les ha permitido ganar conocimiento y experiencia, ahora bien, los estudiantes relacionaron las investigaciones a trabajos de reforzamiento de contenido de curso.

También abordó si luego de realizar la investigación realizaban las acciones de solución, el 75% de los docentes manifestó que lo realizaban solucionando parte de la problemática social y educativa de la comunidad como la deserción universitaria y escolar, ingresos familiares versus canasta básica, planificación docente, valores, entre otros; el 25% restante solo hace el proceso de investigación de manera teórica. Los estudiantes vuelven a dividir las opiniones donde la respuesta levemente mayor es que no realizan estas acciones ya que no se llega hasta el final de lo investigado por falta de interés del docente y a veces por falta de presupuesto. Los que sostienen que si se ha realizado lo han hecho en problemas educativos. La siguiente gráfica resume lo anterior.

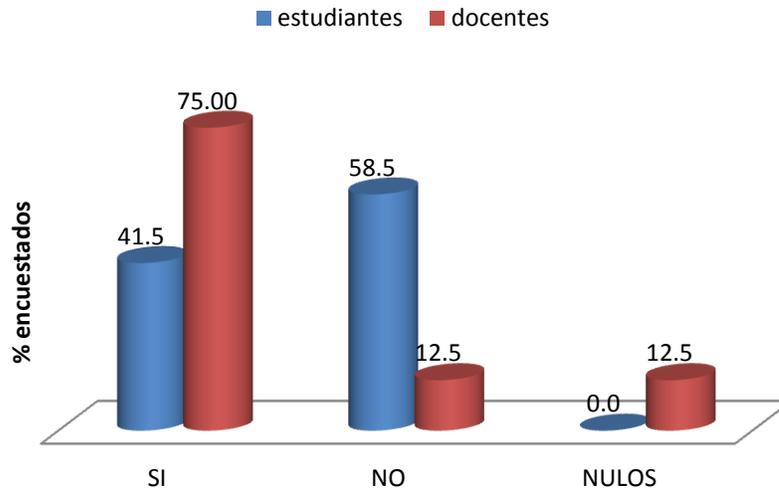


Figura 23. Ejecución de proyectos en base a problemática.
Fuente: Elaboración propia 2016.

El cuestionamiento final sobre investigación fue si ha sido de beneficio intelectual y social la utilización de la misma, donde se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación:

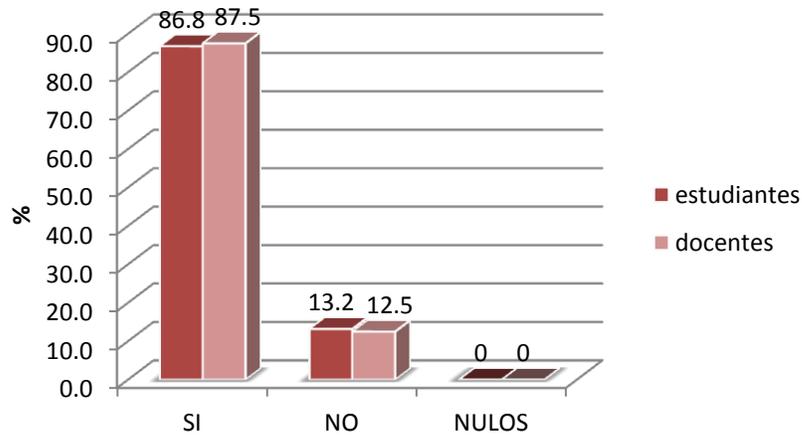


Figura 24. Beneficio intelectual y social de la investigación-acción.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Como se observa estudiantes y docentes coinciden en que es de gran beneficio para el conocimiento y aprendizaje individual, a la vez se ejecutan proyectos que han beneficiado a la comunidad en general; otras opiniones giran en torno a que potencializan a la persona a razonar, identificar, seleccionar y ejecutar problemas y sus posibles soluciones.

El último de los indicadores analizados de acuerdo a la información recabada fue el de **aprendizaje significativo** desarrollando seis ítems. Se inició indagando si la formación de estudiantes sin investigación era significativa; los docentes con el 87.5% dijeron que no, que se está en constante cambio y eso sugiere conocimiento generado de investigación, entonces se hace necesario tener los conocimientos básicos sobre estos procesos, el porcentaje restante opina que si y que va a depender de la metodología que se utilice. Los estudiantes con el 81.1% también coinciden con los docentes apuntando que no se tendría información y experiencia hacia el interior de cada individuo, ese 18.9% que opina diferente apunta que sin investigación se ha promovido información, conocimiento y experiencia a los individuos. El gráfico siguiente presenta lo descrito.

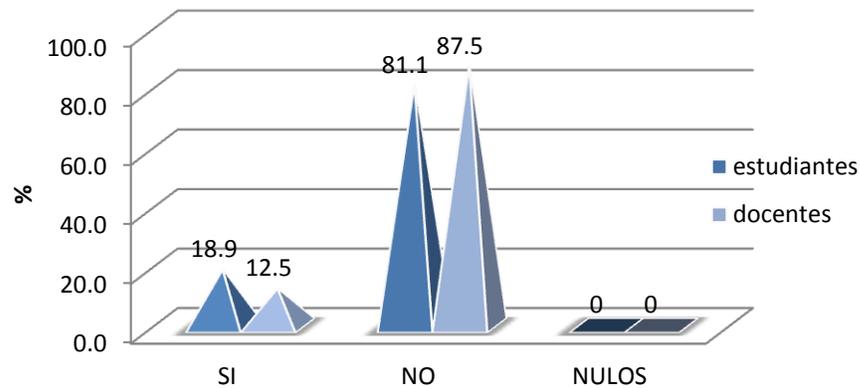


Figura 25. Formación académica sin investigación es significativa.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Es evidente que se hace necesaria la práctica investigativa para fortalecer los aprendizajes y se conviertan en significativos.

El siguiente gráfico describe las respuestas al ítem que sondea la formación integral del estudiante y la no presencia de contenidos de investigación en los cursos.

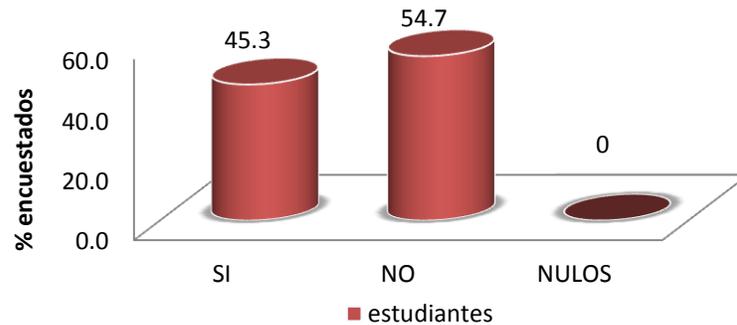


Figura 26. *No contenidos de investigación y la formación integral de estudiantes.*
 Fuente: Elaboración propia 2016.

La pregunta fue elaborada para estudiantes, las respuestas fueron divididas en porcentajes casi idénticos; los que respondieron no, comentan que sin investigación no se crea una actitud de conocimiento, siempre faltará algo. Los que opinaron contrario apuntan que según las estrategias y metodologías utilizadas por los docentes así será la formación, pero, hará falta ese conocimiento.

Otro aspecto sondeó si la aplicación de investigación refuerza los conocimientos de las personas, a lo que los docentes y estudiantes respondieron contundentemente que sí, que al investigar cualquier tema nuestros conocimientos se van ampliando día a día creando una mente más abierta, además los contenidos se vuelven prácticos y comprobables. Los resultados se pueden observar en el gráfico que a continuación se detalla.

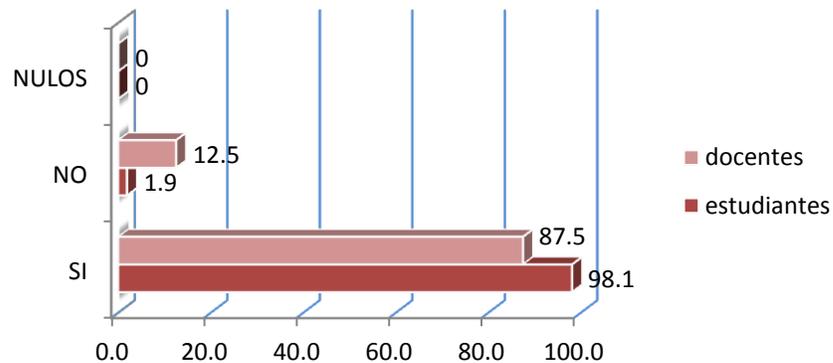


Figura 27. *La Aplicación de investigación científica refuerza los conocimientos.*
 Fuente: Elaboración propia 2016.

El cuarto aspecto (ítem) fue en función de la aplicación de la investigación-acción y la capacidad de relacionar el entorno con el contenido teórico del curso, estudiantes y docentes coinciden de nuevo comentando que cuando la teoría se palpa se concretiza convirtiéndose en realidad, pasa de lo abstracto a lo concreto, es allí donde inicia el aprendizaje significativo, los contenidos teóricos pasan a resolver situaciones del diario vivir. Los resultados obtenidos los podemos observar en el siguiente gráfico.

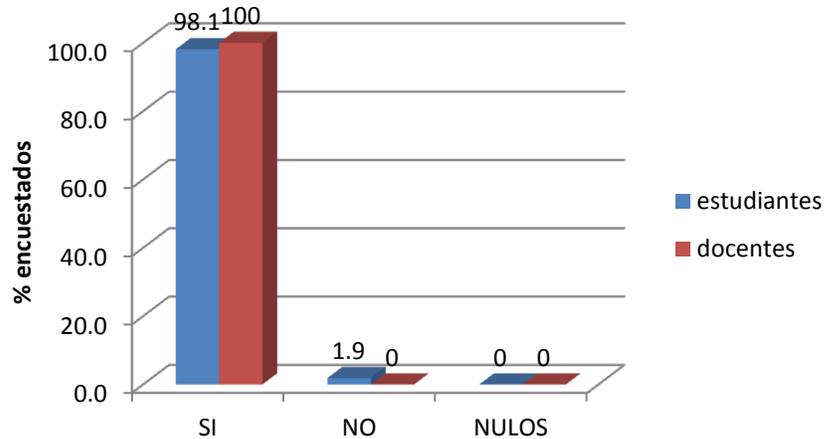


Figura 28. Investigación-acción facilita relacionar el entorno con los contenidos.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Como un quinto ítem se recabó información sobre la comprensión y retención del conocimiento al utilizar esta metodología, siendo los resultados contundentes a favor del sí. Fue respondida solamente por estudiantes.

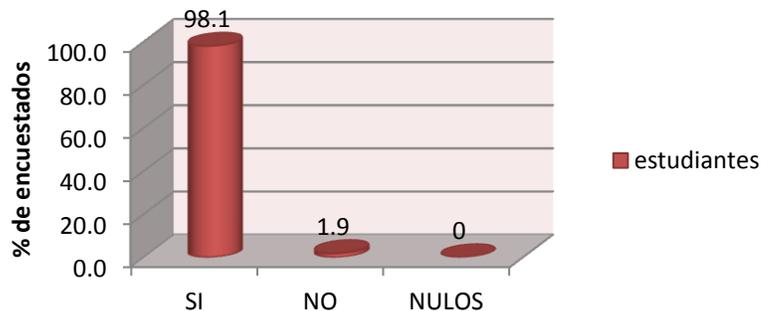


Figura 29. Investigación-acción genera mayor comprensión y retención de conocimiento.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Los estudiantes creen que la investigación como una práctica cotidiana no solamente amplía la visión también genera mayor comprensión y retención de lo que se está conociendo, es decir, la práctica consolida el aprendizaje. Además apuntan que la teoría llevada a la práctica fortalece el intelecto del individuo, se aprenden cosas nuevas que al final se dan a conocer a los demás, haciendo participativo y de transmisión el proceso (efecto multiplicador del conocimiento e información).

Por último se abordó la mejora de los procesos de orientación-aprendizaje en la formación de los estudiantes utilizando la investigación-acción teniendo respuestas comunes de estudiantes y docentes; con un firme sí opinaron que la metodología de este tipo de investigación permite interactuar entre docente y estudiante, que el proceso metodológico toca lo teórico al inicio para luego desarrollar procesos práctico-concretos en la mayor parte de su aplicación, lo que hace que la relación entre actores sea por un lado de orientación y por el otro de aprendizaje real y significativo.

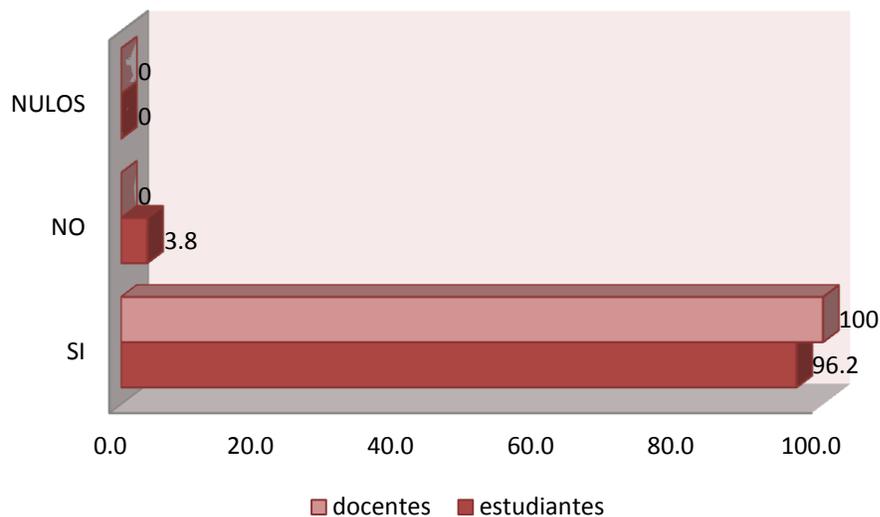


Figura 30. Investigación-acción mejora procesos de orientación aprendizaje en la formación de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia 2016.

Como se pudo analizar la investigación-acción y su aplicación correcta forma parte ideal del aprendizaje significativo, lo pragmático de la metodología relaciona lo teórico con lo práctico generando información, conocimiento y solución, lo que docentes y estudiantes tienen bien claro.

11.4 Conocimiento y habilidades de las personas

La formación de estudiantes también analizó el conocimiento y habilidad que origina la investigación-acción abordándolo desde la capacidad de acción del individuo que la practica. **La capacidad de acción** se desglosó en cuatro preguntas que recogieron información de aptitudes intelectuales y físicas, desarrollo de actividades satisfactoriamente, asimilación de conocimientos y por último el desarrollo de actitudes de emprendimiento y motivación de investigación.

El primer ítem recabó información sobre el uso cotidiano de la investigación-acción y la generación de aptitudes intelectuales y física en los estudiantes obteniendo respuestas afirmativas de ambos encuestados

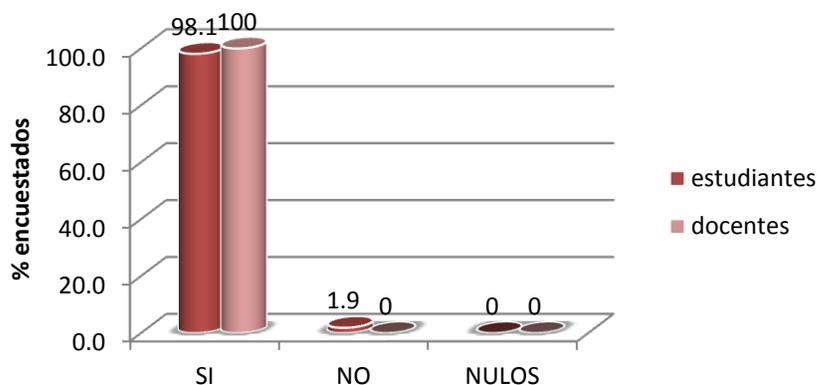


Figura 31. La investigación-acción genera aptitudes intelectuales y físicas.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Docentes y estudiantes subrayan que al aprender a identificar y seleccionar el problema se planean las acciones a seguir desde una afirmación para luego solucionar ese problema, las experiencias que derivan de esto fortalecen lo cognitivo y por ser netamente práctica (metodología) crean habilidades y destrezas en el individuo que la aplica.

El segundo aspecto o pregunta es la preparación de la persona en el desarrollo satisfactorio de una actividad a razón de la aplicación de la investigación-acción donde también los docentes y estudiantes coincidieron según el gráfico que se presenta.

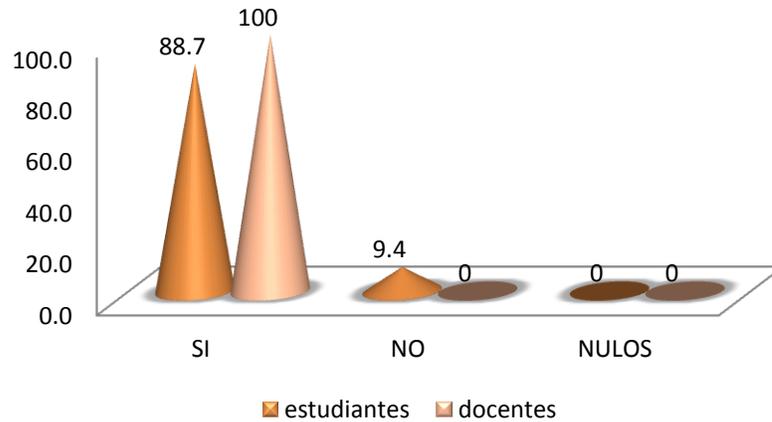


Figura 32. Investigación-acción y el desarrollo satisfactorio de una actividad.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Afirman los encuestados que la investigación-acción genera conocimiento y éste experiencia, lo que consecuentemente prepara a la persona con condiciones adecuadas para enfrentar toda acción que se le presenta, en una palabra, educa. Añaden los docentes que se desarrollan todos los momentos de aprendizaje que conocen, los interpretan y llegan al producto final, lo que hace que conozcan los procesos que conllevan las acciones en la vida.

Como siguiente ítem se abordó si al participar en actividades de investigación-acción se asimilan de mejor manera los conocimientos; los docentes y estudiantes con 100 y 94.3% respectivamente volvieron a coincidir en que la investigación-acción es potenciadora de asimilación de conocimientos asegurando que al tener mayor y mejor conocimiento (en investigación) se facilitan los procesos de aprendizaje. Los docentes añaden: “abre espacios de aprendizaje en el estudiante como también en su autoformación”, los contenidos se vuelven prácticos e interesantes. A continuación se presenta el gráfico que detalla y resume los resultados obtenidos.

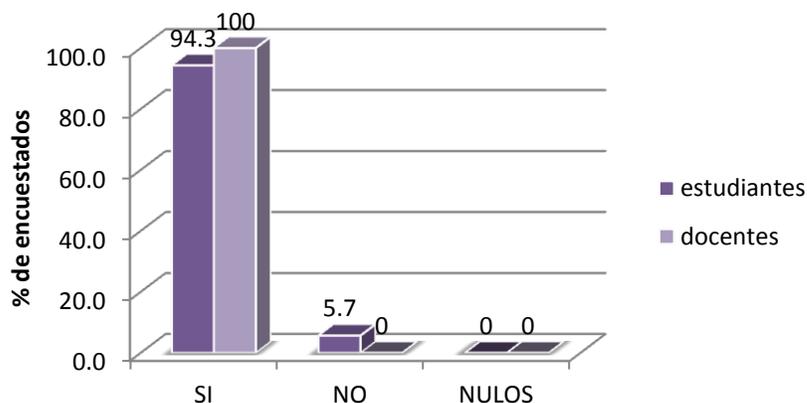


Figura 33. Investigación-acción y la asimilación de conocimientos.
Fuente: Elaboración propia 2016.

El último ítem de esta serie de preguntas aborda el desarrollo de actitudes de motivación y emprendimiento al aplicar esta metodología; los resultados obtenidos se presentan a continuación.

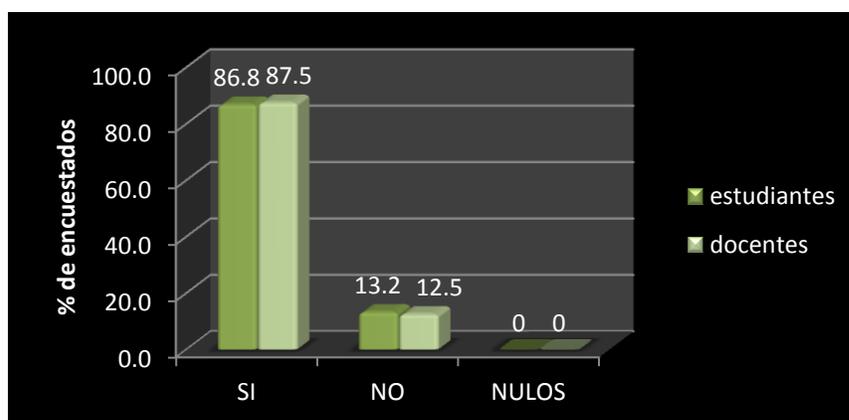


Figura 34. Investigación-acción y actitudes de motivación y emprendimiento.
Fuente: Elaboración propia 2016.

Con el 86.8 y el 87.5% de estudiantes y docentes respectivamente afirman que el trabajo realizado satisfactoriamente motiva e instala capacidades que luego se convierten en emprendimiento; amplios conocimientos propician capacidad de participación y a la vez la resolución de problemas da satisfacción personal del trabajo realizado (ejecución de calidad); añaden los docentes que la aplicación de esta metodología hace que se conozca la realidad de

nuestro entorno lo cual motiva y crea conciencia con lo cual queda abierta la puerta para luego emprender una acción.

Como se observó y analizó la aplicación de la investigación tiene profunda relación con el conocimiento y habilidad en las personas, tanto docentes como estudiantes confirmaron que crea aptitudes, actitudes, motiva, potencia emprendedores, favorece la asimilación de conocimientos, incide de manera positiva en la formación de estudiantes.

12. Interpretación de resultados

En función de la pregunta central de la investigación sobre ¿Cuál es la incidencia de la investigación-acción en la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango? y con los resultados obtenidos, se puede decir en primera instancia que es de suma importancia en la formación académica de los estudiantes ya que favorece el conocimiento, la utilización y aplicación de la investigación-acción, generando cambios en el entorno y mayor conocimiento individual de la persona que la maneja. Consecuentemente la experiencia en realidades concretas redunda en habilidades y destrezas que esa persona poseerá, lo que permite el cambio de realidad; lo antes mencionado lo respalda Oliveira de Vasconcelos & Waldenez de Oliveira, (2010, p.11), manifestando que *“la investigación-acción no es cualquier investigación, sino una investigación que reconoce a los implicados en la acción social y educativa como constructores de conocimiento, a través de un procedimiento participativo, reflexivo, sistemático, comprometido y crítico, con una expresa finalidad de revelar, desvelar y transformar la realidad opresora”*.

Los docentes y estudiantes que formaron parte de la investigación están conscientes de ello, sin embargo, la aplicación de investigación-acción es mínima por razones de desconocimiento de la metodología, escasez de tiempo real (desarrollo de asignatura) y porque los cursos en sus contenidos programáticos no contemplan tal temática. Las políticas institucionales no se orientan a la aplicación de investigación en el desarrollo de cada asignatura

sumando a esto la centralización del conocimiento en el Campus Central de la Universidad lo que convierte en inalcanzable los procesos de formación investigativa de docentes. La presente discusión se presenta en función de los descriptores analizados en el capítulo anterior:

12.1 Investigación-acción

Los procesos de investigación-acción que se llevan a cabo en los diferentes ciclos de la carrera de profesorado en enseñanza media son mínimos no se clasifican como procesos netamente investigativos, más bien, son de reflexión sin llegar a la acción, empero, en algunos casos aislados se proponen acciones de cambio. Según Becerra Hernández & Moya Romero, (2011, p.154) las características de cualquier proceso de investigación-acción-reflexión-emancipación como el que proponemos, no pueden ser desarrolladas de manera atropellada, los cambios y transformaciones que puedan comenzar a vislumbrarse irán profundizándose y permeando las diversas organizaciones, tanto formales como no formales, en la medida en que cada miembro del colectivo los vaya asimilando y el resto del grupo proporcione el aliento y soporte suficientes para seguir avanzando.

La participación de estudiantes en investigación se ha reducido a dos cursos: Metodología de la investigación y Seminario, siendo el primero meramente teórico, sin ningún tipo de contacto con la realidad; el curso de Seminario los acerca a la realidad concreta, sin embargo, no entienden y comprenden los procedimientos metodológicos de su ejecución, lo que conduce otra vez a que no se está aplicando investigación y mucho menos investigación-acción.

Así, el conocimiento en investigación de parte de estudiantes se basa en dos cursos con enfoque en investigación (metodología de la investigación y seminario); así mismo se observa que los procesos investigativos fuera del aula se basan, otra vez, a proceso de recabar información para complementar los contenidos del curso. Lo anterior lo refuerza la respuesta de docentes que imparten cursos que no conllevan en su contenido investigación científica. Existen deficiencias en el actuar del docente sobre todo en la reflexión y acción con enfoque investigativo y de cambio de realidad.

La investigación-acción toma en cuenta a un grupo de actores que forman parte del problema y que ellos son los que analizan su problemática y la resuelven aplicando en el proceso acciones metodológicas investigativas establecidas. Visto de esta manera, los resultados arrojan que tanto docentes como estudiantes no han tenido experiencias en la aplicación de esta metodología investigativa en el aula y fuera de ella.

La aplicabilidad de investigación en el aula y en la práctica docente es de suma importancia; en relación a esto, los resultados obtenidos demuestran que existe conciencia del docente de la problemática dentro del aula y fuera de ella, abordándose a manera de reflexión siendo de manera superficial, analizando temas como alcoholismo, drogadicción, valores, entre otros y que se quedan en mera reflexión sin profundizar en los problemas sin abordarlos a nivel investigativo. Esto hace que la selección y priorización de problemas no exista y si bien hay, solo es en los cursos antes mencionados (seminario y metodología de la investigación) y lo realizan exclusivamente los docentes y estudiantes sin contar con otro actor o actores que forman parte de esa problemática, lo anterior contrapone lo estipulado por lo que representa en si la investigación-acción que tanto el investigador como el investigado forma parte del proceso como tal, lo que es confirmado por Evans Risco donde define una serie de pasos a seguir y que los actores no solo es el investigador sino también los investigadores y lo reafirma Kemmis & McTaggart manifestando que es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera.

Aunado a lo anterior, en función de la identificación y profundización de problemas en el aula, se obtuvo que los docentes que analizan problemas los solucionan por medio del diálogo, lo que supone que los problemas son los cotidianos en el aula y que bastan con discutirlos y llegar a soluciones en ese mismo momento; entonces, los problemas que se abordan a nivel docente van más enfocados a los que día a día surgen y que son parte de un problema mayor, que merece ser atendido a través de los procedimientos investigativos como el de investigación-acción.

Con el presente estudio también se obtuvo información si los docentes planifican acciones de investigación en el desarrollo del contenido programático resultando que cada curso tiene preestablecido el contenido y la mayoría de docentes se limita a esos contenidos, es decir, si el

curso no cuenta con temas o contenido en investigación no se aplican procesos investigativos y menos solución de la problemática existente en algún momento; únicamente los cursos que conllevan estos procesos como seminario y metodología de la investigación son en los que se aplican, siendo de manera semestral, es decir, que el proceso de manejo es de seis meses. Docentes que dijeron que nunca la diseñan (procesos de investigación) son todos aquellos que se limitan o enmarcan en contenidos preestablecidos programáticamente y que no tienen rasgos de contenidos sobre investigación científica.

De las investigaciones que se han realizado en esta carrera en la Sede de Barillas la mayoría han sido con enfoque comunitario y surgidas del curso de seminario. Si esta carrera no contara con este tipo de cursos, el apoyo en el cambio del entorno para mejoras de sus población no se diera y no se cumpliera con uno de los objetivos de la Universidad de ser entes de cambio y transformadores de nuestra realidad; a ello se le uniría el desconocimiento de metodologías prácticas de investigación por parte de estudiantes y docentes, y que esto último es muy débil en la carrera de profesorado de enseñanza media en la universidad de San Carlos de Guatemala, Sede Barillas.

La metodología de investigación-acción es amigable con el que la desarrolla, relativamente fácil en su aplicación toda vez que se desarrolle de manera adecuada y se comprenda los procedimientos metodológicos. La investigación demostró que para los estudiantes es una metodología de manejo fácil toda vez que sea impartida o compartida de manera amigable, motivadora y sencilla; se complican los procesos por deficiencias de manejo de los facilitadores y tienden a confundir a los que la aplicarán; también reforzando lo anterior, los docentes entrevistados manifestaron que se dificultan los procesos de aplicación por la falta de práctica investigativa y actualización docente en tales temas. El rechazo a esta investigación se convierte en nulo cuando (estudiantes) están motivados y con las herramientas adecuadas haciendo crecer el interés, involucrándose en todo el proceso investigativo y de solución, es decir, el estudiante tiene conciencia de que este conocimiento es necesario y urgente en su proceso de formación.

Por último, docentes y estudiantes están convencidos que este tipo de investigación es cambiante de realidades siendo un proceso integral que soluciona y a la vez aporta conocimiento, consecuentemente existe aprendizaje significativo. A la vez están conscientes que este tipo de investigación es de fácil comprensión y manejo, es bien aceptada como metodología que genera conocimiento y experiencia, y que en su proceso de aplicación cambia realidades; sin embargo, también coinciden en que, si no se cuenta con procesos que orienten el camino a seguir, desmotiva y desanima a los actores y con ello los resultados no son los esperados.

12.2 Proceso educativo

Otro aspecto importante analizado en esta investigación fue el fortalecimiento docente a través de su formación académica resultando que la universidad fomenta espacios y oportunidades de actualización docente, sin embargo, es de manera centralizada, en el Campus Central, haciendo que se dificulte el acceso y participación de los docentes de la Sede Universitaria de Barillas, Huehuetenango. Cuando estos procesos de actualización se dan en Centros Universitarios se convierten en más accesibles hasta cierto grado para los docentes, pero es de resaltar que en los últimos procesos de actualización, la temática abordada no es sobre investigación; esto supone que los conocimientos sobre investigación-acción no se han impartido y/o reforzado a donde corresponda, en este caso a docentes y de éstos hacia los estudiantes, por ende es débil el conocimiento de investigación-acción como tal, existiendo docentes que de cierta forma e inconscientemente aplican algunos aspectos de esta metodología.

A falta de formación y la misma necesidad como seres en constante cambio, se abordó la autoformación y si en ella se toma en cuenta la investigación-acción; docentes y estudiantes realizan esta acción con el fin de informarse para prepararse en distintos aspectos y porque son procesos metodológicos que los docentes utilizan como reforzamiento para el desarrollo de las asignaturas. Se observa que en el proceso de autoformación existen indicios de investigación-acción por medio de lectura e interpretación, sin embargo, sigue siendo de manera teórica, es más conocimiento que acción; estos procesos se convierten en conocimientos complejos que son de difícil aplicación en la realidad concreta, por carecer de contacto con la realidad.

Dentro de los aspectos de investigación-acción que se llevan a cabo en el aula están: la realización de investigación en grupo fortaleciendo el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo; también se lleva a cabo la socialización de las etapas de la investigación para reforzar el proceso haciendo que el grupo cuente con el conocimiento y la experiencia acumulados. También, con los resultados obtenidos se verificó que la investigación-acción en el aula es mínima, en el sentido de que se aplican de dos a tres pasos de la metodología sin existir profundidad, y la realizan los docentes y los estudiantes sin que se tomen en cuenta otros actores.

12.3 Estudios y aprendizajes en función de la investigación-acción

La planificación curricular de los docentes contiene investigación-acción como una técnica de estudio y aprendizaje, manifestando de nuevo que es para reforzar contenidos programáticos realizándose de manera superficial, no así un proceso metodológico de investigación de problemas. Se aplica como método de investigación exclusivamente en el curso de Seminario y de manera teórica en el curso de Metodología de la investigación. En la mayoría de cursos no se programa investigación ya que nos es parte del contenido programático. Aquí se manifiesta claramente que el docente que desarrolla cursos que no tienen que ver con investigación, en ningún momento la aplican y mucho menos investigación-acción. Esta deficiencia supone que no se ejecutan procesos de evaluación de aprendizajes o puntos de corte que evalúen y verifiquen el avance en la asimilación del conocimiento impartido por el docente en función de contenido curricular, así mismo se minimiza las oportunidades de llevar al estudiante a la práctica de procesos de análisis y resolución de problemas desde y en la realidad.

Al analizar el pensum de estudio de la carrera de profesorado, para determinar la presencia de investigación como parte de los contenidos de los cursos; se encontró que son treinta y cinco cursos con los que cuenta la carrera, de los cuales son cinco los que específicamente cuentan con contenido de investigación. De esos cinco cursos son dos los que aplican investigación directamente (de acuerdo a lo manifestado por estudiantes), a decir, Metodología de la Investigación del primer ciclo y Seminario del quinto ciclo; el primero se ha desarrollado de manera teórica enfocándose a las diferentes metodologías de investigación aportando a los

estudiantes conceptos, no así experiencias y aprendizaje significativo. El segundo se lleva a cabo en grupo y se aplican pasos de investigación-acción, sin llevar a cabo el proceso completamente. Los otros tres cursos en su contenido contemplan proceso de investigación y simplemente no se realiza o se lleva a cabo de manera teórica. Son 30 cursos restantes que por no contener temas de investigación como una metodología a aplicar no se lleva a cabo.

En este punto es importante hacer notar que existen docentes que aplican algunos pasos de investigación-acción de manera inconsciente, es decir, que analizan aspectos problemáticos en el aula proponiendo soluciones y las ejecutan, sin embargo, desconocen el proceso de investigación-acción metodológicamente y los beneficios que aportan a la labor docente. Actualmente se están proponiendo cambios en la labor docente universitaria y uno de ellos es la actualización e innovación docente; la innovación no existe por sí sola, más bien, se puede llevar a cabo si y solo si existe investigación docente con anticipación, que será la que, a través de su ejecución, arrojará los aspectos a mejorar y que dará la pauta de los cambios e incorporaciones necesarios para una mejor labor docente; en ello, la investigación-acción juega un papel importante.

Ahora bien, cuando se pone en práctica esa minoría de pasos de investigación-acción, y de acuerdo a los docentes, se enfoca en la solución de la problemática social y educativa de la comunidad como la deserción universitaria y escolar, ingresos familiares versus canasta básica, planificación docente, valores, entre otros. En este sentido los estudiantes opinan diferente comentando que no se llega a acciones paliativas de lo estudiado por falta de interés del docente y a veces por falta de presupuesto. Hasta aquí, se suma a la reducida práctica de investigación-acción factores importantes como la desmotivación y lo económico, que es a lo que se enfrentan la mayoría de investigadores de nuestro país y que esto ha impactado de manera negativa en la generación de conocimiento e información. Los estudiantes y docentes concuerdan en que el tiempo, la experiencia/conocimiento y lo económico/financiero han sido los factores que limitan los procesos investigativos en nuestro medio lo que genera que esos procesos no se culminen con la acción.

A pesar de lo expuesto en el párrafo anterior, lo mínimo que se ha llevado a cabo, en cuanto a investigación, ha sido de gran beneficio para ambos (docentes y estudiantes) aportando conocimiento y aprendizaje individual, ejecutando proyectos que han beneficiado a la comunidad en general y al interior de ellos; aunado a esto, manifiestan que se potencializa a la persona a razonar, identificar, seleccionar y ejecutar problemas y sus posibles soluciones.

Al indagar sobre **aprendizaje significativo** se llega a un consenso unánime: la formación de estudiantes llega a ser significativa cuando se está en constante cambio y eso sugiere conocimiento que bien puede ser generado de la investigación, entonces, se vuelve al tema de que la investigación debe estar presente en estos procesos educativos generando información y experiencia hacia el interior de cada individuo; es evidente que se hace necesario la práctica investigativa para fortalecer los aprendizajes y se conviertan en significativos. Los estudiantes mencionan que el manejo de procesos de investigación les ha creado actitud de conocimiento, emprendimiento y motivación; y a los docentes le ha permitido mejorar su práctica educativa y docente planificando con mejores estrategias y metodologías educativas el contenido programático de sus cursos.

Así, la teoría se palpa, se concretiza convirtiéndose en realidad, pasa de lo abstracto a lo concreto, es allí donde inicia el aprendizaje significativo, los contenidos teóricos pasan a resolver situaciones del diario vivir. Los estudiantes manifiestan que la investigación no solamente ha ampliado su visión también ha generado mayor comprensión y retención de lo que se está conociendo, es decir, la práctica consolida el aprendizaje. Además apuntan que se aprenden cosas nuevas que al final se dan a conocer a los demás, haciendo participativo y de transmisión el proceso (efecto multiplicador del conocimiento e información).

Por último los participantes en la investigación coincidieron en que se mejora los procesos de orientación-aprendizaje en la formación de los estudiantes utilizando la investigación-acción opinando que la metodología de este tipo de investigación permite interactuar entre docente y estudiante, que el proceso metodológico toca lo teórico al inicio para luego desarrollar procesos práctico-concretos en la mayor parte de su aplicación.

Como se pudo analizar, la investigación-acción y su aplicación correcta forma parte ideal del aprendizaje significativo, lo pragmático de la metodología relaciona lo teórico con lo práctico generando información, conocimiento y solución, lo que docentes y estudiantes tienen bien claro, incluso teniendo cierta debilidad en su uso y manejo.

12.4 Conocimiento y habilidades de las personas

La investigación también arrojó datos sobre el conocimiento y habilidades de las personas desde la aplicación de investigación-acción y cómo influye esto en la formación de los estudiantes; se analizó en función de la capacidad de acción resultando que los pasos metodológicos de investigación que se aplican en diferentes cursos desembocan en experiencias que han fortalecido lo cognitivo y por ser netamente práctica (metodología) han creado habilidades y destrezas en cada uno de los involucrados; esto ha permitido la preparación personal y grupal con condiciones útiles para enfrentar toda acción que se le presenta, es decir, es netamente educativa. Añaden los docentes que se desarrollan todos los momentos de aprendizaje que conocen, los interpretan y llegan al producto final, lo que hace que conozcan los procesos que conllevan las acciones en la vida.

En esta misma línea tanto docentes y estudiantes vuelven a coincidir en que la investigación-acción es potenciadora de asimilación de conocimientos asegurando que al tener mayor y mejor conocimiento (en investigación) se les ha facilitado los procesos de aprendizaje. Los docentes añaden: “abre espacios de aprendizaje en el estudiante como también en su autoformación”, los contenidos se vuelven prácticos e interesantes. El trabajo realizado satisfactoriamente motiva e instala capacidades que luego se convierten en emprendimiento; los estudiantes al respecto mencionan que los conocimientos específicos les han propiciado capacidad de participación y a la vez la resolución de problemas les ha generado satisfacción personal del trabajo realizado (ejecución de calidad); a lo anterior los docentes añaden que la aplicación de esta metodología hace que se conozca la realidad de nuestro entorno lo cual motiva y crea conciencia con lo cual queda abierta la puerta para luego emprender una acción.

Como se observó y analizó la aplicación de la investigación tiene profunda relación con el conocimiento y habilidad en las personas, tanto docentes como estudiantes confirmaron que crea aptitudes, actitudes, motiva, potencia emprendedores, favorece la asimilación de conocimientos, incide de manera positiva en la formación de estudiantes.

Y como abordaje final a la discusión de los resultados se tienen las limitantes en la universidad para el desarrollo de la investigación-acción en su amplio sentido, a lo que los estudiantes consideran que es por la falta de tiempo, el espacio accesible para realizarla, el poco interés de los docentes en ponerla en práctica y los contenidos programáticos de los cursos que no las contemplan; al mismo tiempo los docentes apuntan que una de las limitaciones más importantes es la falta de motivación para su aplicación, sumando a ello el mínimo contenido sobre investigación que se tienen en las carreras universitarias, también no dejan de mencionar la falta de fuentes de financiamiento para estos procesos que además de demandar tiempo demandan recurso económico y financiero. Dentro de las propuestas que los estudiantes aportan para superar esas limitaciones se encuentra con mayor apareamiento la de contar con docentes con capacidades investigativas y poder de traspaso a otras personas capacitándolas desde sus inicios en la universidad; otra de las propuestas se basa en contar con más contenidos referentes a la investigación científica en los ciclos iniciales de toda carrera universitaria. Los docentes proponen que debe y tiene que mejorarse las fuentes de financiamiento, que los cursos universitarios inviten y motiven a realizar investigación científica como parte esencial del proceso de mejora continua tanto del docente como del estudiante.

Con la falta de aplicación de metodologías investigativas y específicamente en relación a la investigación-acción, la utilidad social ha sido mínima. Esta mínima expresión de apoyo o utilidad social a través de la investigación ha tenido limitantes que son arraigadas desde la concepción de los contenidos programáticos y curriculares de cada casa de estudios y su oferta académica, teniendo la oportunidad de superarlas por medio de la instalación de capacidades en todo nivel con una fuerte dosis motivacional y financiera.

13. Alcances y hallazgos

13.1 Alcances

Existe aplicación parcial de la investigación-acción dentro del aula, aún así, se pudo constatar que ha habido incidencia en la formación de estudiantes. Ello supone que si la aplicación de esta metodología es de manera oportuna y sistemática, la labor docente dentro del aula aportará información, conocimiento, experiencia y cambio positivo a nivel personal, profesional y grupal, potenciando competencias investigativas individuales y de grupo lo cual conduce a la solución de problemas. Por lo tanto la ejecución de actividades que conlleven el proceso metodológico de la investigación-acción docente fortalecerán el conocimiento y la aplicación correcta de esta metodología, para luego realizar estudios que confirmen el impacto positivo o negativo que generó su ejecución.

De acuerdo al escaso contenido de investigación en el pensum de la carrera en estudio, la presente investigación sugiere una revisión curricular y de contenidos programáticos, así como la estandarización de esos contenidos entre docentes; que al realizarse mejorarían los conocimientos y experiencias de estudiantes y docentes a través de la inclusión y reforzamiento de las metodologías de investigación en las asignaturas que contemplan en su contenido programático la investigación científica; y aquellas que no la contemplan orientarlos a manera de que la metodología sea aplicada por cada docente a nivel de curso y de aula. Estas acciones se constituirían como propositivas para que cada docente, no importando la asignatura que imparte, aplicara estos procesos y con ello fortaleciera sus conocimientos en relación a investigación docente llevándola al campo de la acción.

Ejecutar acciones concretas de aplicación de la investigación-acción, ya que estudiantes y docentes consideran que esta metodología investigativa es de fácil comprensión que, luego de ejecutarla, genera aprendizajes significativos, habilidades y destrezas. Se vuelve a resaltar que con lo mínimo que se ha puesto en práctica de esta metodología de investigación los estudiantes han creado actitudes de conocimiento, emprendimiento y motivación; y a los docentes le ha permitido mejorar su práctica educativa planificando con mejores estrategias y metodologías

educativas el contenido programático de sus cursos. Ello plantea mejoras en el campo de la innovación docente que redundará en aprendizajes significativos.

Los factores que limitan la utilización de la investigación-acción se pueden paliar hacia el interior de la Sede promoviendo acciones de actualización docente y dentro de ella una fuerte dosis de contenido de investigación científica, llevada a cabo a través de fortalecimiento docente y del estudiantado con la realización de capacitaciones teórica-prácticas en tiempos prudenciales y momentos diferentes, con el fin de que lo aprendido se ponga en práctica en el aula y fuera de ella. La investigación docente facilita la innovación docente.

13.2 Hallazgos

Existen elementos de investigación-acción que se aplican en el aula y fuera de ella por parte de docentes apoyados por estudiantes. Esto ha permitido cierto conocimiento y experiencia en los participantes aportando herramientas para un mejor desenvolvimiento personal y profesional, sin embargo, no se aplica en su dimensión requerida; el proceso de esta metodología cualitativa va más allá de eso, no es solo identificar la problemática y considerar ciertas acciones que se supone harán un cambio o impactarán de manera positiva, esto requiere análisis profundo, experiencia y conocimiento de y en la realidad, imaginación de escenarios que presentan acciones cambiantes a mejor término, con el fin de minimizar el impacto de los escenarios fatídicos que hacen de esa problemática un costo muy alto si no se resuelven en momentos oportunos (altos costos de postergación). La mayoría de estudiantes involucrados en este estudio, contando con estos mínimos aspectos o elementos de investigación se han y se enfrentarán a procesos de investigación al final de la carrera, esa investigación es con enfoque investigación-acción, y con cierta razón, manifestarán debilidad ante los requerimientos metodológicos propios de estas prácticas de promoción; esto se basa, a título personal, en las experiencias que en los últimos años se han tenido con estudiantes que llegan a esta última etapa y demuestran serios problemas/debilidades en la aplicación de los procesos metodológicos propios de investigación. Asimismo, si con la aplicación de aspectos mínimos se generan cambios en los docentes y estudiantes con la aplicación oportuna y procedimental en la labor docente dentro del aula

fomentará información, conocimiento, experiencia y cambio positivo a nivel personal, profesional y grupal, potenciando competencias investigativas individuales y de grupo

Cinco cursos de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Administración Educativa son los que presentan contenido de investigación desde su fundamento en el pensum de la carrera manifestado en el contenido programático. De estos cinco cursos dos son los que ejecutan y aplican procedimientos de investigación en el desarrollo de la carrera, a decir, Metodología de la Investigación y Seminario. El primero se cursa e imparte en el Ciclo I y se desarrolla de manera teórica y memorística, es más desarrollo de contenidos que práctica de ellos. El segundo es del Ciclo V que por su naturaleza, es práctico aplicando enfoque de investigación-acción en su desarrollo, sin embargo, con escaso proceso metodológico de ese mismo enfoque. La brecha de tiempo entre estos dos cursos es de dos años, lo que genera discontinuidad de contacto con procesos de investigación para los estudiantes; a ello se une la no estandarización de contenidos y procesos desarrollados en ambas asignaturas, es decir, cada curso es visto y ejecutado desde puntos diferentes que no confluyen en ningún momento y espacio.

Los otros tres cursos son los que llenarían hasta cierto punto el tiempo vacío de investigación si se aplicaran procesos de investigación en su impartición; estos tres cursos son Sociología General del Ciclo I que aborda técnicas de investigación sociológica, Biología General del Ciclo II con el método científico y su procedimiento, y el tercer curso Evaluación del Aprendizaje II del ciclo IV que enfoca el curso al análisis estadístico, interpretación de resultados para diagnosticar y realimentar así como para otorgar calificaciones cualitativas y cuantitativas. Estos tres cursos se imparten de forma teórica y hasta cierto punto abstracta, es decir, sin relación o conexión con los contenidos prácticos de investigación.

Analizado así el pensum de esta carrera se proyecta solo el 14% de carga académica en investigación, empero, solo el 6% de los cursos están de manera directa (por eso se ejecutan), se suma a esto que únicamente el curso de seminario aplica investigación-acción, entonces, presupone déficit de conocimiento y experiencia (en investigación) en los estudiantes y docentes; todo esto contrapone lo establecido en la Descripción y Campo de la carrera que literal dice: “Introduce al estudiante en el campo de la ciencia a través de la **investigación** que le permita

situarse como ser biológico, social, filosófico y sociológico; en una sociedad pluricultural y multilingüe”. Revisión curricular y de contenidos programáticos no se han dado en los últimos años, mucho menos la estandarización de esos contenidos entre docentes; que de hacerse no solo mejorarían los conocimientos y experiencias de estudiantes y docentes a través de la aplicación en toda su dimensión de esos cinco cursos, también se constituiría como propositiva para que cada docente, no importando la asignatura que imparte, fortaleciera sus conocimientos de esta metodología de investigación docente llevándola al campo de la acción.

Docentes y estudiantes desde lo individual llegan al consenso que la investigación-acción debe y tiene que estar presente en la formación académica de cada individuo estudiante ya que genera aprendizajes significativos, habilidades y destrezas al momento de ponerla en práctica. Con lo mínimo que se ha puesto en práctica de esta metodología de investigación los estudiantes han creado actitudes de conocimiento, emprendimiento y motivación; y a los docentes le ha permitido mejorar su práctica educativa planificando con mejores estrategias y metodologías educativas el contenido programático de sus cursos. Los contenidos se vuelven prácticos y comprobables.

En la misma línea de lo anterior, los estudiantes opinan que este tipo de investigación no solamente ha ampliado su visión también ha generado mayor comprensión y retención de lo que se está conociendo, es decir, la práctica consolida el aprendizaje. Manifiestan también, éstos dos actores, que la investigación-acción aplicada en diferentes cursos conlleva experiencias que fortalecen lo cognitivo y por ser netamente práctica (metodología) ha creado habilidades y destrezas en cada uno de ellos; lo que les ha permitido prepararse personal y grupal con estrategias y metodologías apropiadas para enfrentar toda acción que se le presenta, es decir, es netamente educativa. Desde el punto de vista de los docentes, la aplicación (de investigación-acción) conlleva la ejecución de todos los momentos de aprendizaje que conocen, los interpretan y llegan al producto final. Lo anterior, supone un campo fértil sin resistencia, para el fortalecimiento del manejo y aplicación de la investigación-acción educativa realizada por el docente no importando la asignatura y su contenido.

Los factores que impiden la realización de procesos de investigación (investigación-acción) en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Administración Educativa del CUNOROC, Sede Barillas, según docentes y estudiantes son: recurso económico, tiempo para llevarla a cabo, desconocimiento de los diferentes enfoques metodológicos de investigación y su vinculación al curso, la separación de la investigación docente y educativa de los contenidos de cursos que no llevan explícito la metodología de investigación, la escasez de procesos de actualización docente y autoformación. La mayoría de estos factores se resuelven hacia el interior de la Sede promoviendo acciones de actualización docente y dentro de ella una fuerte dosis de contenido de investigación científica, llevada a cabo a través de fortalecimiento docente y del estudiantado con la realización de capacitaciones teórica-prácticas en tiempos prudenciales y momentos diferentes, con el fin de que lo aprendido se ponga en práctica en el aula y fuera de ella. La investigación docente facilita la innovación docente.

14. Fuentes de información

14.1 Fuentes primarias

Información que enriqueció la presente investigación fue recogida de libros, lo cual permitió la construcción de la base teórica de la investigación. A continuación se citan los más importantes:

- a) Ander-egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. Lumen Hvmanitas. P. 4-32
- b) Elliott, J. (1991). *La investigación-acción en la educación*. Morata. P. 2.
- c) Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación acción*. Lima, Perú: SIGRAF. P. 9-16.
- d) Hernández Santana, A. (2000). *Investigación-acción. Utilidad y modestia de las ciencia sociales*. La Habana: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. P. 1-13.
- e) Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrado en la escuela*. Barcelana. P. 29.

14.2 Fuentes secundarias

Estas fuentes fueron: artículos científicos y tesis. Entre las bibliografías más importantes están:

- a) Blasco Mira, J. E., & José Antonio, P. T. (2004). *Metodologías de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: Ampliando horizontes*. P. 12.
- b) Colmenares Escalona, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 1*, P. 102-115.
- c) Fernández, E. N. (2008). Perfil del buen docente universitario. *saber.ula.ve. Repositorio institucional de la Universidad de Los Andes.*, P. 5.
- d) Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes. P. 32.
- e) Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *educación y educadores*, P. 45-54.
- f) Zeichner, K. (2004). Investigación-acción y el mejoramiento de la docencia. *Unipluri/versidad. Vol. 4*, P. 62-72.

15. Reflexiones finales

- Existe la necesidad de fortalecer el conocimiento y aplicación del proceso metodológico de la investigación-acción docente en estudiantes y docentes de la carrera de Profesorado en Enseñanza Media y Administración Educativa del CUNOROC Sede Barillas con el propósito de aplicarla en todos los cursos que distingue el pensum de la carrera y mayormente en aquellos que poseen en su contenido el desarrollo de métodos de investigación. Esto conlleva compromiso meramente personal del docente y de la administración de la Sede, de tal forma que los procesos se hagan realidad y se mantengan en el tiempo necesario para su culminación.

- Lo antes descrito conduciría a la revisión periódica de los contenidos programáticos de los cursos que los docentes diseñan y llevan a cabo, con la finalidad de mejorar la calidad educativa, a través del monitoreo y supervisión de la existencia de la reflexión docente y solución en su actividad diaria (de desarrollo de curso), es decir, la planificación y aplicación de investigación-acción.
- Otro de los temas que reviste gran importancia y que mejoraría el uso y aplicación adecuada de esta metodología investigativa en el proceso educativo es la revisión curricular de la carga académica de investigación en el pensum de la carrera, con el objetivo de identificar y definir si lo que se tiene actualmente es lo justo y necesario al momento histórico que atravesamos y con los objetivos que se plantearon como perfil de egreso. Además, con esta acción se analizaría el contenido de los cinco cursos que conllevan investigación y si lo están aplicando, de lo contrario tomar cartas en el asunto y mejorar los contenidos y procesos.
- Como todo proceso debe ser visto de manera integral para su solución y/o mejora es urgente gestionar ante autoridades de la Universidad de San Carlos de Guatemala actualización docente con enfoque en metodología de la investigación, lo que promovería personal con mejor conocimiento y experiencia en esta temática redundado en educación de calidad para los estudiantes.
- Cabe añadir que se debe inculcar la autoformación de docentes y estudiantes enfocada a procesos de investigación-acción llevándola a la práctica, es decir, que se ejecute para que no sea solo información, y al momento de aplicarla en otro lado no se dificulte su accionar.
- Se hace oportuno investigaciones que se enfoquen en la aplicación y ejecución de la investigación-acción con docentes y estudiantes de materias específicas a manera de pruebas piloto y que ellos sean el ente multiplicador de tal metodología.

16. Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos los cuales determinaron hallazgos interesantes, tomando como base los objetivos general y específicos se concluye que:

16.1 General

- El fortalecimiento de la investigación-acción como herramienta o metodología indispensable para el docente se basa en crear espacios donde se llevan a cabo revisiones curriculares, revisiones de programas de cursos, instalación de capacidades y el desarrollo como tal de programas de aplicación de esta metodología de investigación.

16.2 Específicas

- La aplicación de la investigación-acción como una herramienta metodológica investigativa para el abordaje de situaciones problema dentro y fuera del aula en el contexto de los actores involucrados en el estudio, es relativamente mínima por el desconocimiento de la metodología por parte de docentes y estudiantes, tiempo reducido para su desarrollo (presencial) y porque los contenidos programáticos de los cursos no contemplan esta temática.
- La investigación-acción es de aceptación general en docentes y estudiantes, colocándola en un nivel de bueno a excelente, porque a decir de ellos “al desarrollarla de manera comprensible y amigable, motiva y se enfoca en la resolución de problemas cotidianos dentro y fuera del aula”, lo que permite cambios en el entorno.
- La expresión y manifestación de investigación-acción ha creado conocimiento, emprendimiento y motivación en los estudiantes generando mentes más abiertas, más analíticos y prácticos; en docentes ha permitido mejorar su práctica docente planificando el desarrollo de su curso con apropiadas estrategias y metodologías educativas; esto confirma la influencia de esta metodología investigativa en la formación académica de los estudiantes.

17. Referencias

- Ander-egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción participativa*. Lumen Hvmanitas. P. 4-32.
- Anderson, D., Sweeney, D., & Williams, T. (2008). *Estadística para la adminsitración y la economía* (10 ed.). México, D.F.: Cengage Learning Editores, S.A. de C.V. P. 1091.
- Becerra Hernández, R., & Moya Romero, A. (2011). Investigación-acción participativa, crítica y trasformadora, un proceso permanente en construcción. Instituto Pedagógico de Miranda UPEL-IPMJMSM. *Integra Educativa*, Vol. III/No.2. P. 133-156.
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Tupín, J. A. (2004). *Metodologías de la investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: Ampliando horizontes*. P. 12.
- Bustos, P. R., Getino González, M. B., Hernández García, D., & López Alonso, M. P. (3 de 12 de 2009). Métodos de Orientación. *Investigación y acción participativa*. P. 15.
- Centro Univesitario de Nor-Occidente, U. (julio de 2008). Catálogo de Estudios. Huehuetenango, Guatemala. P. 43.
- Colmenares Escalona, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1. P. 102-115.
- Consejo Municipal de Desarrollo, S. C., & SEGEPLAN. (2010). *Plan de Desarrollo Santa Cruz Barillas, Huehuetenango*. Guatemala: SEGEPLAL/DPT2010. P. 10-13.
- De Oliveira, C. M. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación No.33*, 91-109.
- De Rivas, T., Martin, C., & Venegas, A. (2003). Conocimietos que intervienen en la práctica docente. *Praxis educativa 7*. P. 27-34.
- Definición. (2015). Definiciones. www.Definiciones.De. S.P.
- Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*. (2007). Larousse Editorial, S.L. S.P.
- Elliott, J. (1991). *La investigación-acción en la educación*. Morata. P. 2.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación acción*. Lima, Perú: SIGRAF. P. 9-16.
- Fernández, E. N. (2008). Perfil del buen docente universitario. *saber.ula.ve. Repositorio institucional de la Universidad de Los Andes*. P. 5.

- Gómez Esquivel, G. (2010). Investigación-acción: una metodología del docente para el docente. *Relingüística aplicada*. P. 5-11.
- Hernández Lerma, O. (1979). *Elementos de Probabilidad y Estadística*. México: Fondo de Cultura Económica. P. 355.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO, S.A. de C.V. P. 518.
- Hernández Santana, A. (2000). *Investigación-acción. Utilidad y modestia de las ciencias sociales*. La Habana: CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. P. 1-13.
- Kemmis, S., & McTaggar, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes. P. 32.
- Leal, E. (2009). La Investigación Acción Participación, un aporte al conocimiento y a la transformación de Latinoamérica, en permanente movimiento. *Revista de investigación No. 67. Vol. 33*, P. 13-34.
- Márquez, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Málaga. P.83-86.
- Mazariegos Vásquez, R. A. (2005). *La investigación acción, en los institutos del ciclo de Educación Básica, de los municipios de Morales y los Amates, en el departamento de Izabal. Sus aportes y limitaciones*. Guatemala. P. 18-53.
- Morales Méndez, J. S. (2017). *Aplicación de metodologías en el proceso de orientación-aprendizaje*. Barillas, Huehuetenago. P.125.
- Oliveira de Vasconcelos, V., & Waldenez de Oliveira, M. (2010). Trayectoria de investigación-acción: Concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de educación. No.53*, P. 1-13.
- Pareja Fernández de la Reguera, J., & Pedroza Vico, B. (2013). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado, revista del currículum y formación del profesorado*, P. 468-491.
- Pedraza González, M. A. (2010). *La investigación-acción como vía de desarrollo profesional en el profesorado de educación física en la escuela rural*. Valladolid, España. P. 7-87.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo I-II. Métodos*. Madrid: La Muralla. P. 17.

- Pineda, L. E. (2006). *Formación de competencias investigativas de los docentes en servicio: un estudio a partir de la investigación acción desarrollado en la escuela Policarpio Bonilla del municipio de Valle de Angeles F.M. Tegucigalpa*. P. 21-165.
- Recinos, J. (2011). *Boletín Informativo*. Barillas, Huehuetenango. Guatemala. S.P.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *educación y educadores*, P. 45-54.
- Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos, ecompoós*, P. 1-16.
- Rodríguez Gómez, D., & Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL. P. 12.
- Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrado en la escuela*. Barcelana. P. 29.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1*, P. 40-56.
- Villatoro Castillo, W. (2011). *Estudio de viabilidad para el manejo y tratamiento de los desechos sólidos en la Villa de Barillas*. Barillas. p. 21.
- Zeichner, K. (2004). Investigación-acción y el mejoramiento de la docencia. *Uni-pluri/versidad. Vol. 4*, P. 62-72.

18. Anexos

Anexo 1. Resolución de autorización para realizar investigación.



RESOLUCIÓN No. 23 2016

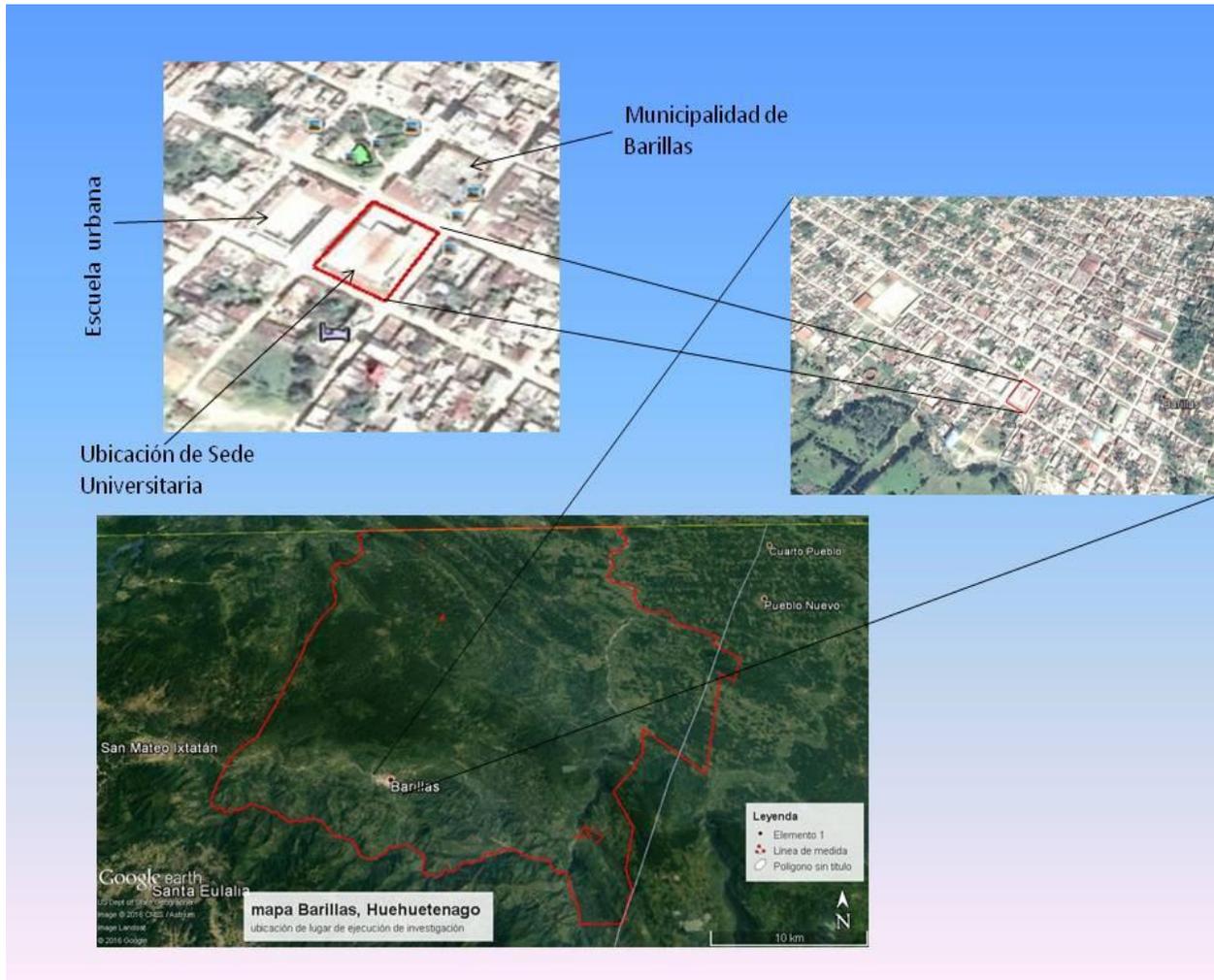
El infrascrito coordinador del Centro Universitario de Nor Occidente, sede Santa Cruz Barillas, Universidad de San Carlos de Guatemala, Hace Constar Que: El ingeniero **Néstor Gilberto Alvarado Castillo**, solicitó el permiso debido para aplicar un instrumento de investigación que le permita recabar información acerca del tema; **“LA INCIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN ACADEMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN PEDAGOGÍA Y TÉCNICO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, CUNOROC, SEDE BARILLAS, HUEHUETENANGO”**. Por lo que se le resuelve favorablemente, para que pueda realizar la aplicación de instrumentos de investigación en los diversos ciclos y carreras, el día sábado 12 de marzo de 2016.

Y, para remitir a donde corresponde extendiendo, firmo y sello la presente hoja de papel bond tamaño carta; dado en Santa Cruz Barillas, Huehuetenango a los siete días del mes de marzo de dos mil dieciséis.

Lic. Joel Antonio Cano Recinos
Coordinación Santa Cruz Barillas, Huehuetenango
CUNOROC - USAC

USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala
CUNOROC-BARILLAS

Anexo 2. Ubicación de las instalaciones del CUNOROC sede Barillas.



Fuente: Elaboración propia, 2016.

19. Apéndices

Apéndice A

Propuesta

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE NOR-OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA SUPERIOR CON ORIENTACIÓN EN
ANDRAGOGÍA

PROPUESTA

**FORTALECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO Y LA
APLICACIÓN DEL PROCESO METODOLOGICO DE LA
INVESTIGACION-ACCION DOCENTE** DIRIGIDA A LOS
DOCENTES DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA
MEDIA EN PEDAGOGIA Y TECNICO EN ADMINISTRACION EDUCATIVA,
CUNOROC, SEDE BARILLAS

POR

NÉSTOR GILBERTO ALVARADO CASTILLO

SANTA CRUZ BARILLAS, HUEHUETENANGO, SEPTIEMBRE DE 2017

Tabla de contenidos

Introducción.....	115
1. Antecedentes	116
2. Justificación	117
3. Objetivos.....	118
3.1. Objetivo general.....	118
3.2. Objetivos específicos.	118
4. Estrategias y líneas de acción desarrolladas	119
4.1. Estrategias	119
4.1.1. Fortalecimiento de capacidades por medio de capacitaciones/talleres dirigidos a docentes sobre el proceso metodológico de la investigación-acción.....	119
4.1.2. Aplicación de la investigación-acción en cada curso representado por docente en el proceso de fortalecimiento.....	119
4.1.3. Transferencia a estudiantes de la metodología de investigación-acción aplicada al aula y su entorno.	121
4.2. Resultados esperados	121
4.2.1. Resultado superior.	121
4.2.2. Resultados intermedios.....	121
4.3. Líneas de acción.....	122
5. Conclusiones	130
6. Referencias.....	130

La innovación educativa implica, además que todo facilitador/docente cuente con las herramientas y técnicas indispensables para que su práctica docente en el nivel que se desenvuelva sea provechosa y consecuentemente produzca mejora continua. Para que exista innovación debe ser presidida por acciones de identificación de necesidades o problemas que aquejan el entorno propio de donde se requiere ese cambio; entonces, los cambios inician desde

el abordaje mismo de la problemática, lo que representa que se debe contar con conocimiento y experiencia de metodologías que orienten los procesos y que realmente incidan en el cambio de escenarios a futuro.

En la práctica docente la investigación-acción ha jugado un papel importante, llevando a resolver problemas cotidianos de la relación estudiante-docente, proponiendo acciones concretas luego de realizarse un proceso de investigación. La metodología es práctica y está al alcance de todos los actores educativos teniendo múltiples áreas de acción, desde las aulas, pasando por la institución, hasta resolver situaciones cotidianas del diario vivir.

La investigación-acción involucra a los actores educativos en la resolución de sus problemas, que los haga partícipes de la identificación, planificación, ejecución y solución de esos aspectos que hacen que la educación no alcance en su totalidad ese fin. Asimismo, al involucrar al estudiante en esas actividades investigativas y de acción, refuerzan sus conocimientos convertidos en habilidades y destreza que en el futuro serán herramientas indispensables y de incalculable valor para poner en práctica lo que aprendió, formando un estudiante competente al ser profesional.

Es así como la presente propuesta pretende reforzar y a la vez fortalecer el conocimiento y aplicación de la investigación-acción en la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango, a través de la ejecución de acciones que desarrollan la metodología de investigación-acción docente en el aula y posteriormente su aplicación práctica. Estas acciones están detalladas en el apartado del marco de acción de la propuesta.

1. Antecedentes

En función de los estudios realizados en el CUNOROC y en el camino de la actualización e innovación docente, resalta la necesidad de conocer a profundidad la aplicación de la

investigación-acción en la Sede de Barillas y verificar la incidencia en la formación académica de los estudiantes. No se cuenta con información en esta línea a nivel de Sede universitaria.

El conocimiento de investigación-acción en docentes es mínimo, lo cual hace que su aplicación sea reducida en cuanto a momentos de aplicación y de pasos metodológicos. Realizando un análisis profundo a esta situación, de acuerdo a la información recabada, manifiesta explícitamente que dentro de las causas principales al poco conocimiento de metodologías de investigación se debe a que no se promueven espacios de actualización docente desde los diferentes niveles de toma de decisión, y si existe, es de difícil acceso para la mayoría de docentes de la sede de Barillas. Otra de las causas fundamentales es la falta de incentivos económicos que fomenten la investigación docente.

También dentro de este análisis existen otros factores que han incidido a que los conocimientos y aplicación de investigación sea reducida los cuales han sido la deficiencia de espacios accesibles para realizarla, el poco interés de los docentes en ponerla en práctica y el escaso tiempo real de impartición de contenidos; se une a lo anterior la carga de contenidos de investigación en la carrera, que se ha reducido a dos cursos en los siete ciclos.

Lo antes descrito ha originado el desconocimiento en el manejo de metodologías de investigación indispensables para la innovación docente en consecución de la mejora continua.

2. Justificación

En la procura de formación de personas capaces de integrarse a una sociedad dinámica y cambiante que cada día demanda profesionales con talento, siendo uno de los fines de la Universidad de San Carlos de Guatemala y con antesala del estudio de incidencia de la investigación-acción en la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Administración Educativa del CUNOROC Sede Barillas donde se identificó, a través de un análisis profundo, que es necesario fortalecer el conocimiento y aplicación de la investigación-

acción docente en el aula, obliga a planear y desarrollar procesos de transferencia e instalación de conocimientos en docentes y estudiantes enfocados en metodologías de investigación.

El estudio antes mencionado determinó que los docentes realizan parte de investigación-acción en el aula sin estar conscientes de ello, es decir, aplican ciertos pasos de esta metodología con la finalidad de mejorar su práctica docente, sin embargo, no llevan a cabo la investigación-acción como tal; así mismo estos actores (docentes y estudiantes) afirman que la aplicación de estos procesos de investigación redundará en aprendizajes significativos lo que conlleva conocimientos, habilidades y destrezas en las personas que los ejecutan.

De acuerdo a lo anterior, se fundamenta y a la vez se justifica la necesidad de elaborar y ejecutar la propuesta de fortalecimiento de conocimiento y aplicación de esta metodología investigativa y así disponer del modelo a seguir para reorientar el proceso cotidiano y rutinario, con el que se pueden obtener cambios a nivel de comunidad y personal por medio de la acción directa en esos procesos de cambio. La propuesta se limita a la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general.

Contribuir al fortalecimiento y actualización docente por medio de la instalación de conocimientos y experiencias generados del manejo de la metodología investigación-acción.

3.2. Objetivos específicos.

- Reforzar el conocimiento teórico de docentes a través del traslado de la información pertinente de la metodología de investigación-acción en el aula.

- Mejorar la aplicabilidad de la investigación-acción desarrollando el proceso de esta metodología a nivel de aula en función del curso determinado por docente participante.
- Fortalecer las capacidades de estudiantes trasladando los conocimientos adquiridos de investigación-acción.

4. Estrategias y líneas de acción desarrolladas

4.1. Estrategias

Se sabe que las estrategias son una serie de acciones muy meditadas, encaminadas hacia un fin determinado. En función de ello se determinan las estrategias, vistas como las acciones macro, para alcanzar el propósito definido para la presente propuesta. Así las estrategias son las siguientes:

4.1.1. Fortalecimiento de capacidades por medio de capacitaciones/talleres dirigidos a docentes sobre el proceso metodológico de la investigación-acción.

Esta estrategia va encaminada a fortalecer el conocimiento de docentes sobre la metodología de la investigación-acción docente y los procesos de aterrizaje y desarrollo en el aula y su entorno. Pretende clarificar cada uno de los pasos metodológicos de este enfoque de investigación, identificar los pasos que cada docente aplica de manera empírica y hasta cierto punto inconsciente, también prevé llevar al ejercicio teórico-práctico de casos reales e hipotéticos esta metodología con la finalidad de afianzar al docente en su manejo.

4.1.2. Aplicación de la investigación-acción en cada curso representado por docente en el proceso de fortalecimiento.

Con las capacidades reforzadas e instaladas se da paso a la aplicación directa de esta metodología en el campo específico. Para ello, cada docente presente en el proceso de fortalecimiento aplica esta metodología investigativa directamente en el curso que imparte,

llevando a cabo todos los pasos que exige la investigación-acción. Para que el proceso sea amigable y a la vez cumpla su cometido, que es la fijación del conocimiento adquirido a través de la práctica, se apoyará con tres subestrategias que garantizarán la tutoría al docente, las cuales son:

- a. Monitoreo de los procesos de ejecución en campo. (realimentación dirigida a docentes que ejecutan la metodología)

Se realizarán las visitas directas al aula, apoyando al docente en la aplicación del proceso de investigación-acción, orientando el proceso y a la vez realimentando los puntos débiles obteniendo con ello procesos motivadores y de aprendizaje significativo.

- b. Evaluación de resultados obtenidos de la aplicación. (evaluación de metodología y evaluación de la acción)

Se realizará en dos momentos; la primera verificará a través de análisis profundo cada etapa realiza y si la metodología es útil resolviendo problemas, generando información y fijando conocimiento. La segunda evaluará la acción como tal por medio de los resultados obtenidos verificando los cambios o impacto que generó en el aula y curso.

- c. Encaminamiento a un nuevo ciclo de investigación-acción

La investigación-acción es una espiral que no termina, es decir, que es una metodología que luego de resolver el problema, sigue con los otros que se han identificado en el proceso, de tal forma que es continua. Esto permite iniciar un nuevo ciclo planteando nuevos retos o bien analizando de nuevo la problemática que aqueja al aula y al desarrollo del curso. Con esta subestrategia se prevé que cada docente determine las necesidades actuales luego de resolver la que se investigó y solucionó e iniciar un nuevo ciclo de mejora, lo que se convertirá en un ciclo de mejora continua.

4.1.3. Transferencia a estudiantes de la metodología de investigación-acción aplicada al aula y su entorno.

Luego que el docente ha asimilado el nuevo conocimiento, procederá a aplicar el efecto multiplicador, de tal manera que efectuará el traslado de la información de la metodología de la investigación-acción a los estudiantes, enriqueciendo de manera significativa el proceso de la propuesta. Para ello el docente será el encargado de dar el acompañamiento y realimentación a los estudiantes, generando un valor agregado a la aplicación del conocimiento adquirido.

Se velará porque el proceso se realice en cada curso representado por docente involucrado en tal acción de fortalecimiento y que en la medida de lo posible no se repita para el mismo grupo de estudiantes dos docentes ejecutando la misma metodología.

4.2. Resultados esperados

4.2.1. Resultado superior.

Personal docente fortalecido en la metodología de investigación acción contando con los procedimientos indispensables para su aplicación y con ello la mejora en la práctica docente redundando en aprendizajes significativos a través de la instalación de conocimiento, habilidades y destrezas en los que en ella incurren.

4.2.2. Resultados intermedios.

- Se ha implementado una serie de capacitaciones fortaleciendo los conocimientos en la metodología de investigación-acción en docentes.
- Se cuenta con docentes motivados y con conocimientos aplicados en su campo de acción (curso) sobre la metodología de investigación-acción.

- Docentes han transferido el proceso de la investigación acción a los estudiantes.

4.3. Líneas de acción

La presente propuesta se orienta por medio de los objetivos a alcanzar. Esto permitió generar las estrategias y éstos resultados que serán los que guíen el accionar específico. Así, estos resultados descritos en el punto anterior, originaron las actividades específicas para alcanzarlos, las cuales se presentan en el marco lógico siguiente que orientará la ejecución de la presente propuesta (proyecto).

**MARCO LOGICO DE LAS LINEAS DE ACCIÓN
PLAN OPERATIVO DE EJECUCION**

PROPUESTA FORTALECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO Y APLICACION DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Tabla 2

Marco Lógico de líneas de acción de la propuesta.

OBJETIVOS/RESULTADOS	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES IOV	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS (Externos)
Objetivo específico 1: Reforzar el conocimiento teórico de docentes a través del traslado de la información pertinente de la metodología de investigación-acción en el aula.			
Se ha implementado una serie de capacitaciones fortaleciendo los conocimientos en la metodología de investigación-acción en docentes.	<u>A finales del segundo mes</u> , el equipo ejecutor ha fortalecido las capacidades de los docentes realizando 3 capacitaciones sobre la investigación acción docente dirigida a docentes.	Documento de planificación de capacitaciones. Listado de participantes. Metodología impartida (1 documento) Sistematización de resultados obtenidos en evaluación.	Escasez de tiempo. Indisponibilidad de docentes y autoridades universitarias.
	<u>A finales del segundo mes</u> , el equipo ejecutor ha evaluado la adquisición de conocimientos de docentes, evidenciando un 80% de comprensión de la metodología de investigación-acción.	Fotografías	
Objetivo específico 2: Mejorar la aplicabilidad de la investigación-acción desarrollando el proceso de esta metodología a nivel de aula en función del curso determinado por docente participante.			
Se cuenta con docentes motivados y con conocimientos aplicados en su campo de acción (curso) sobre la metodología de investigación-acción	<u>Para el tercer mes</u> , el docente ha elaborado el informe que contiene el problema analizado y la hipótesis de acción desarrollada.	1 documento que contiene el problema analizado y la hipótesis de acción redactada. Fotografías de reuniones.	Tiempo de clase reducido. Realización de actividades extraula. Tiempo de docente.
	<u>A la segunda semana del quinto mes</u> , el docente con el apoyo del equipo ejecutor ha ejecutado y monitoreado el 90% de las actividades descritas en el plan de acción.	Listado de participantes. Fotografías. Evidencia física de ejecución de plan de acción.	
	<u>A finales del quinto mes</u> , se cuenta con la una		

evaluación de resultados y el inicio de un nuevo ciclo.

Documento que contiene la sistematización de la evaluación e inicio de nuevo ciclo.

Objetivo específico 3: **Fortalecer las capacidades de estudiantes trasladando los conocimientos adquiridos de investigación-acción.**

Docentes han transferido el proceso de la investigación-acción a los estudiantes.

A finales del sexto mes, el docente ha ejecutado y evaluado el proceso de transmisión de la metodología de la investigación-acción al 100% estudiantes participantes.

Listado de participantes.

Fotografías.

Metodología impartida (1 documento).

Sistematización de evaluación de actividades (1 documento)

Indisponibilidad de estudiantes.

Escasez de tiempo de desarrollo de clase.

Fuente: Elaboración propia, 2016.

MARCO LOGICO DE ACTIVIDADES DE RESULTADOS PROPUESTOS A ALCANZAR

PROPUESTA FORTALECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO Y APLICACION DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Objetivo específico 1:

Reforzar el conocimiento teórico de docentes a través del traslado de la información pertinente de la metodología de investigación-acción en el aula.

Tabla 3

Objetivo específico 1 de propuesta.

Actividades de Resultado	Calidad/no.	responsable	recurso	CRONOGRAMA																							
				Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Mes 5				Mes 6			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Acercamiento con autoridades de sede universitaria de Barillas para socialización de propuesta/proyecto	Información bien definida	Equipo ejecutor	Propuesta	x																							
Planificación y organización del evento en los diferentes momentos que se requieran.	Planificación acorde al contexto	Equipo ejecutor Autoridades universitarias	Papelería Equipo de cómputo	x																							
Convocatoria de proceso de capacitación a docentes.	3 convocatorias oportunas	Equipo ejecutor Autoridades universitarias	Papelería Equipo de cómputo		x																						
Ejecución de las	3 momentos	Equipo	Papelería					x																			

actividades de capacitación orientando sobre los procesos metodológicos de la investigación-acción	de capacitación Fortalecimiento de capacidades	ejecutor	Equipo de cómputo Recursos didácticos Salón Cañonera Metodología						
Apoyo en orientación de acciones (ejercicios de aplicación de invest-acc) docentes, como parte de la evaluación del conocimiento adquirido	3 momentos de apoyo a docentes. Aplicación correcta de metodología.	Equipo ejecutor	Papelería Equipo de cómputo Recursos didácticos Documento de ejercicio		x	x	x	x	x
Evaluación de proceso y asimilación de conocimientos	Conocimientos asimilados/ una evaluación	Coordinador de equipo	Papelería Recurso didáctico						x

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Objetivo Específico 2:

Mejorar la aplicabilidad de la investigación-acción desarrollando el proceso de esta metodología a nivel de aula en función del curso determinado por docente participante.

Tabla 4

Objetivo específico 2 de propuesta.

Actividades	Calidad/no.	responsable	recurso	CRONOGRAMA																							
				Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4				Mes 5				Mes 6			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Análisis del entorno, del aula y del curso por parte de docente.	Información del objetivo recabada y analizada. 1 documento	Docente y 1	Equipo de cómputo y papelería									x															
Planificación de acciones a seguir con base en la metodología aplicada.	Planificación acorde a la metodología. i documento	Equipo ejecutor docente	Papelería Equipo de cómputo									x															
Fase de diagnóstico	Información objetiva y con secuencia lógica/hipótesis de acción	Equipo ejecutor docente	Papelería Equipo de cómputo Cañonera Recurso didáctico Espacio físico											x													
Elaboración plan de acción	Actividades oportunas/1 plan de acción	Docente	Papelería Equipo de																							x	

			cómputo Cañonera Recurso didáctico Espacio físico						
Ejecución del plan de acción	Ejecución de actividades con responsabilidad y objetividad	Docente	Papelería Equipo de cómputo Cañonera Recurso didáctico Espacio físico						
Monitoreo y supervisión de avance de la ejecución.	Procesos encaminados y reorientados	Equipo ejecutor	Papelería Recurso humano						
Evaluación de proceso y publicación de los resultados obtenidos	Conocimientos asimilados/ una evaluación	Equipo ejecutor y docente	Papelería Recurso didáctico Equipo de cómputo						
Análisis de resultados e inicio de un nuevo ciclo	Identificación de problemas objetivamente	Docente	Papelería Recurso didáctico Equipo de cómputo						

Fuente: Elaboración propia, 2016.

5. Conclusiones

- La instalación de capacidades en docentes fortaleciendo proceso de solución de problemas por medio de metodología de investigación, que se realizan de manera empírica e inconsciente redundan en la utilización de estrategias y técnicas pertinentes que actualizan e innovan la práctica docente.
- La práctica directa de la investigación-acción con sus requerimientos metodológicos aplicados al aula afianza al docente y/o persona en su manejo obteniendo resultados que impactan de manera positiva en el entorno donde se ejecuta.
- La investigación-acción se plantea como una metodología investigativa de procesos cíclicos y continuos de respuesta a la problemática, en este caso educativa, mejorando la práctica docente y resultando en aprendizajes significativos de la comunidad educativa.

6. Referencias

- De Oliveira, C. M. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación No.33*, 91-109.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación acción*. Lima, Perú: SIGRAF.
- Gómez Esquivel, G. (2010). Investigación-acción: una metodología del docente para el docente. *Relingüística aplicada*.
- Kemmis, S., & McTaggar, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.

Apéndice B

Encuestas.

Encuesta a estudiantes

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CUNOROC SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN DOCENCIA SUPERIOR CON ORIENTACION EN ANDRAGOGIA
SECCION B BARILLAS HUEHUETENANGO

ENCUESTA A ESTUDIANTES

La presente encuesta va dirigida a estudiantes y tiene la finalidad de recabar información sobre la incidencia de la investigación llevada a la resolución de problemas (investigación-acción) en la formación académica de los estudiantes. Por lo que se le agradece de antemano plasmar sus respuestas según su criterio en los espacios correspondientes. De esta manera usted está brindando un aporte valioso en el mejoramiento de la educación superior de nuestro pueblo.

INSTRUCCIONES: El llenado de este cuestionario es relativamente fácil; con todo respeto se le presentan diferentes ítems que en su mayoría tienen como opción Si y No teniendo que marcar con X la que usted elija, posteriormente debe de realizar un comentario de esa respuesta. No está demás resaltar que esta información es de suma importancia para el desarrollo de la educación superior en nuestro municipio, por lo que se le suplica que lea detenidamente cada ítem y lo conteste lo más objetivamente posible.

Sexo: F ___ M ___

Edad: _____

Ciclo en el que estudia: I ___ III ___ V ___ VII ___

1. ¿Ha participado en investigaciones científicas dentro del aula? (procesos investigativos que conllevan los pasos de título, problema de investigación, objetivos, hipótesis, metodología)
Si _____ No _____ Explique

2. ¿Ha participado en investigaciones científicas fuera del aula, es decir, en el entorno de su comunidad?

Si _____ No _____

Explique desde el punto de vista de la participación (cómo ha sido la participación):

3. ¿Existe rechazo de parte de los estudiantes a la investigación con enfoque de solución de problemas, en nuestro medio?

Si ___ No ___ ¿por qué? (mencione las razones)

4. ¿Tiene experiencia en la aplicación de investigación científica?

Si _____ No _____ Explique

5. ¿En base a la investigación generada, ha ejecutado el proyecto resultado de esa problemática, solucionándola?

Si _____ No _____

Si su respuesta es Sí, ¿qué proyecto (s) se han trabajado?, si su respuesta es No ¿por qué?:

6. ¿Se planifican acciones de investigación en los cursos que usted recibe actualmente? (en el desarrollo de los cursos)

Si _____ No _____ Si su respuesta es Sí, ¿en qué cursos?:

7. ¿Usted se involucra en la elaboración de investigaciones?

Si _____ No _____ Si su respuesta es Sí, ¿en qué forma?:

8. ¿Con qué periodicidad diseñan investigación en el aula?

Mensual _____ trimestral _____ semestral _____ nunca _____ otro _____

9. ¿En la elaboración del diseño de investigación, quiénes participan?

Docente _____

Estudiantes _____

Personal administrativo _____

Docente y estudiantes _____

Docente y personal administrativo _____

Docente, estudiantes, personal administrativo _____

Docente, estudiantes, personal administrativo, autoridades educativas municipales _____

Otros, especifique:

10. ¿En el proceso de la investigación como tal, quiénes participan? (Responder en base a las posibilidades del numeral 9)

11. ¿Desde el inicio de la investigación se trabaja en equipo?

Si ___ No ___ Explique

12. ¿Cada etapa de investigación es socializada y llevada a cabo por todo el equipo?

Si ___ No ___ Comente

13. ¿El docente considera con atención y detenimiento asuntos problemáticos en el aula? (problemática en general)

Si ___ No ___ Si su respuesta es Sí, ¿Cuáles?:

14. ¿Se identifican y seleccionan problemas en el aula, para posteriormente investigarlos y solucionarlos?

Si ___ No ___

15. ¿Quiénes participan en la identificación y selección de la problemática del aula?

Docente _____

Estudiantes _____

Docente y estudiantes _____

Docente y personal administrativo _____

Docente, estudiantes, personal administrativo _____

Otros, especifique:

-
16. ¿El docente toma decisiones luego del estudio de los problemas encontrados en el aula?
Sí ___ No ___
Si su respuesta es Sí, ¿decisiones enfocadas en qué?, si es No ¿por qué?

17. ¿Se realizan investigaciones con enfoque comunitario generando soluciones a problemas encontrados?
Sí ___ No ___
18. ¿Qué limitaciones evidentes encuentra usted en el desarrollo de la investigación con enfoque de solución de la problemática investigada (investigación-acción), en la universidad?
(si su respuesta determina que hay limitaciones, favor contestar el ítem 19, sino pasar al ítem 20)
Comente: _____
19. ¿Cómo pueden superarse estas limitaciones?
Comente:

20. ¿La metodología utilizada en las investigaciones con enfoque de resolución de problemas, es de fácil comprensión y manejo?
Sí ___ No ___ ¿Por qué?

21. ¿Los resultados que se obtienen al utilizar esta metodología investigativa (investigación con enfoque de resolución de problemas –investigación-acción-) son cambiantes de realidad y situación procurando la mejora continua?
Sí ___ No ___ Comente su respuesta:

22. ¿De acuerdo a la tendencia educacional, personalmente dedica tiempo a la autoformación?
Sí ___ No ___ ¿Por qué?

23. ¿Usted en su revisión bibliográfica de autoformación incluye contenidos relacionados en investigación (definiciones de procesos investigativos, definición de problemas a investigar, objetivos, hipótesis, otros)?
Sí ___ No ___ ¿Por qué?

24. ¿Dentro de los contenidos sobre investigación que incluye en su autoformación toma en cuenta los contenidos de investigación-acción para fortalecerse en ese campo?
Sí ___ No ___ ¿Por qué?

25. ¿En los cursos que recibe se preestablece la investigación como una técnica de estudio y aprendizaje?
Sí ___ No ___

Si su respuesta es Sí comente la temporalidad (siempre, a veces y por qué), y si es No comente por qué motivos:

26. ¿Le ha sido de beneficio intelectual y social la utilización de la investigación con enfoque de acción?

Si ___ No ___ ¿Por qué?

27. ¿El uso cotidiano de esta metodología de investigación que conlleva la acción, es decir, la solución de la problemática analizada (investigación-acción) genera aptitudes intelectuales y físicas en los estudiantes?

Si ___ No ___ Comente:

28. ¿La investigación que conlleva la acción, es decir, la solución de la problemática analizada (investigación-acción) fomenta o prepara a la persona en el desarrollo satisfactorio de una actividad?

Si ___ No ___ ¿Por qué?

29. ¿Se asimilan de mejor manera los conocimientos al participar en actividades de investigación-acción?

Si ___ No ___ Explique:

30. ¿Se desarrollan actitudes de motivación y emprendimiento por la aplicación regular de esta metodología de investigación (investigación-acción) en el diario vivir educativo?

Si ___ No ___ Comente:

31. ¿La formación de estudiantes sin investigación es significativa?

Si ___ No ___ Explique:

32. ¿Considera que los cursos que no cuentan con investigación, forman al estudiante de manera integral?

Si ___ No ___ Explique:

33. ¿Al aplicar investigación sistemática (científica) los estudiantes refuerza sus conocimientos?

Si ___ No ___ Explique:

34. ¿Al aplicar la investigación que conlleva la acción, es decir, la solución de la problemática analizada (investigación-acción), el estudiante relaciona el entorno con el contenido teórico del curso?

Si ___ No ___ Explique:

35. ¿Cree que esta metodología (investigación acción) genera mayor comprensión y retención del conocimiento?

Si ___ No ___ Explique:

36. ¿La investigación que conlleva la acción, es decir, la solución de la problemática analizada (investigación-acción) mejora los procesos de orientación-aprendizaje en la formación de estudiantes?

Si ___ No ___

Explique: _____

37. Por último, si usted ha aplicado y utilizado esta metodología de investigación (investigación-acción), considera que le ha aportado a sus actitudes y aptitudes habilidades y destrezas que le han servido para resolver problemas cotidianos tanto académicos como de su vida diaria.

Comente:

Encuesta a docentes.

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CUNOROC SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN DOCENCIA SUPERIOR CON ORIENTACION EN ANDRAGOGIA
SECCION B BARILLAS HUEHUETENANGO

ENCUESTA A DOCENTES

INSTRUCCIONES: El llenado de este cuestionario es relativamente fácil; con todo respeto se le presentan diferentes ítems que en su mayoría tienen como opción Si y No teniendo que marcar con X la que usted elija, posteriormente debe de realizar un comentario de esa respuesta. No está demás resaltar que esta información es de suma importancia para el desarrollo de la educación superior en nuestro municipio, por lo que se le suplica que lea detenidamente cada ítem y lo conteste lo más objetivamente posible.

Sexo: F ___ M ___

Ciclo en el o los que imparte clases: I ___ III ___ V ___ VII ___

1. ¿Ha generado investigaciones científicas fuera y dentro del aula, es decir, en el entorno de su comunidad?

Si ___ No ___

Explique desde el punto de vista de la participación (¿cómo ha sido la participación):

2. ¿Existe rechazo de parte de los estudiantes a la investigación con enfoque de solución de problemas, en nuestro medio?

Si ___ No ___ ¿por qué? (mencione las razones)

3. ¿Tiene experiencia en la aplicación de investigación científica?

Si ___ No ___ Explique

4. ¿En base a la investigación generada, se ha ejecutado el proyecto resultado de esa problemática, solucionándola?

Si ___ No ___

Si su respuesta es Sí, ¿qué proyecto (s) se han trabajado?, si su respuesta es No ¿por qué?:

5. ¿Se planifican acciones de investigación en los cursos que usted imparte actualmente?

Si _____ No _____ Si su respuesta es Sí, ¿en qué cursos?:

6. ¿Usted se involucra en la elaboración de investigaciones?

Si _____ No _____ Si su respuesta es Sí, ¿en qué forma?:

7. ¿Con qué periodicidad diseñan investigación (con enfoque de resolución de problemas) en el aula?

Mensual _____ trimestral _____ semestral _____ nunca _____ otro _____

8. ¿En la elaboración del diseño de investigación, quiénes participan?

Docente _____

Estudiantes _____

Personal administrativo _____

Docente y estudiantes _____

Docente y personal administrativo _____

Docente, estudiantes, personal administrativo _____

Docente, estudiantes, personal administrativo, autoridades educativas municipales _____

Otros, especifique:

9. ¿En el proceso de la investigación como tal, quiénes participan? (Responder en base a las posibilidades del numeral 8)

10. ¿Cada etapa de investigación es socializada y llevada a cabo por todo el equipo conformado para tal caso?

Si ___ No ___ Comente

11. ¿Considera con atención y detenimiento asuntos problemáticos en el aula? (problemática en general)

Si _____ No _____ Si su respuesta es Sí, ¿Cuáles?:

12. ¿Se identifican y seleccionan problemas en el aula, para posteriormente investigarlos y solucionarlos?

Si _____ No _____

13. ¿Quiénes participan en la identificación y selección de la problemática del aula?

Docente _____

Estudiantes _____
Docente y estudiantes _____
Docente y personal administrativo _____
Docente, estudiantes, personal administrativo _____
Otros, especifique: _____

14. ¿Usted toma decisiones de acción luego del estudio de los problemas encontrados en el aula?

Si ___ No ___

Si su respuesta es Sí, ¿decisiones enfocadas en qué?, si es No ¿por qué?

15. ¿Qué limitaciones evidentes encuentra usted en el desarrollo de la investigación con enfoque de solución de la problemática investigada (investigación-acción), en la universidad? (si su respuesta determina que hay limitaciones, favor contestar el ítem 16, sino pasar al ítem 17)

Comente: _____

16. ¿Cómo pueden superarse estas limitaciones?

Comente: _____

17. ¿La metodología utilizada en las investigaciones con enfoque de resolución de problemas, es de fácil comprensión y manejo?

Si ___ No ___ ¿Por qué?

18. ¿Los resultados que se obtienen al utilizar esta metodología investigativa (investigación con enfoque de resolución de problemas –investigación-acción-) son cambiantes de realidad y situación procurando la mejora continua?

Si ___ No ___ Comente su respuesta:

19. ¿Revisa y analiza información pertinente en su labor docente en relación a investigación con enfoque de resolución de casos?

Si ___ No ___ ¿Por qué?

20. ¿Dentro de los contenidos sobre investigación que incluye en su revisión bibliográfica toma en cuenta los contenidos de investigación-acción para fortalecer en ese campo su curso?

Si ___ No ___ ¿Por qué?

21. ¿Le ha sido de beneficio intelectual y social la utilización de la investigación con enfoque de acción?

Si ___ No ___ ¿Por qué?

22. ¿El uso cotidiano de esta metodología de investigación que conlleva la acción, es decir, la solución de la problemática analizada (investigación-acción) genera aptitudes intelectuales y físicas en los estudiantes?

Si ___ No ___ Comente:

23. ¿La investigación que conlleva la acción, es decir, la solución de la problemática analizada (investigación-acción) fomenta o prepara a la persona en el desarrollo satisfactorio de una actividad?

Si ___ No ___ ¿Por qué?

24. ¿Se asimilan de mejor manera los conocimientos al participar en actividades de investigación-acción?

Si ___ No ___ Explique:

25. ¿Se desarrollan actitudes de motivación y emprendimiento por la aplicación regular de esta metodología de investigación (investigación-acción) en el diario vivir educativo?

Si ___ No ___ Comente:

26. ¿La formación de estudiantes sin investigación es significativa?

Si ___ No ___ Explique:

27. ¿Al aplicar investigación sistemática (científica) los estudiantes refuerza sus conocimientos?

Si ___ No ___ Explique:

28. ¿Al aplicar la investigación que conlleva la acción, es decir, la solución de la problemática analizada (investigación-acción), el estudiante relaciona el entorno con el contenido teórico del curso?

Si ___ No ___ Explique:

29. ¿La investigación que conlleva la acción, es decir, la solución de la problemática analizada (investigación-acción) mejora los procesos de orientación-aprendizaje en la formación de estudiantes?

Si ___ No ___

Explique: _____

30. Por último, si usted ha aplicado y utilizado esta metodología de investigación (investigación-acción), considera que le ha aportado a los estudiantes actitudes y aptitudes, habilidades y destrezas que le han servido para resolver problemas cotidianos tanto académicos como de su vida diaria.

Comente:

Apéndice C

Solicitud de realización de investigación en CUNOROC. Sede Barillas

Santa Cruz Barillas, Huehuetenango, marzo de 2,016.

A:

Lic. Joel Antonio Cano Recinos
Coordinador Académico del Centro Universitario de Noroccidente -CUNOROC-
Sede Barillas, Huehuetenango, Guatemala,
Su despacho.

Yo, Néstor Gilberto Alvarado Castillo, con Documento Personal de Identificación - DPI- No. 1836 98320 1326, residente en la 0 av. 2-30 zona 5, municipio de Santa Cruz Barillas, departamento de Huehuetenango, Guatemala. A usted con todo respeto me permito:

----- E X P O N E R : -----

a). Que soy participante de la maestría en Docencia Superior con Orientación en Andragogía, del Centro Universitario de Noroccidente -CUNOROC, USAC Sección B, Santa Cruz Barillas, Huehuetenango.

b). Que dicha Maestría de la cual soy participante, incluye procesos de investigación en el nivel superior, por lo que actualmente realizo la investigación acerca del tema: *"La incidencia de la investigación-acción en la Formación Académica de los estudiantes de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango"*

c). Por lo anteriormente expuesto, me permito:

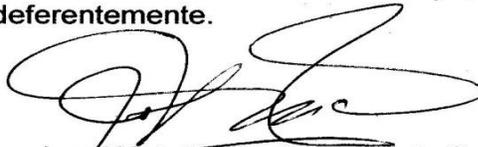
----- S O L I C I T A R : -----

a). Que se de por recibida la presente, para su estudio y trámite correspondiente.

b). Que me conceda la oportunidad de poder aplicar un instrumento de investigación a estudiantes y docentes de *de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas*. La información recabada servirá para la generación de propuestas que contribuyan en el proceso de orientación aprendizaje en el nivel superior.

Esperando que se dé por bien recibida mi petición y en espera de una resolución favorable a mi persona. Agradezco finamente la atención prestada a la presente, me suscribo de usted muy deferentemente.

Atentamente:



Ing. Néstor Gilberto Alvarado Castillo.
Colegiado Activo No. 3, B
Cel. 570227008

USAC

Recd 05-03-2016



Huehuetenango, abril 6 del 2017.

Señor Director
Departamento de Estudios de Postgrado
CUNOROC, edificio

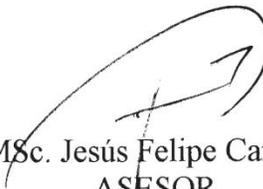
Respetable Señor Director:

Por este medio me dirijo a usted, con el propósito de informarle que he concluido la asesoría del informe final de Tesis del Maestrante: Néstor Gilberto Alvarado Castillo, carné 9730712, del programa Maestría en Educación Superior con Orientación en Andragogía, titulado: "La incidencia de la investigación-acción en la formación académica de estudiantes de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en Administración Educativa, CUNOROC, Sede Barillas, Huehuetenango" por lo tanto dictamino la aprobación del Informe Final de Tesis.

Por lo que con todo respeto, solicito la impresión y publicación del citado trabajo.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"



MSc. Jesús Felipe Cardona
ASESOR.

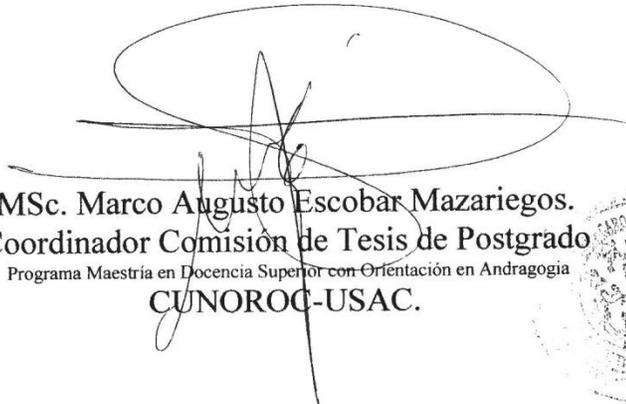
cc. Interesado
archivo



Huehuetenango, abril 21 del 2017.

Señor Director
Departamento de Estudios de Postgrado
CUNOROC, edificio

Con base en la solicitud de impresión del informe final y artículo científico presentado por el Maestrante Néstor Gilberto Alvarado Castillo; carné No. 9730712, del Programa Maestría en Docencia Superior con Orientación en Andragogía, habiendo revisado y verificado el expediente adjunto, esta comisión SOLICITA ante esa instancia la impresión del Informe Final de Tesis y Artículo Científico.


MSc. Marco Augusto Escobar Mazariegos.
Coordinador Comisión de Tesis de Postgrado
Programa Maestría en Docencia Superior con Orientación en Andragogía
CUNOROC-USAC.



cc. Interesado
archivo



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Centro Universitario de Nor Occidente
CUNOROC

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS DE POSTGRADO

LA DIRECCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE NOR-OCCIDENTE (DEP-CUNOROC) DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA (USAC), en vista del dictamen favorable que antecede, suscrito por el Maestro Jesús Felipe Cardona, asesor de tesis y del Maestro Marco Augusto Escobar Mazariegos, Coordinador de la Comisión de Tesis de la Maestría en Docencia Superior con Orientación en Andragogía, se **AUTORIZA LA IMPRESIÓN DE LA TESIS TITULADA: "LA INCIDENCIA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES, DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN PEDAGOGÍA Y TÉCNICO EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA, CUNOROC, SEDE BARILLAS, HUEHUETENANGO"**, presentada por el Maestrante Ing. Néstor Gilberto Alvarado Castillo, Carné: 9730712, del Programa de Maestría en Docencia Superior con Orientación en Andragogía, requisito indispensable previo optar al Título de **MAGISTER SCIENTIAE** EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON ORIENTACIÓN EN ANDRAGOGÍA.

Y, PARA LOS USOS QUE AL INTERESADO CONVenga SE EXTIENDE LA PRESENTE EN UNA HOJA DE PAPEL BOND TAMAÑO CARTA CON EL MEMBRETE OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA, A UN DÍA DEL MES DE OCTUBRE DE DOS MIL DIECISIETE.

Atentamente,

"ID Y ENSEÑAD A TODOS"

M. Sc. Jorge Obispo Vásquez Mejía
Director Depto. Postgrados
CUNOROC-USAC-HUEHUETENANGO



cc. Consejo Directivo CUNOROC
Archivo