

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS**



**"El proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a tres profesores de distintos establecimientos educacionales de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico"**

**Seminario de investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación.**

**PROFESOR GUÍA: MARÍA VERÓNICA PARADA V.**

**ESTUDIANTES: NICOLÁS GONZÁLEZ ALVIAL**

**DANIELA MELLA FERNÁNDEZ**

**BÁRBARA NEIRA JORQUERA**

**DIEGO PAREDES CID**

**AUGUSTO RAMÍREZ LONCONADO**

**ALEXANDER VERA SALAZAR**

**Marzo 2017**

**CONCEPCIÓN, CHILE**

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a todos los que me brindaron su apoyo en esta etapa de mi vida, amigos, profesores y familia. En especial a mi madre.

Nicolás González Alvia

Al finalizar esta etapa universitaria me resulta importante agradecer a mis padres y hermanos ya que creyeron en mi y me apoyaron incondicionalmente. Además, debo agradecer al entonces párroco de la iglesia “Nuestra Señora del Carmen” de Cañete ya que sin su ayuda y apoyo todo habría sido más difícil durante los primeros años de la carrera. Finalmente, agradezco a mi madrina, quién era una gran docente y un ejemplo a seguir en cuanto a vocación.

Bárbara Neira Jorquera

Agradezco a todos los que hicieron posible llegar hasta acá y con quienes se pudo compartir este camino.

Diego Paredes Cid

Quiero agradecer primeramente a mis padres María Eugenia y Luis, por todo su amor, apoyo incondicional y gran esfuerzo en darme todo, teniendo mis estudios como su mayor prioridad. Agradezco también a toda mi familia paterna por todo su amor, apoyo y preocupación desde el día en que nací hasta ahora, a mis tías y abuelita que partieron de este mundo en medio de este proceso, que mientras la salud las acompañó estuvieron siempre brindándome su ayuda. También agradezco a mi hermana Carla por estar siempre ahí en todo ámbito de la palabra, a mi amigo Nicolás, por su contención y amistad, a mis compañeros tesisistas, a mis compañeros y profesores.

Daniela Mella Fernández

Gracias.

Augusto Ramírez Lonconado

## Tabla de contenido

Agradecimientos .....	i
Resumen .....	v
Abstract.....	vi
Introducción .....	1
Capítulo I .....	4
Planteamiento del Problema .....	4
1.1 Antecedentes del problema .....	5
1.2 Pregunta de investigación .....	11
1.3 Objetivo general.....	12
1.4 Objetivos específicos.....	12
1.5 Justificación de la investigación.....	12
Capítulo II .....	15
Marco Teórico .....	15
2.1 Proceso de investigación.....	16
2.2 Sistema educativo chileno .....	16
2.3 Ejercicio pedagógico.....	18
2.4 Investigación para el aula. ....	19
2.5 Contextualización .....	21
Capítulo III .....	23
Marco Metodológico.....	23
3.1 Paradigma de la Investigación.....	24
3.2 Justificación del Paradigma .....	24
3.3 Enfoque investigativo.....	26
3.4 Justificación del Enfoque .....	27
3.5 Diseño .....	28
3.6 Justificación del diseño.....	29
3.7 Criterios de selección de informantes.....	30
3.7.1 Entrada de campo .....	30

3.7.2 Muestra.....	32
3.8 Instrumentos recolección de datos .....	33
3.8.1 Validación del instrumento .....	35
3.9 Método de análisis.....	36
3.9 Categorías.....	37
3.9.1 Categoría 1: “Percepción sobre la investigación educativa” .....	38
3.9.2 Categoría 2: “Percepción sobre el ejercicio de investigación” .....	39
3.9.3 Categoría 3: “Efectos a nivel pedagógico” .....	40
3.9.4 Categoría emergente.....	41
Capítulo IV .....	42
Resultados.....	42
4.1 Resultados.....	42
4.2 Tabla 1: Categorización.....	44
4.3 Tabla 2: Codificación. ....	45
4.4 Tabla 3: Triangulación de informantes.....	45
4.5 Análisis de resultados.....	54
Capítulo V .....	56
Teorización .....	56
5.1 Percepción sobre la investigación educativa .....	57
5.2 Percepción sobre el ejercicio de investigación .....	59
5.3 Efectos a nivel pedagógico.....	65
5.4 Efectos a nivel interpersonal.....	71
Capítulo VI .....	77
Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones .....	77
6.1 Conclusiones .....	78
6.2 Limitaciones.....	81
6.3 Proyecciones .....	83
VII Referencias .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## **Resumen**

El propósito de este seminario de investigación es llevar a cabo un análisis respecto de la influencia del proceso de investigación por parte de profesores del sistema educativo chileno, en el cual se conocen las distintas percepciones del ejercicio de la investigación en el ámbito educativo por parte de los docentes involucrados. Así como también, dar a conocer los distintos elementos que caracterizan dichas percepciones en momentos distintos durante el periodo de la investigación. En relación a lo anterior, los datos se obtienen por medio de entrevistas semiestructuradas. Además, se presentan los variados efectos que el proceso de aprendizaje de investigación deja en su praxis docente. En relación a la recopilación de datos, en primera instancia se definen quienes serán los objetos de estudio, en este caso los cuales pertenecen al sistema educacional formal y que estén ejerciendo su profesión en la educación media.

De ello se concluye que profesores aprenden a investigar con investigación-acción, a detectar los aspectos a favor y en contra en relación al manejo de clases, a cambiar en sus praxis, además de presentar cambios en cuanto a relaciones entre profesores, y entre estos últimos y sus estudiantes.

## **Abstract**

The main objective of this research is to carry out an analysis regarding to the influence of an inquiry on teachers who belong to the Chilean educational system, in which different perceptions about teaching environment are known by the involved tutors. As well as announcing diverse elements that characterize those perceptions in different moments during their study.

In relation with the previous point, data is gathered through a semi-structured interview. Moreover, there are plenty effects that the how-to-research learning process let to the teaching praxis. Regarding the collecting data, firstly the objects of the study are defined. In this case the ones who are chosen belong to the formal educational system, and that already have performed their professions in high schools.

Finally, it is concluded that teachers learn how to proceed in action-research studies, how to detect pros and cons aspects about classroom management situations and changes in their praxis, besides the changes among colleagues and teacher- student relationships in each of the high schools in this inquiry.

## **Introducción**

En cuanto a investigación educativa cabe destacar que los docentes se encuentran en un contexto de desprofesionalización, por lo que se ha identificado la necesidad de dotar a los profesores del sistema educativo de herramientas que permitan el desarrollo de competencias, que profesionalicen su labor al interior del aula y, además, les permitan pensar y sistematizar su quehacer. Debido a esto es que diferentes instituciones emprenden programas que apuntan a profesionalizar la labor docente a través del manejo y desarrollo de investigación de aula.

Este estudio de carácter cualitativo con diseño de estudio colectivo de casos, recogió la experiencia de un grupo de profesores que se vincularon a un proyecto de investigación acción en educación, llevado adelante por académicos de una universidad en la región del Biobío quienes instalaron como piedra angular la mentada desprofesionalización de la labor docente y posicionaron la investigación como una posible solución al fenómeno mencionado.

El problema de investigación se desprende de lo descrito en el párrafo anterior y se delimitó el objetivo a analizar el cómo influye el proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a 3 profesores de distintos establecimientos educacionales de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico. Se desarrollaron los objetivos

específicos en tres sentidos complementarios. Primeramente, se buscó conocer la percepción de los profesores en el ejercicio de la investigación educativa, como preconcepciones en torno a la investigación. Seguido de la caracterización de los diferentes momentos de la investigación o, en otras palabras, el proceso de investigar. Y finalmente evidenciar los efectos en los profesores durante el proceso de aprendizaje de investigación a modo de evaluación de dichos efectos.

Para lograr dichos objetivos se procedió a elaborar un instrumento a modo de entrevista semiestructurada, que permitió, por una parte, definir categorías de análisis apriorísticas y por otra, darnos la libertad y flexibilidad a modo de obtener la mayor cantidad de información de los entrevistados, con el objetivo de explotar en profundidad el diseño cualitativo por el que se optó en la investigación.

La estructura del documento quedó definida de la siguiente manera. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema de investigación, en el segundo apartado, la revisión bibliográfica y marco teórico del estudio, en la tercera sección se encuentra el marco metodológico con los aspectos de la investigación, enfoques diseño e instrumentos de recogida de datos además de las categorías. En el siguiente capítulo se contempla el análisis de resultados que conciernen a las entrevistas semiestructuradas. El capítulo quinto comprende la teorización de la información obtenida en el estudio, como el cruce de los resultados con la teoría ya existente en torno a la temática. La

sección final consiste en conclusiones, limitaciones y proyecciones de la investigación.

## **Capítulo I**

### **Planteamiento del Problema**

## 1.1 Antecedentes del problema

En el área de investigación educacional en Chile generalmente se desarrolla la investigación - acción como parte de la formación de pregrado de los profesores, dentro de situaciones ficticias las que usualmente se realizan al final de dicho proceso, si bien son útiles para conocer y aprender cómo realizar una investigación, éstas no se traducen en un aprendizaje ni practica significativa y sistemática durante su futuro quehacer docente en el aula. Lo anterior se ve reflejado en Fernández & Johnson, 2015, éstos afirman que existe carencia de material sobre investigación-acción en educación específicamente en Chile y añaden:

Al realizar una búsqueda en el índice Scielo Chile se pueden encontrar solo dos artículos publicados sobre investigación-acción en el contexto educativo chileno (Labra, Montenegro, Iturra & Fuentealba, 2005; González-Weil, Cortez Muñoz, Pérez Flores, Bravo González & Ibaceta Guerra, 2013). Además de estas publicaciones indexadas, existen capítulos conceptuales referidos a investigación-acción en libros sobre metodología de la investigación (Canales, 2006) o artículos que describen la situación de la investigación educacional o investigación cualitativa en Chile que dedican algunos párrafos a la investigación-acción (Rubilar, 2007, Cornejo et al., 2012). (párr. 3).

Aquí se ejemplifica el hecho que los profesores no están realizando investigación-acción y es debido a esto que existe un bajo índice de publicaciones al respecto en un contexto educativo a nivel país y a nivel regional.

De acuerdo a la cuenta pública del Gobierno Regional del Biobío, 2015, la región del Biobío está compuesta por cuatro provincias y 54 comunas, siendo la segunda más poblada de Chile. En los últimos años el gobierno, en cuanto a políticas públicas para la región, se ha enfocado en fortalecer la educación parvularia, siendo este su principal objetivo y aumentar la cobertura de becas para estudiantes de educación superior. Considerando estos avances como positivos para la educación, aún no existen políticas públicas que fomenten o apoyen iniciativas en cuanto a la masividad de la investigación en el aula dado que si un profesional desea llevar a cabo este tipo de estudio para conocer de mejor manera e intervenir el contexto en el cual se desarrolla, debe hacerlo particularmente buscando las instancias y materiales por cuenta propia a través del uso del tiempo no lectivo, el que además de ser reducido en relación a la cantidad de horas en aula, generalmente es ocupado en tareas que no corresponden a lo que deberían como planificaciones y preparación de material sino que se utilizan como reemplazo de otros docentes, cumpliendo rol de inspectores entre otros, según Centro UC de Políticas Públicas & Elige Educar (2016).

Otro aspecto a señalar es la responsabilidad de los profesores dentro del panorama educativo actual en Chile. De acuerdo a Cortés & Lagos en su artículo Consecuencias de la Evaluación Docente en MIDE UC y Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Psicología (2011) se explica que de acuerdo al Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (de ahora en

adelante Evaluación Docente) existen cuatro niveles de desempeño docente llamados Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. El nivel Destacado representa que el docente sobrepasa de lo que se espera de él. El nivel Competente significa que el profesional cumple con el nivel de logro esperado y adecuado para ejercer profesionalmente como profesor. El nivel Básico cumple con lo esperado, pero no de forma continua y finalmente el nivel Insatisfactorio quiere decir que el docente no cumple con lo esperado y que además su quehacer compromete el aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a resultados de los estudios realizados por dichos autores, es importante mencionar que no hubo una diferencia de porcentaje significativa desde el año 2003 hasta el año 2010 en la distribución de los porcentajes de docentes evaluados por nivel. La mayor cantidad de docentes se encontraba en los niveles competente y básico. Lo que se condice con el estudio Education at a first glance en 2014 realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (de ahora en adelante OCDE), en el que Chile aún se encuentra bajo la media en pruebas estandarizadas como PISA (Programme for International Student Assessment), en relación a los demás países formadores de esta organización.

Es en este punto donde se considera la tarea de investigar como relevante en la profesionalización de los docentes permitiéndoles a través de la investigación-acción desarrollada en contexto de aula reflexionar e intervenir su realidad. Como plantea Bausela, 1992, La investigación-acción

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un

proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando 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. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje. (p.1).

Con respecto a lo anterior, la autora destaca la importancia de tener docentes reflexivos en el sistema educativo basándose en la resolución de problemáticas para luego introducir mejoras progresivas a través de la propia reflexión de los docentes sobre su praxis. Esto se traduce como una forma de mejorar profesionalmente y a la vez escalar dentro de los niveles estipulados por la Evaluación Docente.

Cabe destacar que Chile se encuentra dentro de los países con mayor deserción laboral docente según Centro UC de Políticas Públicas & Elige Educar (2016):

(...) retener a los docentes en el sistema se ha ido configurando como uno de los principales desafíos para Chile, puesto que estamos dentro de los países con más altas tasas de deserción de la profesión (OCDE, 2005; Houchins, et al. 2004). La sobrecarga del trabajo de los profesores tiene un efecto negativo en la satisfacción con su trabajo, razón que explicaría, en parte, su deserción del sistema (Hakanen, Bakker y Shaufeli, 2006). El vínculo que existe entre satisfacción laboral de los docentes y deserción del sistema educativo ha sido evidenciado en diversos estudios (Huberman, 1993; Choy, et al. 1993; Taylor, 2004). A su vez, la satisfacción laboral está determinada tanto por factores ambientales como individuales (Knox y Anfara, 2013), siendo uno de los más relevantes -dentro de los individuales- el estrés laboral (Sen, 2008). Estudios han demostrado que el estrés laboral de los profesores está

fuertemente relacionado con su carga de trabajo (Jin, et al. 2008). Es necesario señalar que el trabajo de los profesores no se remite solo a su labor dentro de las salas de clases, sino que tiene un fuerte componente que se realiza fuera de ese espacio. (p. 5)

En otras palabras, el alto índice de deserción laboral en profesores es consecuencia de la sobrecarga de actividades en las que los docentes se ven envueltos restando tiempo al perfeccionamiento de su labor como docentes y obligándolos a hacer uso de su tiempo personal y sin retribución económica afectando de manera no positiva la percepción de la labor docente.

El Ministerio de Educación (de ahora en adelante MINEDUC) históricamente ha impulsado reformas, así como en el año 1991 con el programa de plan pedagógico llamado P-900, por haber sido implementado en 900 escuelas, las más vulnerables del país. Aquí se establecieron ciertos ejes centrales respecto de la política educacional, como el mejoramiento cualitativo de la educación, una mayor equidad para otorgar más oportunidades a los más necesitados y la integración de todos en la tarea educativa (Álvarez, 1997). Las medidas a tomar en dicho programa fueron: mejoramiento de infraestructura, textos escolares para todos los alumnos, bibliotecas en sala de clases, materiales didácticos; talleres de perfeccionamiento para los docentes y talleres de aprendizaje que incluían a la comunidad.

Ahora en dicho programa, el taller de perfeccionamiento para los profesores, el cual es supervisado e implementando paulatinamente y progresivamente durante el periodo de clases, instaura un espacio en el cual el

profesorado es capacitado en pro de lograr mejoras en su desempeño docente. Además, a través de esta instancia se desarrollan reflexiones sobre la práctica docente y nuevas metodologías de la enseñanza. Como lo plantea García Huidobro (1994), se logra así en las instituciones educacionales tener un espacio para la reflexión del quehacer docente, con sus pares, diálogos sobre el aprendizaje de sus alumnos y la praxis en las aulas de clases. En otras palabras, la autorreflexión, autoevaluación, y buscar otros modos para mejorar su desempeño docente.

Como queda demostrado, en Chile hubo programas que consideraban reformas en las cuales los profesores eran agentes importantes para mejorar el sistema educativo del país. Sin embargo, en el sistema actual este tipo de programas no están presentes. Han sido instituciones como universidades, institutos y también profesores, quienes bajo sus propios medios buscan la manera de perfeccionarse a través de la investigación con el fin de mejorar su ejercicio pedagógico.

Un ejemplo de ello son las instituciones asociadas al nodo territorial Concepción, en coordinación con la Universidad del Bío-bío, quienes durante el año 2016 cedieron espacios y apoyo a profesores para participar de la experiencia piloto llamada “Círculo Virtuoso”, cuyo objetivo es fortalecer el quehacer de los profesionales de la educación transformándolos desde la sala de clases. Esto es por medio de la entrega de herramientas y apoyo metodológico, el cual se concretó mediante intervenciones periódicas que

consistían en una serie de talleres en donde los participantes compartían sus experiencias en el aula.

Los profesores que participan de este proyecto piloto provienen de distintos establecimientos de la provincia Concepción. Entre ellos encontramos establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares; por lo tanto, todos forman parte del sistema de educación mixto, lo que de acuerdo a la Ley General de Educación (2009):

El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurando a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos.

Los establecimientos participantes de este proyecto piloto al ser parte del sistema educacional mixto hacen evidente la falta de programas de perfeccionamiento para profesores sin importar a qué categoría pertenecen sus colegios o nivel de vulnerabilidad.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo influye el proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a 3 profesores de distintos establecimientos educacionales de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico?

### **1.3 Objetivo general**

- Analizar cómo influye el proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a tres profesores de distintos establecimientos educacionales de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico.

### **1.4 Objetivos específicos**

- Conocer la percepción del ejercicio de la investigación educativa
- Caracterizar la percepción de los procesos en distintos momentos de la investigación
- Evidenciar los efectos en los profesores durante el proceso de aprendizaje de investigación.

### **1.5 Justificación de la Investigación**

En la actualidad los profesores de Chile no llevan a cabo investigación acerca de sus procesos de enseñanza, esto ocurre principalmente por la excesiva carga laboral que reciben y que deben cumplir en plazos de tiempo demasiado acotados. Es importante recordar que Chile es uno de los países donde existe una de las mayores tasas de deserción docente, (como se cita en pág. 8). Y al considerar la cantidad de trabajo que los docentes deben realizar

en horarios no pagados ya que no alcanzan a hacerlo dentro del tiempo no lectivo por contrato, queda a la vista el porqué de esta movilidad laboral.

En un estudio hecho por la OCDE (2005) se establece que se espera mucho más de las funciones que los profesores llevan a cabo, dentro de esta carga laboral se comprende “el desarrollo individual de los niños y adolescentes, el manejo del proceso de aprendizaje en la clase, el desarrollo de la escuela completa como una “comunidad de aprendizaje” y conexiones con la comunidad local y el resto del mundo.

Todo esto debe ser realizado dentro de un periodo de 44 horas semanales que es lo máximo de horas que un profesor puede tener por contrato en Chile, de acuerdo al artículo 68 del párrafo V de la jornada de trabajo en el Estatuto Docente del Colegio de Profesores de Chile.

El hecho que los profesores puedan llevar a cabo investigación en educación es necesario, ya que investigar es un esfuerzo que se emprende para resolver un problema como se cita en Sabino, (1992, p. 45) en (Arias, 1999, p. 2). Actualmente en el contexto educacional chileno existen muchos problemas e insatisfacción, por lo mismo es que la investigación por parte del profesorado toma un lugar tan importante al momento de hablar de mejoras en investigación.

Es fundamental destacar que dentro de la comunidad escolar es el profesorado quien tiene mayor responsabilidad en cuanto a calidad de la

educación se refiere. De acuerdo a un estudio realizado por la OCDE (2005) es el cuerpo docente el agente central para llevar a cabo mejoras en los colegios. No obstante, al poner en una balanza la cantidad de trabajo versus la cantidad de horas no lectivas que son asignadas para llevar a cabo tal trabajo, resulta claro la falta de investigación en los procesos educativos.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

## **2.1 Proceso de investigación**

En este capítulo se fundamenta la importancia de investigar y para ello se acogen distintas definiciones.

De acuerdo a Vielle (1989) especifica el concepto afirmando que:

La investigación se extiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo. Este “algo” producto de la investigación, no es solamente del orden de las ideas y del conocimiento, sino que genera resultados diversos y muy diferentes, nuevas ideas, conceptos, teorías, nuevos diseños, valores, prototipos, comportamientos y actitudes. (p.97)

Podríamos decir que la investigación se concibe como un método permanente de autorreflexión. Según Stenhouse (1984) la investigación educativa se define como una “indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas”, y por su parte Elliot (1978) la define como “una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica”.

## **2.2 Sistema educativo chileno**

El sistema educacional es una institución que contiene su propio dinamismo de funcionamiento, el cual demanda más de lo que es capaz de responder. En otras palabras, la pedagogía tradicional es finalmente insuficiente

y poco eficaz para lograr lo que se exige en la misma institución. De acuerdo a Dallera (2010) quien expone en su libro:

La pedagogía de los últimos cincuenta años (a pesar de que declama lo contrario) se apoya en una ontología que hereda de la tradición filosófica clásica y esa herencia no le permite abordar su objeto de estudio adecuadamente, en razón de que el universo educativo al que se quieren aplicar esos esquemas es diferente y ha cambiado con respecto a aquel que soportaba la utilización de ese marco teórico. (p. 28).

Tal sistema educacional que se presenta desfasado en la actualidad de la misma, probablemente evite que el cuerpo que integra cada centro educacional pueda superar las barreras o demandas que allí se exigen.

Dentro de los sistemas educacionales existen diversas estructuras educativas, de las cuales para fines de esta investigación se definen los colegios municipales y particulares subvencionados de acuerdo a la Organización de Estados Iberoamericanos (en MINEDUC, 1993) establecimientos educacionales municipales se definen como:

Establecimientos públicos de propiedad y financiamiento principalmente estatal, administrados por las municipalidades del país. Cubren los niveles Preescolar, Básico y de Enseñanza Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional. Constituyen el mayor porcentaje de establecimientos y de alumnos allí matriculados del país. (p.3).

Mientras que los establecimientos educacionales particulares subvencionados se definen como:

Establecimientos de propiedad y administración privada, pero que, en el caso de los niveles Preescolar (2º nivel de Transición), Básico y Medio, reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y efectivamente asistiendo a clases. En el caso de la Educación Superior, los establecimientos particulares subvencionados

reciben diversos aportes del Estado, fijados anualmente en el presupuesto nacional. (p.3)

### **2.3 Ejercicio pedagógico**

En cuanto al quehacer pedagógico existe un alto porcentaje de profesores que coinciden en que existe una mayor carga laboral. Tal como afirma Aste, et al. (2012) en (Centro UC de Políticas Públicas & Elige Educar, 2016) “hay que tener en consideración las tareas que los profesores declaran que demandan mayor tiempo, pero las deben realizar fuera de la jornada escolar” (p.36). En palabras simples, esto obliga a los docentes al uso del tiempo personal (no lectivo), para fines educacionales.

Además. los profesores deben llevar a cabo una gran cantidad de actividades que no están relacionadas necesariamente con la enseñanza, lo cierto es que de acuerdo a un estudio de Centro de Políticas Públicas UC en conjunto con Elige Educar:

Una gran proporción de profesores (68%) realiza tareas logísticas y el 54% afirma realizar reemplazos de otros profesores. El alto porcentaje de docentes que afirma realizar las distintas actividades evidencia la intensificación de la carga laboral de los docentes.” (Centro UC Políticas Publicas & Elige Educar, 2016. p.21).

Dentro de las actividades que se mencionan, se hace referencia al quehacer administrativo relacionado a enseñanza (registro de notas, asistencia etc.) los tiempos de supervisión de alumnos en recreos o almuerzos.

## **2.4 Investigación para el aula.**

Con respecto a la investigación para el aula el término de investigación-acción fue acuñado y desarrollado por Kurt Lewin durante los años 40' y 50' en Estados Unidos tratando de que este tipo de investigación integrase la experimentación científica con la acción social (Lewin, 1973). Este tipo de investigación es utilizado desde distintos enfoques y perspectivas, lo cual depende de la problemática que se ha decidido abordar.

Visto desde un enfoque interpretativo “El propósito de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener... Según lo que manifiesta (Elliot, La investigación-acción en educación, 1993) “La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director”. De acuerdo a esta definición y tal como lo menciona

Stenhouse (1984), los actores de la investigación de aula o en el aula son el maestro y los alumnos, en situaciones y relaciones diversas.

Como se puede ver en Restrepo (2009) se identifican tres tipos de investigación en el aula. Investigación del docente sobre su práctica, investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en la que el docente acompaña los procesos investigativos de los estudiantes. El primer tipo de investigación tiene relación con la definición de Lewin sobre la investigación-acción y cuyo propósito principal es la construcción del saber pedagógico, puesto que es investigación del docente sobre su quehacer cotidiano, con miras a convertirlo en saber teórico. El segundo tipo de investigación tiene carácter de una evaluación formativa o evaluación continua del desempeño de los estudiantes, sin embargo, va más allá de las calificaciones obtenidas por los estudiantes. El propósito de esta modalidad es doble. Primero es la retroalimentación por parte del docente al estudiante de acuerdo a su progreso de aprendizaje. Segundo son las acciones de transformación de la metodología de los contenidos para lograr mayor efectividad en el aprendizaje de los estudiantes. El tercer tipo de investigación involucra a ambos actores de la investigación, docentes y estudiantes, que trabajan en conjunto sobre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas curriculares. Algunas de las características de este tipo de investigación es que el conocimiento que se entrega a los estudiantes es previamente elaborado por el docente, además esto se busca a través de un clima de colaboración en el

cual se fomente el trabajo en equipo, los métodos de investigación y el método filosófico (Navarro N. , 1983)

## **2.5 Contextualización**

En la región del Biobío se dio inicio a un proyecto piloto llamado “Círculo Virtuoso”, este se enfoca en mejorar el rol docente en instituciones secundarias proponiendo a los profesores aprender a investigar y reflexionar acerca de su entorno desde la generación de nuevas habilidades y prácticas.

Gracias a la cooperación de tres de los establecimientos educacionales que participan de dicho proyecto en la Provincia de Concepción, región del Biobío Chile, quienes aceptan formar parte de esta investigación haciendo posible concretar entrevistas con sus profesores con el fin de obtener la información necesaria para llevar esta investigación a cabo. Dentro de las características de los establecimientos seleccionados debemos mencionar que dos de ellos, Liceo Fiscal de Niñas de Concepción y Liceo Enrique Molina Garmendia de Concepción, son establecimientos educacionales del tipo municipal. Mientras que el tercer establecimiento, Liceo Salesiano de Concepción corresponde a un establecimiento particular subvencionado.

Cada profesor entrevistado es de una asignatura distinta, lo que nos permite obtener un rango de información mayor al no enfocarse en la obtención de información de una sola asignatura. Los profesores entrevistados son

Yohana Aguilar, Profesora de la asignatura Química en cursos de 1º a 4º Medio del Liceo Fiscal de Niñas, Diego Huenchual, Profesor de Inglés en cursos de 1º a 4º medio en el Liceo Enrique Molina Garmendia y Carla Hidalgo, Profesora del Programa de Integración Escolar (PIE), quien trabajó en conjunto con el Profesor de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para la aplicación de lo aprendido en el proyecto. Los profesores mencionados tienen en común una carga horaria de 44 horas semanales con un promedio de 40 alumnos por curso.

## **Capítulo III**

### **Marco Metodológico**

### **3.1 Paradigma de la Investigación**

Esta investigación se posiciona desde un paradigma cualitativo. De acuerdo a Pérez en Cisterna (2005)

“Un modelo de estructuración operacional de una investigación cualitativa implica un diseño que se articula en un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo. (p.62)

Así mismo, este enfoque se caracteriza por:

- Comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.
- Examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significado.
- Utilizarse cuando el objeto de estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico. (Hernandez, Fernández & Baptista, Metodología de la investigación, 2010)

### **3.2 Justificación del Paradigma**

Un paradigma cualitativo se justifica en el interés que adquiere el estudio, éste trasciende a la búsqueda de la estandarización o generalización en torno a las percepciones recogidas desde las entrevistas. En otras palabras, la atención

está centrada en la comprensión de la serie de fenómenos sociales que intervienen en el aprendizaje de investigación de los profesores en el sistema, en la profundidad de sus reflexiones. Además, y en dicho sentido, la muestra y los instrumentos definen el carácter de la investigación tal como es mencionado por Vieytes (2004):

El objetivo del muestreo en la investigación cualitativa no es extender al universo los conocimientos obtenidos a partir del estudio de la muestra. El objetivo de un estudio cualitativo es aprehender en toda su riqueza la perspectiva de los autores; por lo tanto, lo que se busca es captar en profundidad- y no extensión- sus vivencias sentimientos y razones. (p.643)

Así permite el rescate de saberes y experiencias junto a la riqueza y calidad de su información. Al mismo tiempo, comprender los distintos acontecimientos desde la posición de los participantes en un determinado contexto, su visión de la realidad o las distintas percepciones que puedan existir y los conceptos que de ahí emerjan.

Además, el estudio presenta algunos rasgos fenomenológicos tal como aparece en Hernández et al. (2010):

-Pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.”

-El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias). (p.515).

En esta investigación se desarrollan estudios de caso a tres sujetos de estudio representantes de distintas realidades en el contexto educacional del país. Dichas diferencias no permiten, y por lo mismo no se busca generalizar una realidad.

Por otra parte, cabe hacer hincapié en que los resultados constituyen levantamiento de teoría que contribuiría a próximos estudios sobre la investigación de aula como herramienta de profesionalización docente, debido a que actualmente existe escasa evidencia científica al respecto.

### **3.3 Enfoque investigativo**

El siguiente apartado presenta diversidad de autores que proveen definiciones para ayudar a comprender el enfoque investigativo.

En ese sentido, el enfoque investigativo es de carácter cualitativo con aspectos fenomenológicos debido a que se pretende describir y entender fenómenos desde la visión de cada participante y luego desde el punto de vista colectivo. Estos fenómenos son contextualizados de acuerdo a temporalidad, espacio, corporalidad y contexto relacional. Asimismo, asume características hermenéuticas, esto es de acuerdo a Creswell (2007) y Van Manen (1990) en (Hernández, Fernández, & Baptista, Metodología de la investigación, 2014) cuya premisa plantea que:

No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: a) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), b) estudiar y reflexionar sobre éste, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), d) describirlo y e) interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes). (p.494)

### **3.4 Justificación del Enfoque**

La consideración de un enfoque cualitativo de características fenomenológicas se justifica en el propósito de investigar la realidad de cada participante buscando, mediante entrevistas aplicadas al profesorado durante su proceso de aprendizaje en investigación, describir dicho proceso de manera retrospectiva.

Según Creswell (en Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) una característica de la investigación fenomenológica es que “pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente”. Así como también mediante las entrevistas que se realizaron durante la investigación se busca describir las problemáticas y que sucesos o elementos influyeron en la toma de decisiones. También es señalada por los autores otra característica de la investigación

fenomenológica, y es que esta “se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.”

### **3.5 Diseño**

En torno al diseño de la investigación ésta es de tipo de estudio de caso y además estudio colectivo de casos.

Según Pérez (1998) el estudio de caso es:

Un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. Un caso puede seleccionarse por ser intrínsecamente interesante y lo estudiamos para obtener la máxima comprensión del fenómeno. (p.79)

Retomando a Vieytes (2004) el estudio de caso no sólo centra el análisis en una persona, sino que también a instituciones, empresas o cualquier tipo de movilización social, en los cuales se lleva a cabo un trabajo de recopilación de información con detalle del asunto o tema y un análisis sobre cada uno de estos.(p.623)

Precisa aclarar que los estudios de caso se llevan a cabo en base a la unidad de análisis. De esta manera, Vieytes (2004) plantea que:

Un estudio de caso puede realizarse tomando como unidad de análisis a sujetos-empleados, consumidores, distribuidores-, organizaciones-privadas, públicas-, objetos- productos Según la unidad de análisis considerada, los estudios de casos se dividen en estudio de caso único y estudio de casos múltiples. (p.623).

El estudio colectivo de casos se emplea cuando se selecciona como objeto de estudio a más de un individuo, o cuando lo que se estudia es una entidad como una organización y al mismo tiempo se elige estudiar a más de una. De acuerdo a Stake (2010), estos estudios de casos apuntan a un mismo tema, pero desde su particularidad y deben tener una buena coordinación entre ellos como estudios individuales. (p.17)

### **3.6 Justificación del diseño**

En esta investigación se utiliza el estudio colectivo de casos definido por Stake (2010). Tal diseño apunta a recopilar información de distintas fuentes que se conforman por tres profesionales del sistema de educación formal que estuvieron de acuerdo en ser partícipes de este estudio. Dicha información se considera de gran importancia, no solo por el contenido, sino que además por la riqueza de las opiniones personales expresadas por los sujetos de estudio. En esto se deja en evidencia la interpretación de cada uno de ellos respecto del contexto en el cual se desenvuelven.

### **3.7 Criterios de selección de informantes**

Para este estudio fueron seleccionados tres profesores que se desempeñan en el sistema educacional formal. Estos, como requisito, deben pertenecer a establecimientos de educación media y además deben poseer interés por enriquecer su quehacer educativo, lo cual se puede reconocer a través de su participación en actividades extraprogramáticas que cooperan con profesores en cuanto a mejoras en el aula, tal como lo hace el Círculo Virtuoso, proyecto donde ellos participan de manera voluntaria.

Los sujetos de estudio fueron seleccionados basados en un muestreo opinático, en el que según Vieytes (2004) “El investigador selecciona a los informantes siguiendo criterios estratégicos personales en función de los objetivos del estudio y su conocimiento de la situación.” (p. 645)

#### **3.7.1 Entrada de campo**

La investigación de aula desde el profesorado como actor principal, constituye una corriente teórica relativamente poco explorada en torno a lo que ocurre al interior de las escuelas, en ese mismo sentido es que el Programa Círculo Virtuoso, a cargo del Sistema Territorial de Educación de la Universidad del Biobío, ha sido llevado adelante con el objetivo de desarrollar y rescatar competencias investigativas en profesores de siete diferentes colegios y liceos

de la provincia de Concepción, tras la revisión de la apuesta estratégica del Círculo Virtuoso (de ahora en adelante CV) se coincide en que existe la necesidad de sistematizar los resultados, opiniones, conclusiones y aprendizajes de estos profesores, ante lo cual se determinó el trabajo con tres profesores, centrando el interés en la disposición que estos profesores manifestaron por generar transformaciones o mejoras en sus propias prácticas docentes, quienes de forma voluntaria se vincularon al CV.

Además, se considera relevante que los profesores que participan en la muestra estén ejerciendo su profesión en el sistema formal de educación, específicamente en establecimientos de educación media.

Como ya fue mencionado al comienzo de este apartado, la investigación producto de los mismos actores en educación, ya sea la comunidad educativa en general, o en el caso de esta investigación, los profesores, constituye levantamiento de saberes que siempre se atribuye en exclusividad a la academia. En ese sentido después de la revisión del proyecto de CV se realiza un primer contacto y participación en uno de los talleres de investigación desarrollados en la Universidad del Biobío durante el mes de septiembre del año 2016.

Posteriormente se establece contacto vía correo electrónico con la jefa de Unidad técnico Pedagógica del liceo Enrique Molina Garmendia en aquel entonces, donde encontramos a dos profesoras y un profesor desarrollando investigación, sin embargo, debido a que ambas profesoras no disponían de

tiempo asignado para la investigación solo se mantuvo un profesor, obligándonos a ampliar nuestra muestra a los otros dos liceos mencionados al comienzo de este apartado.

### **3.7.2 Muestra**

Para la selección de la muestra además de considerarse los elementos mencionados en la entrada de campo, se busca que exista correlato entre ésta y el tipo de estudio propuesto. Para ello en este estudio se utiliza la representatividad estructural, Schwartz en Mejía (2000), cuyo interés no es el masivo número de casos de estudio, sino la profundidad del conocimiento del objeto de estudio y no la extensión de la cantidad de unidades (p.64).

En ese sentido el muestreo no busca generalizar sobre los resultados de la investigación, por el contrario, explorar una parte limitada del universo de experiencias educativas a fondo, develando así los elementos que subyacen ciertos contextos educacionales, así como plantea Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, (2006)

De ahí que se obtengan muestras intencionales o dirigidas, que suponen un procedimiento de selección informal y un tanto arbitrario que escoge sujetos “típicos” que son casos representativos de una población determinada, o bien sujetos que puedan aportar información privilegiada. (p.66)

Siguiendo con Gómez et al. (2006), hablamos de muestra de sujetos-tipo en el cual encontramos que:

Donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no tanto la cantidad ni la estandarización. Es el caso, por ejemplo, de las muestras dirigidas en estudios de perspectiva fenomenológica, donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social. (p.66)

### **3.8 Instrumentos recolección de datos**

Al considerar la entrevista Kvale & Brinkmann (2009) afirman que la entrevista es un proceso activo donde el entrevistador y entrevistado a través de su relación producen conocimiento. Lo recabado por la entrevista es producido en una relación comunicativa, la cual es contextual, lingüística, narrativa, y pragmática. (p.3).

Además, Kvale & Brinkmann, (2009) también se refieren a que la entrevista tiene pasos específicos los cuales tienen que ser llevados a cabo para que esta sea legítima y completa, éstos consisten en siete pasos los cuales son:

1. Tematizar la entrevista acorde al objeto de estudio
2. Diseñar la entrevista
3. Aplicar la entrevista

4. Transcribir la entrevista
5. Analizar la entrevista
6. Verificar lo que se analizó
7. Reportar la entrevista con todo lo anteriormente llevado cabo.

(p.97)

Basándose en estos siete pasos se puede realizar una recolección de datos acabada para el estudio por medio de la entrevista.

Las entrevistas serán de carácter semiestructurado las que se definen en Hernandez et.al (2014) como una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (p.403)

El hecho de constituirse como un tipo de entrevista flexible busca indagar sobre las opiniones y percepciones del proceso de cada uno de los profesores respecto de su aprendizaje de investigación, además de elementos que pretendan encontrar los mismos profesores en sus respectivas investigaciones, por ejemplo; si se percibe al programa como un nuevo desafío para su carrera docente, como una nueva herramienta para mejorar su praxis en la docencia, o el proceso de aprendizaje de investigación se concibe como un proceso que profesionaliza la labor docente puesto que lleva a que las reflexiones cotidiana

de los profesores sean sistematizadas y teorizadas. De manera que ellos sean quienes construyan su propio conocimiento.

En palabras de Vallés (2009) el sustrato fenomenológico estaría en el intento de interpretación de lo dicho o hecho por la gente desde su punto de vista. Más aún, en lo dicho o hecho por la gente estaría la huella de su visión de mundo. De ahí el interés en la observación y en el registro del lenguaje natural. (p.41)

### **3.8.1 Validación del instrumento**

De acuerdo a Wolcott (1990) en (Sandín, 2000 p.225) el concepto de validez ha sufrido modificaciones en base a diversas perspectivas, manteniéndose como un elemento fundamental para la valoración de la calidad o rigor científico de los estudios en las ciencias sociales. Así mismo Wolcott profundiza una postura más radical rechazando el concepto de validez. Este mismo lo considera un concepto absurdo, puesto que no existe una correcta y única interpretación de la realidad y prefiere hablar simplemente de comprensión. Visto lo anterior y considerando los objetivos generales y específicos de la presente investigación no fue necesaria la validación del instrumento a aplicar para la recolección de información, al ser esta una investigación cualitativa con categorías apriorísticas y posibles categorías emergentes.

### **3.9 Método de análisis**

En este punto se describe el método de análisis de las entrevistas realizadas. Para ello se utilizarán categorías definidas en Hernández et. al (2014) como “Temas” de información básica identificados en los datos para entender el proceso o fenómeno al que hacen referencia. (p.475)

En este estudio se utiliza una categorización de la información entregada por los profesores. El método para desarrollar y definir dichas categorías está determinado por las preguntas del instrumento a modo de entrevista semiestructurada, por lo cual se presenta una categorización apriorística. Es decir, construidas previo al proceso recopilatorio de la información.

Continuando con las características del instrumento, este mismo, por sus características semiestructuradas, da lugar a la emergencia de nuevas categorías o elementos dignos de analizar, para ello hablamos de categorías emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot (en Cisterna, 2005), cuando diferencia entre “conceptos objetivadores” y conceptos sensibilizadores, en donde las categorías apriorísticas corresponden a los primeros y las categorías emergentes a los segundos. (p.64).

Con respecto a la triangulación de datos, para fines de esta investigación, se basará en la comparación de diferentes fuentes a las cuales se les aplicó el

mismo instrumento. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si estos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes (...).” (p.439). En esta cita radica la importancia de la triangulación de los datos en esta investigación. Por lo demás Stake (2010) establece que:

(...)Las interpretaciones pueden ser erróneas. Es parte de aprender como hacer investigación cualitativa el aprender a como minimizar los errores en nuestras observaciones y afirmaciones. Triangularemos nuestra información para incrementar la confianza de que hemos interpretado correctamente como funcionan las cosas. Algunas veces nuestros puntos de vista son erróneos porque son muy simplistas. (...). Cómo funcionan las cosas puede ser mas complicado de lo que se ve a primera vista. La triangulación nos ayudará a reconocer que las cosas necesitan mayor explicación de la que pensamos al principio. (p. 37).

Con esto se fundamenta la creación de la tabla de Triangulación de informantes (Tabla 3) donde se pueden apreciar las respuestas de los entrevistados.

### **3.9 Categorías**

### **3.9.1 Categoría 1: “Percepción sobre la investigación educativa”**

Se consideran percepciones sobre la investigación aquellas que en el discurso de los profesores indiquen ideas, opiniones e interpretaciones de los docentes previos al proceso de investigación- acción que desarrollaron. En otras palabras, se busca conocer las preconcepciones de la acción de investigar desde la perspectiva de los profesores. Así con las preguntas de ¿para qué sirve investigar? Y ¿Cuál era su percepción respecto al desarrollo de una investigación? Se busca indagar en dos cuestiones, primeramente, en las opiniones de los profesores respecto a la investigación como instrumento grosso modo mientras que en la segunda indaga en los conocimientos previos respecto al qué y cómo se desarrolla el proceso de investigación.

Volviendo a la investigación como instrumento, de acuerdo a Díaz, Solar, Soto, & Conejeros (2015) el hecho de llevar a cabo un estudio en el área educacional en las salas de clases es presentada como una práctica que favorece al quehacer docente a través de la aplicación de nuevos métodos para la enseñanza. (p.4)

Por otro lado, la pregunta sobre la percepción del desarrollo de una investigación, los autores Díaz, et.al (2015) afirman que “...parte importante de los docentes (...) tienen la percepción de que la investigación y la innovación no son parte de sus prácticas educativas.” Además, dichos profesionales de la educación consideran que:

La investigación corresponde a un aspecto prácticamente ausente de las prácticas docentes de la escuela. Por su parte, la innovación se concibe como una instancia aislada y desvinculada del quehacer docente y que no corresponde a un proceso de planificación orientado al logro de objetivos a largo plazo. (p,26)

### **3.9.2 Categoría 2: “Percepción sobre el ejercicio de investigación”**

La categoría de "Percepción sobre el ejercicio de investigación de los docentes" se relaciona con los momentos claves de su estudio. En una primera batería de preguntas se comprenden las percepciones en los momentos de la investigación, es decir en la práctica de la investigación, buscando en un sentido amplio abordar diferentes elementos relacionados a los aprendizajes que generaron los profesores al investigar, tomando como punto de partida los momentos claves que ellos mismos como actores definieron y delimitaron.

Entre los elementos identificadores o ejes principales de la categoría se considera de parte de los profesores, la búsqueda de problemáticas y el abordaje de estas a través del desarrollo de nuevas estrategias y la aplicación de estas en las aulas de clases. Como otro eje relevante también aparecen obstaculizadores dentro y fuera del aula, relacionados a cuestionamientos de directivos del mismo establecimiento y finalmente el poco tiempo que disponen para llevar a adelante una investigación cuestión que podemos encontrar en

otros estudios de casos como Jimenez, Vazquez, & Mellado (2008) donde analizan los procesos de intervención en el aula y su interacción con los procesos reflexivos. En este estudio se aborda el concepto de “obstáculo” como parte fundamental del proceso investigativo, ya que su detección, comprensión y análisis abren oportunidades de desarrollo gradual del profesorado. De acuerdo a Bell (1998) el desarrollo profesional tiene tres perspectivas interactivas e interdependientes: social, personal y profesional, las cuales son tomadas por Vázquez et al. (2010) para implementarlas en su modelo teórico en tres esferas: de los saberes, del ser y del saber hacer. Esta última se estructura a través de la innovación curricular mediante la investigación-acción.

### **3.9.3 Categoría 3: “Efectos a nivel pedagógico”**

Respecto a la categoría de efectos a nivel pedagógico en la experiencia de los profesores en el proyecto de investigación y profesionalización docente, se considera relevante conocer y evidenciar los efectos en los profesores tanto a nivel personal como la relación con los otros, como resultado de desarrollar investigación acción en el contexto de aula.

Para ello se instala como eje central en la batería final de preguntas del instrumento cuestiones que tienen como objetivo evaluar y conocer tanto las variedades de efectos, proyecciones y conclusiones de los profesores investigadores en perspectiva de su ejercicio pedagógico. De acuerdo a

Magendzo (en Díaz et al. 2015) declara que la investigación está abocado a generar un nuevo rol del docente como una persona que sea capaz de construir conocimiento, quien “puede y debe elaborar teoría desde la práctica (...) eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica”. (p.4)

#### **3.9.4 Categoría emergente**

La categoría “Efectos a nivel interpersonal”, como categoría emergente, hace alusión a los cambios que presentan los docentes en su relación con los demás miembros de la comunidad educativa, entre sus pares educadores tanto como los estudiantes. Esta categoría toma relevancia y se presenta como necesaria a considerar debido a que dichos cambios tienen relación con la capacidad del docente de, a través de una reflexión informal como formal, dejar en evidencia entre los cambios en su práctica pedagógica y el brindar espacio para generar autonomía en los estudiantes.

## **Capítulo IV**

### **Resultados**

#### **4.1 Resultados**

Se considera una tabla de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas y emergentes, además se presenta una tabla para la triangulación de datos.

A continuación, se presenta una tabla de categorización basada en lo propuesto por Cisterna (2005) donde se organiza la información referente a los ámbitos temáticos que arrojó la entrevista. Cierta número de preguntas específicas aplicadas en la entrevista antes mencionada, desglosan diferentes problemáticas de la investigación que responden a las categorías apriorísticas, y a su vez hacen surgir una categoría emergente. Las categorías mencionadas son referentes a diferentes objetivos respectivamente.

Posteriormente se encuentra la tabla triangulación de informantes donde se lleva a cabo la comparación de la información obtenida, en la cual se ha dejado textual la mayor parte del material, incluyendo modismos chilenos, muletillas, etc. con la finalidad de no perder la riqueza del lenguaje presente en la entrevista.

#### 4.2 Tabla 1: Categorización

Ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Investigación en Educación	Influencia del proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a 3 profesores de distintos establecimientos educativos de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico.	¿Cómo influye el proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a 3 profesores de distintos establecimientos educativos de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico?	Analizar cómo influye el proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a 3 profesores de distintos establecimientos educativos de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico.	Conocer la percepción del ejercicio de la investigación educativa	Percepción sobre la investigación educativa	
				Caracterizar la percepción de los procesos en distintos momentos de la investigación	Percepción sobre el ejercicio de investigación	
				Evidenciar los efectos en los profesores durante el proceso de aprendizaje de investigación	Efectos a nivel pedagógico	
					Efectos a nivel interpersonal (emergente)	

#### 4.3 Tabla 2: Codificación.

<b>P(n)</b>	<b>Pregunta(número)</b>
<b>PE(n)</b>	<b>Profesor Entrevistado</b>
<b>E(n)</b>	<b>Entrevistador(n)</b>
<b>R</b>	<b>Respuesta</b>
<b>Rm(n)</b>	<b>Respuesta momento (n)</b>

#### 4.4 Tabla 3: Triangulación de informantes.

	<b>PE(1)</b>	<b>PE (2)</b>	<b>PE(3)</b>
<b>P (1)</b>	<p><b>¿Para qué sirve investigar?</b></p> <p><b>R:</b> “Investigar sirve para poder conocer distintas situaciones problemáticas que ocurren en el aula, con las alumnas, con mis colegas. Como para eso me sirve la</p>	<p><b>¿Para qué sirve investigar?</b></p> <p><b>R:</b> “Bueno, investigar sirve para buscar nuevas... nuevas estrategias para poder... Se hace como una radiografía de la realidad que uno enfrenta, tratar de</p>	<p><b>¿Para qué sirve investigar?</b></p> <p><b>R:</b> “En el aula te podí dar cuenta de miles de cosas que pasan a tu alrededor, solo a través de la observación, que eso se vuelve investigación. O sea te das</p>

	<p>investigación en el caso pedagógico. Para buscar nuevas estrategias, para ir probando, porque de repente con un curso ponte tú te resulta una cosa y la misma metodología con el otro curso no te resulta.”</p> <p><b>E:</b>Claro</p> <p><b>R:</b> “Entonces, como para eso y para ir mejorando ¿no cierto? Ir probando nuevas estrategias, nuevas metodologías de trabajo.”</p> <p><b>E:</b> Contextualmente</p> <p><b>R:</b> “Correcto”.</p>	<p>buscar... de entender el fenómeno y buscar respuestas a ese fenómeno. Eso para mí es investigar.”</p>	<p>cuenta de un foco de problema que observas, pero después dices ¿Cómo puedo intervenir este foco? Y ya estai’ investigando, tai buscando una... una nueva estrategia para abordar esa situación a observar.</p> <p>(...) Esta investigación es continua, o sea, un día observaste X cosa en la sala, pero al otro día observaste que con lo que aplicaste se produjo X cosa nuevamente y vai’... haciendo un proceso... emm... circular de observación y de investigación... constantemente.”</p>
<p><b>P (2)</b></p>	<p><b>Antes de comenzar con este proceso de investigación ¿Cuál era su percepción respecto al desarrollo de la investigación?</b></p> <p><b>R:</b> “Bueno, antes de empezar yo soy científica, por lo tanto para mí la investigación está siempre dirigida por el método científico ¿ya? O sea, no es una cuestión nueva. Yo sí tengo claro, yo soy como estructura’ ¿ya? Pero con las investigaciones cualitativas ¿ya?, que este tipo de investigaciones son cualitativas, es distinto a lo que yo tenía como las expectativas. Yo pensaba que era más estructurada, con cantidades, con experimentación ¿ya?. Acá no es tan así. ¿Ya? Acá como estamos trabajando con sujeto... ¿ya?.. Es como... observar...eh... dando nuestra experiencia... nuestra, nuestra... nuestro</p>	<p><b>Antes de comenzar con este proceso de investigación ¿Cuál era su percepción respecto al desarrollo de la investigación?</b></p> <p><b>R:</b> “No sé en realidad... es que yo había hecho algo similar anteriormente, algo de investigación-acción, entonces ya más o menos sabía a qué iba ¿ya?. Entonces no fue algo nuevo para mí. Claro hay cosas que sí fueron nuevas porque no vimos en el curso que hice, pero yo más o menos sabía a qué iba.”</p>	<p><b>Antes de comenzar con este proceso de investigación ¿Cuál era su percepción respecto al desarrollo de la investigación?</b></p> <p>Para mi hacer investigación era no sé poh... tomar un tema, hacer una tesis, preparar material, aplicar, tabular, o sea era proceso casi de mucho tiempo... de mucho esfuerzo profesional y donde conlleva también conocer a lo mejor un poco más acerca de algún tema. Tener mayor información empírica de la situación, en cambio me fui dando cuenta que la investigación es un poco más fácil de lo que yo conocía como investigación. O sea que no era algo tan estructurado, sino que podía ser algo un poco más... de cualquier tema, ósea de cualquier tema yo podía sacar una investigación.</p>

	<p>enfoque está en directa relación con la observación. ¡La observación la lleva aquí!. ¿Ya? Porque ahí tú vas viendo acaso va mejorando, va cambiando la cosa, te sirve o no te sirve. Es solamente con respecto a la observación”.</p> <p><b>E:</b> No son datos duros. <b>R:</b> “Sí”.</p>		<p>Era como la investigación de una tesis, un magister, un doctorado o cuando estai’ en la universidad, pero no dentro del aula, o sea no en un clima...no en un contexto educativo, menos con estudiantes, donde ellos te pueden reportar información súper valiosa de las prácticas pedagógicas el profesor hace dentro de la sala y que uno también retroalimenta con lo que uno ve de ellos como estudiantes.</p>
<b>P (3)</b>	<p><b>¿Qué momentos fueron claves para usted dentro del proceso de investigación?</b></p> <p><b>R:</b> “Primero, tratar de buscar una problemática que fuera posible de abordar en los tiempos en que se nos destinó. ¿Ya? Esa fue una cuestión como trascendental y yo creo todo el mundo se dió vuelta en lo mismo. Porque empezamos haciendo una investigación así como “ah fantástica” y nos dimos cuenta que no po’. Que tú estás teniendo situaciones problemas, en cuestiones mínimas, que también hay que solucionarlas.”</p>	<p><b>¿Qué momentos fueron claves para usted dentro del proceso de investigación?</b></p> <p><b>R:</b> “A ver... momentos claves... bueno, la fase inicial es poco complicada. Cuando uno debe elaborar el diagnóstico ¿ya? O sea eso no es tan complicado, lo que fue complejo fue crear una estrategia para aplicar a este grupo de estudiantes con todas las dificultades que tienen, que presentan. Eso fue lo más complejo de todo. Y que lo hice ahora hace poco, muy poco, encontrar la estrategia. Eso fue lo que más me complicó. Pase mucho tiempo leyendo libros, papers, para poder llegar a algo.”</p>	<p><b>¿Qué momentos fueron claves para usted dentro del proceso de investigación?</b></p> <p><b>Rm1:</b> Uno de los momentos claves que... que como que te cambiaron el switch de lo que es la investigación que no es algo así elevado... en otra... eh... en otro estatus.</p> <p><b>Rm2:</b> Hubo una situación cuando aplicamos una estrategia, que era como... ehh... preparada para los chiquillos en cuanto a hacerle como más una síntesis del trabajo donde tenían que reportar varias información y que como estrategia no nos sirvió</p>
<b>P (4)</b>	<p><b>¿Cuál era su percepción respecto de cada uno de ellos?</b></p> <p><b>R:</b> “Es que de primero no tenía percepciones, no tenía expectativa con respecto a la investigación. Pensé que</p>	<p><b>¿Cuál era su percepción respecto de cada uno de ellos?</b></p> <p><b>R:</b> “Bueno, la primera parte siempre es como... no no no, no me complicó tanto, de hecho me tomó mucho tiempo en</p>	<p><b>¿Cuál era su percepción respecto de cada uno de ellos?</b></p> <p><b>Rm1:</b> (...) es algo super.... cotidiano, que es súper normal y que lo haci’ todo el día, que andai observando gente todo el</p>

	<p>iba a ser más, por ejemplo, estudiar. Pensé que era más por ese lado de crear una buena...eh... marco teórico, como pa' ese lado estaba dirigida, pensé yo. ¿Ya? pero me di cuenta que no era así. Entonces era distinto.”</p> <p><b>E:</b> “Claro, y también decía que tenía expectativas más cuantitativa que cualitativa”</p> <p><b>R:</b> “Más cuantitativa que cualitativa, correcto.”</p>	<p>hacerlo, ahora la ayuda de la profesora, de la encargada, de Natalia eso fue primordial para mí, me ayudó bastante sobre todo en la primera fase. En la segunda fase que era crear la estrategia ahí me vi muy complicado, muy, muy complicado y la verdad es que tenía ciertas aprensiones al respecto a si la estrategia que escogí iba a ser la adecuada o no, ese fue mi mayor temor, si es que esta estrategia iba a servir o no. Entonces hoy día cuando la aplique me di cuenta que sí, fue una estrategia pertinente al tipo de estudiantes que tengo. Ahora a la parte final, que es de análisis, ahí le temo a esa parte, porque hay que pensar mucho, redactar mucho, volver a redactar entonces eso me complica un poco. Mi percepción es de estrés, eso me genera, estrés, agobio.”</p>	<p>día (...)</p> <p><b>Rm2:</b> vimos en eso un fracaso de la estrategia y un fracaso desde lo que habíamos observado, porque... creímos a lo mejor un poco más de lo que deberíamos haber...</p> <p><b>E:</b> claro</p> <p><b>R:</b> empezamos por algo muy, muy específico y muy amplio y deberíamos haber acotado por parte.</p>
<p><b>P (5)</b></p>	<p><b>Respecto a lo anterior ¿Por qué este momento clave se vuelve relevante en la investigación?</b></p> <p><b>R:</b> “Porque acotar una situación problema fue difícil. Yo creo que fue importante por eso porque ejecutar después, ponte tú, las nuevas estrategias que hiciste para un determinado problema no es tan complicado. Lo difícil es plantearte algo que sea coherente y que sea tan... tangible y que se pueda desarrollar en el tiempo que está acordado”</p> <p><b>E:</b> “claro”</p>	<p><b>Respecto a lo anterior ¿Por qué este momento clave se vuelve relevante en la investigación?</b></p> <p><b>R:</b> “¿Por qué se vuelve relevante?... Bueno porque es relevante-porque resulta que todo el trabajo que uno hizo detrás finalmente sirve. Ahora uno le encuentra el sentido, al ver los resultados, observar cómo fue la situación. Uno se da cuenta que todo el trabajo realizado anteriormente sí trae frutos. Toma tiempo, mucho tiempo, pero se ve en los resultados.”</p>	<p><b>Respecto a lo anterior ¿Por qué este momento clave se vuelve relevante en la investigación?</b></p> <p><b>R:</b> Yo encuentro... bueno, una, están haciendo un juicio crítico desde lo que ellos observaron y también están dando luces y muestran que... mientras más cercano es el profesor a los chiquillos o mientras...eh... ellos pueden, no se po', preguntar algo, acercarse, observar.... eh... también incide mucho en su aprendizaje.</p>

	<p><b>R:</b> “Porque si el tiempo fueran dos años, tres años a lo mejor tendrías más posibilidades, pero como el tiempo es acotado, tú tienes que hacer un trabajo que sea más simple.”</p>		
<p><b>P (6)</b></p>	<p><b>Durante el proceso de aprendizaje en la investigación. ¿Ha percibido algún cambio en su praxis docente? Cuál/es?</b></p> <p><b>R:</b> “Eh... Sí...sí.  <b>E:</b> ¿Cuáles?  <b>R:</b> Eh... por ejemplo que le doy más autonomía a las alumnas. Al principio yo era más, como profesora y ahora un poco más... eh... no sé cuál es la palabra correcta, pero... era como más.... Ay! No sé si decir tirana si, pero mi estrategia era la que funcionaba, mi evaluación era correcta, mi... ¿ya? Entonces ahora me doy cuenta que las alumnas también pueden tener autonomía. Cuando tu les das la posibilidad de que ellos creen en alguna...eh... no se po’... Una evaluación por ejemplo, son exigentes con ellos mismos.”  <b>E:</b> Dan más de lo que usted espera... esperaba.  <b>R:</b> Sí, más.</p>	<p><b>Durante el proceso de aprendizaje en la investigación. ¿Ha percibido algún cambio en su praxis docente? Cuál/es?</b></p> <p><b>R:</b> “Yo no podría decir que un cambio. Que siempre estoy cambiando mi... mi trabajo, la forma en que enseño, nunca es igual. Mi asignatura no da para yo hacer siempre lo mismo, porque son 4 habilidades las que yo veo, por lo tanto, yo puedo hacer muchas cosas. Ahora ¿en qué me benefició esto? fue... a ser más reflexivo más que nada; a ser más reflexivo y enfocarme en el grupo que tanto conflicto generó y encontrar una posible solución. Tener algo, una idea que pueda replicar después en los próximos cursos o el próximo año si continúo con ellos.”</p>	<p><b>Durante el proceso de aprendizaje en la investigación. ¿Ha percibido algún cambio en su praxis docente? Cuál/es?</b></p> <p><b>R:</b> Bueno ehh cambio sí, una preocupación más constante de la situación de clases, de que tenían que ir a clases, el horario, de preparar un material con el profesor en conjunto, de tener un espacio para juntarnos, en si mi personalidad yo no tengo problemas con pararme frente a la clase conversar con los chiquillos(...)  a lo mejor me acerque más a ellos, a ese curso en específico, me ponía a jugar en los recreos al taca- taca con ellos, conversábamos otras cosas que nada que ver con la sala de clases.</p>
<p><b>P (7)</b></p>	<p><b>¿En su proceso de aprendizaje en esta investigación se ha encontrado con algún obstaculizador? ¿Cuáles?</b></p>	<p><b>¿En su proceso de aprendizaje en esta investigación se ha encontrado con algún obstaculizador? ¿Cuáles?</b></p>	<p><b>¿En su proceso de aprendizaje en esta investigación se ha encontrado con algún obstaculizador? ¿Cuáles?</b></p>

	<p><b>R:</b> “Sí, primero los tiempos. Que no es una persona, pero son los tiempos. Eso es un obstáculo. Lo segundo es que, por ejemplo, la unidad educativa ¿Ya? Como esto es una investigación como personal, como que tu no lo andai’ divulgando ni nada, como que de repente no te prestan mucha ayuda.”</p> <p><b>E:</b> “Ah ya”</p> <p><b>R:</b> “Te exigen el por qué. “¿Qué es esto? ¿Pero para que queri’ esto?” Pero no po’, estoy haciendo algo no más, no tengo para que explicar ¿te fijai? Entonces de repente hay obstáculos como poca colaboración y esas cosas así.”</p>	<p><b>R:</b> “Bueno, el principal obstáculo es el tiempo creo yo, porque no hay tiempo. Por eso cuando dicen “los profesores no hacen investigación-acción” no lo hacemos porque no hay tiempo. Ya estamos con una sobrecarga bastante grande, sobre todo aquellos que somos profesores jefes. Es demasiado el trabajo entonces... hacer más de nuestro tiempo libre en la casa, sacrificando a la familia, mi tiempo de recreación. Ese es el principal obstáculo, el tiempo.”</p>	<p><b>R:</b> Obstáculos... podría ser... bueno, una, el tiempo de la investigación, porque igual fue un periodo arduo y corto, de cómo agosto a diciembre, que se juntó con un proceso de cierre de año también de los chicos.</p>
<b>P (8)</b>	<p><b>¿Cómo las ha superado?</b></p> <p><b>R:</b> Siendo perseverante nomás. Cateteando, molestando e insistiendo en la tontera no más. Yo en ese aspecto soy perseverante.”</p>	<p><b>¿Cómo las ha superado?</b></p> <p><b>R:</b> “Bueno, sacrificando mis fines de semanas, en las noches. Esa ha sido la única forma, el fin de semana yo no descanso porque tenía que estar metido en hartas cosas, preparando mis clases, viniendo acá al liceo en horarios que no me correspondían, para poder hacer las entrevistas. Eso es lo que hice.”</p>	<p><b>¿Cómo las ha superado?</b></p> <p><b>R:</b> ... el colegio cedió tiempo, espacio,... ehh... cedió también recursos, tanto recursos humanos como recurso materiales, o sea yo no tuve esa dificultad en ese sentido, todo lo contrario el colegio como que sabía la investigación había conversado con la gente del nodo territorial y estaba todo... <b>E:</b> Estaba todo conversado</p>
<b>P (9)</b>	<p><b>¿De acuerdo a la experiencia en la escuela, qué factores de este afectan o favorecen al desarrollo de un ambiente propicio para la enseñanza y aprendizaje?</b></p>	<p><b>¿De acuerdo a la experiencia en la escuela, qué factores de este afectan o favorecen al desarrollo de un ambiente propicio para la enseñanza y aprendizaje?</b></p>	<p><b>¿De acuerdo a la experiencia en la escuela, qué factores de este afectan o favorecen al desarrollo de un ambiente propicio para la enseñanza y aprendizaje?</b></p>

	<p><b>R:</b> “Lo primero es que te den la colaboración, no importa pa’ lo que sea. Que no te cuestionen. O sea yo no voy a contar que estoy haciendo... no!. Creo que las personas tienen que estar abiertas a decir... Está bien po’ si la persona está haciendo un trabajo pa’ lo que sea, hay que darle los tiempos, hay que darles las facilidades... no sé po’.. a que tenga tal lugar. Sin tanta pregunta” <b>E:</b> “Se refiere como a las... ¿la gente que trabaja en el colegio?” <b>R:</b> “Sí” <b>E:</b> “¿Directiva...?” <b>R:</b> “Sí, a todo. Que te hacen muchos cuestionamientos.”</p>	<p><b>R:</b> “Yo no diría que es la escuela sino que creo que aquí es el estudiante, como nosotros enseñamos es importante, pero creo que también que la actitud del estudiante también es importante. Creo que es algo que es mutuo, para que esto funcione ambos tenemos que poner de nuestra parte. Ya sea nosotros aplicando nuevas estrategias, nuevas metodologías, buscando distintas formas de enseñar ¿ya?, pero si veo que el estudiante no quiere y solo se preocupa de su celular, de escuchar música, de no acatar las normas básicas de convivencia; yo creo que eso es lo que dificulta más nuestra labor. La escuela creo que puede aportar en la parte de infraestructura, que nosotros en la sala de clases podamos tener un data instalado, que no lo tenemos acá por ejemplo, un data, un notebook no lo tenemos en las salas entonces nosotros tenemos que andar cargado llevando, transportando todas esas cosas-parlantes.”</p>	<p><b>R:</b> el colega como que me abrió la puerta de la sala E: ya <b>R:</b> me dijo.... entra, mira esto hacemos en clases, esta es mi planificación... la modifique un poco, después la volvimos a modificar juntos, ya cuando empecé a intervenir en la... en materiales de trabajo y él fue como que me dio cabida para entrar a la sala. (...) súper buena disposición al trabajo, a la apertura también. (Haciendo referencia al establecimiento educacional en el que se desenvuelve).</p>
<b>P (10)</b>	<p><b>¿Existe alguna diferencia respecto de ejercer la docencia realizando investigación a ejercerla sin ella? ¿Cuál?</b></p> <p><b>R:</b> “Que te quita un poco de tiempo po’ por ejemplo nosotros tenemos que hacer muchas cosas... fuera de nuestro horario.” <b>E:</b> “¿Todo fuera del horario?”</p>	<p><b>¿Existe alguna diferencia respecto de ejercer la docencia realizando investigación a ejercerla sin ella? ¿Cuál?</b></p> <p><b>R:</b> “Yo creo que debe haber una diferencia, porque al hacer investigación uno es más metódico, más sistemático, por lo tanto hay mayor dedicación. Ahora eso no quiere decir que un docente que</p>	<p><b>¿Existe alguna diferencia respecto de ejercer la docencia realizando investigación a ejercerla sin ella? ¿Cuál?</b></p> <p><b>R:</b> Te das cuenta de más cosas, que de repente dabas casi por obvias, como que las pasabas en alto(...) Entonces te das cuenta de cosas que son súper triviales, así como que tu dirías “ahh pero... que</p>

	<p><b>R:</b> “Claro, muchas cosas. Entonces cuando tu teni’ que hacer investigación teni’ que estar dentro de aula, teni’ que estar, porque teni’ que estar observando po’... entonces y haciendo tus bitácoras y haciendo algunas, ¿no cierto? apuntes con respecto a lo que está sucediendo para que no se te olvide o pa’ que no se pierda la idea principal. Entonces de repente como que por ahí va la cosa que... que... te quita... eh... que teni’ que darle más tiempo... tiene que ser... tiene que dar tiempo para la investigación”</p>	<p>haga clases sin hacer investigación... tiene las mismas competencias, creo yo. Esa es mi opinión. Y si finalmente haciendo o no investigación, uno hace la reflexión pedagógica. De momento que termina la clase uno hace la reflexión pedagógica, a lo mejor no la hace de manera formal, no la hace escrita como lo requiere hacer una investigación, uno lo hace en su cerebro y piensa y dice “a ya esto no me resultó, por lo tanto lo voy a cambiar” o en el otro curso lo voy a hacer de tal forma por tal y tal razón. Creo que es una... nuestra labor es siempre investigativa, indagatoria y reflexiva. El problema es que no lo formalizamos, no lo sistematizamos como debiese ser.”</p>	<p>tiene eso de relevante” pero te das cuenta de esas cosas... que son cosas como pequeñas cosas que vas viendo en la sala de clases  <b>E:</b> ¿Y la investigación te permite darte cuenta de eso?  <b>R:</b> Exacto, la investigación te permite darte cuenta de esa situación.</p>
<p><b>P (11)</b></p>	<p><b>¿Qué impacto cree usted que genera la investigación docente en la comunidad escolar en la que usted se desenvuelve?</b></p> <p><b>R:</b> “En la comunidad en general nada, porque es como que no es visible ¿ya? Porque es como una cuestión personal, pero yo creo que sí en mi persona ha tenido una repercusiones. Yo he cambiado mi forma de pensar con respecto a las prácticas pedagógicas. (...) Entonces sí se tiene que ir haciendo investigación, sí se tiene que estar...eh... anotando o transcribiendo algunas situaciones que le pueden servir al otro, para bien o para mal. Pero que el otro tenga la posibilidad de decir</p>	<p><b>¿Qué impacto cree usted que genera la investigación docente en la comunidad escolar en la que usted se desenvuelve?</b></p> <p><b>R:</b> “Bueno, el impacto puede ser que el trabajo que uno realiza puede ser compartido con el resto de los colegas, entonces puede ser socializado...(...) Sí, es muy beneficioso para todos creo yo, pero hay que darse la instancia para compartirlo, designar un tiempo uno puede decir “ya, esto es lo que hice colega, reunámonos... los profesores que trabajamos en ese curso para ver de qué manera yo puedo aplicar esto en Lenguaje, como se puede aplicar en Biología, como se puede aplicar en...”etc.</p>	<p><b>¿Qué impacto cree usted que genera la investigación docente en la comunidad escolar en la que usted se desenvuelve?</b></p> <p><b>R:</b> si esta estrategia me funcionó, ¿me funcionara ahora con el otro curso? voy pal otro lado, o ¿me funcionará en otro nivel educativo? si yo bajo, por ejemplo, yo tengo colegas que trabajan de pre-kinder a cuarto, si yo le paso un instrumento a una colega de séptimo le servirá a través de una investigación esto mismo que yo hice a través de una investigación o sea te desafía también a ir moviéndote constantemente</p>

	<p>“bueno a mi me pasa esto con un curso”, pero mira acá a esta persona le pasó lo mismo y mira lo solucionó aquí, acá, voy a ver si me resulta. Capaz que no, pero está la posibilidad o está la herramienta disponible.”</p>	<p>Así que sí, tiene un impacto bastante positivo.”</p>	
<p><b>P (12)</b></p>	<p><b>¿Cree usted que al finalizar este proceso de aprendizaje de investigación usted siga trabajando en el área investigativa en pro de mejorar la práctica docente y el contexto educacional en el que se desenvuelve? ¿Por qué?</b></p> <p><b>R:</b> “Sí...Sí, yo sí.”</p> <p><b>E:</b> “¿Por qué?”</p> <p><b>R:</b> “Porque yo tengo mi “yo” científico, entonces, a mi como que me gustó, como que creo que tengo que ir... eh... buscando nuevas estrategias, nuevas formas de llegar a esta nueva generación de estudiantes, que son distintos y que toda la vida han sido distintos, porque siempre nos quejamos, decimos “no es que el antes... hace 10 años eran mejores... no!(...) Todo el tiempo vamos a ir cambiando los sujetos, entonces tenemos que irnos adaptando a las nuevas generaciones, por lo tanto yo creo que la investigación hoy día es más importante que nunca.”</p>	<p><b>¿Cree usted que al finalizar este proceso de aprendizaje de investigación usted siga trabajando en el área investigativa en pro de mejorar la práctica docente y el contexto educacional en el que se desenvuelve? ¿Por qué?</b></p> <p><b>R:</b> “Bueno, tanto como hacer todo el trabajo que implica la investigación no lo sé, por lo que te mencioné anteriormente, que es mucho el tiempo que uno dedica a esto. Obviamente siempre uno está en la constante búsqueda de nuevas estrategias. (...)Y si tú ves la nueva carrera docente tampoco nos otorgan mayor tiempo, o sea va a ser un 5% más y después el 2019 se supone que aumenta un poco, pero no es suficiente. Creo yo que no es suficiente.”</p>	<p><b>¿Cree usted que al finalizar este proceso de aprendizaje de investigación usted siga trabajando en el área investigativa en pro de mejorar la práctica docente y el contexto educacional en el que se desenvuelve? ¿Por qué?</b></p> <p><b>R:</b> sí lógicamente me gustaría seguir investigando si los medios se dan, si el colegio cede espacio si hay tiempo para hacer una investigación porque igual tiene que ser algo de calidad o sea no podí hacer cualquier cosa tampoco, rápida, a lo loco, que no te va a dejar un resultado significativo para demostrar que si se puede investigar el clima entre pares, entre colegas.</p>

#### 4.5 Análisis de resultados

De acuerdo con el cuadro de categorización (tabla 1) se presentan tres objetivos específicos que son el eje de las categorías, estas son cuatro y se componen de tres categorías apriorísticas y una emergente que se levanta luego de la obtención de las entrevistas. Cabe señalar que no se desprendió ninguna subcategoría desde las categorías existentes.

El primer objetivo específico apunta a conocer la percepción del ejercicio de la investigación educativa desde la perspectiva de los profesores a través de la categoría de la percepción sobre la investigación educativa. En esta categoría se incluyen **P(1)** y **P(2)** donde los tres docentes concuerdan que la Investigación- Acción les permite encontrar nuevas estrategias de enseñanza y soluciones a diversas problemáticas en la sala. (ver p.63-65)

El segundo objetivo apunta a Caracterizar la percepción de los procesos en distintos momentos de la investigación desde la perspectiva de los profesores por medio de la categoría Percepción sobre el ejercicio de investigación. En esta categoría las preguntas **P(3)**, **P(4)**, **P(5)**, **P(7)**, **P(8)** y **P(9)** toman lugar para dar como respuesta tres ejes centrales en los cuales los profesores desenvuelven sus perspectivas. Estos ejes se denominan momentos claves, tiempo como obstaculizador y factores a favor o en contra de un ambiente propicio para enseñar y aprender (ver p. 65-71).

El tercer objetivo consiste en Evidenciar los efectos en los profesores durante el proceso de aprendizaje de investigación. Por medio de las categorías que se presentan a continuación; Efectos a nivel pedagógico la cual es del tipo apriorística al igual que las anteriormente mencionadas, y Efectos a nivel interpersonal que se presenta como una categoría del tipo emergente. En relación a la categoría apriorística esta se baso en **P(6)**, **P(10)**, **P(11)** y **P(12)** donde los profesionales analizan cambios en la praxis debido al proceso investigativo, y además dan a conocer sus opiniones acerca de la realización de la investigación y la continuación de esta.(ver p. 71-77).

La segunda categoría de este objetivo, al ser de carácter emergente no se basa en preguntas específicas si no más bien en el conjunto de respuestas a lo largo de la tabla. En relación a los cambios interpersonales los tres docentes afirman haber notado cambios en este aspecto pero con diferencias en cuanto a con quien se desenvuelven, cabe decir, entre profesores o entre profesores y alumnos, siendo algunos de estos docentes más propensos a relacionarse preferencialmente con los primeros o los segundos. (ver p. 77-83).

**Capítulo**  
**V Teorización**

A partir de los objetivos específicos abordados a lo largo de esta investigación se han dispuesto cuatro categorías, de las cuales tres corresponden a categorías apriorísticas y una pertenece a una categoría emergente, estas serán analizadas en una relación de comparación con el sustento teórico pertinente.

### **5.1 Percepción sobre la investigación educativa**

Esta categoría busca conocer las ideas u opiniones previas de los docentes respecto del proceso de Investigación- Acción desde ahora mencionado como I-A. En cuanto al instrumento utilizado, dos preguntas se relacionan con las preconcepciones de los profesores, estas son: **P(1)** y **P(2)**. En el primer caso los tres profesores respondieron que consideran la I-A como una herramienta que les permite indagar en nuevas estrategias de enseñanza y solucionar diversas situaciones problema dentro del aula. Esto se condice con lo mencionado por Díaz, Solar, Soto, Conejeros (2015) quienes consideran que llevar a cabo una investigación en educación enfocada en la sala de clases un factor que favorece el quehacer docente utilizando nuevos métodos para la enseñanza. En el segundo caso, **PE(2)** dice ya contar con experiencia en el campo de I-A, a diferencia de **PE(1)** y **PE(3)** quienes consideran en primera instancia que la investigación es estructurada, con cantidades, tabulaciones o experimentación, entre otras; sin embargo, luego rectifican su concepción en

cuanto al enfoque, ya que al ser una investigación de carácter cualitativo, específicamente de I-A ellos deben ver los posibles cambios y considerar la retroalimentación de los alumnos como lo menciona **PE(3)**, haciendo referencia a los estudiantes: “(...) ellos te pueden reportar información súper valiosa de las prácticas pedagógicas que el profesor hace dentro de la sala y que uno también retroalimenta con lo que uno ve de ellos como estudiantes”. Además **PE(3)** menciona:

“Esta investigación es continua, o sea, un día observaste X cosa en la sala, pero al otro día observaste que con lo que aplicaste se produjo X cosa nuevamente y vai’... haciendo un proceso... emm... circular de observación y de investigación... constantemente.”

Cabe hacer hincapié en que la I-A es un procedimiento cíclico como es dicho por Coughlan (2002), donde se consideren los siguientes pasos: paso previo (entender el contexto), seis pasos siguientes (reunir información, retroalimentación y análisis de información, planificar, implementar y evaluación de la acción), monitoreo del proceso y finalmente repetición del ciclo. No obstante, partiendo de lo anteriormente dicho como base, es que los autores Díaz et al. (2015) establecen que la investigación es un aspecto prácticamente ausente y desvinculado del trabajo docente en el aula y en las planificaciones dirigidas al logro de objetivos a largo plazo.

En la misma línea de lo anterior, es que **PE(1)** asevera que “...este tipo de investigaciones son cualitativas, es distinto a lo que yo tenía como las expectativas. Yo pensaba que era más estructurada, con cantidades, con experimentación...”.

Esta cita deja en claro la desvinculación mencionada por Díaz et al. (2015) ya que este docente no tiene claro cómo llevar a cabo I-A.

## **5.2 Percepción sobre el ejercicio de investigación**

Esta categoría se desprende del objetivo que apunta a caracterizar las opiniones de los profesores en diferentes momentos de la investigación que realizan. Debido a esto es que se presentan tres ejes temáticos que se conectan directamente con seis de las preguntas que se muestran en resultados. Dichos ejes son: momentos claves que se basan en **P(3)** ,**P(4)** y **P(5)**, el tiempo como obstaculizador que se adhiere a **P(7)** y **P(8)** y finalmente factores a favor o en contra de un ambiente propicio para enseñar y aprender que depende solo de **P(9)**.

A continuación, se desarrollan estos ejes:

En primer lugar, se encuentra el eje de momentos claves que hace alusión a las instancias fundamentales para los docentes a lo largo de su investigación, la percepción que ellos tienen en dichas situaciones y cómo es que eso se vuelve relevante en la misma investigación.

Para **PE(1)** y **PE(3)** uno de los momentos fundamentales en su investigación fue el cambio de pensamiento en cuanto a la realización de una

investigación, o como lo expresa **PE(3)**, “como que te cambiaron el switch de lo que es la investigación”. **PE(1)** menciona que le es difícil identificar una situación problema que sea abordable en el tiempo destinado para investigar y añade “(...)empezamos haciendo una investigación así como “ah fantástica” y nos dimos cuenta que no po’. Que tú estás teniendo situaciones problemas, en cuestiones mínimas, que también hay que solucionarlas.”

Dentro de las características de la I-A se encuentra fundamentado lo mencionado por los profesores en cuanto a partir desde problemas pequeños. Tal como menciona Murillo (2011) en este tipo de estudios se “Procede progresivamente a cambios más amplios.” y explica que se parte con “(...)pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura”.

En cuanto al segundo momento clave, en la categoría nº1 **PE(1)** menciona que sus expectativas en cuanto a esta investigación eran más cuantitativas que cualitativas por lo que en el caso de **P(5)** también enfatiza en esto y por lo mismo lo complejo para ella es el tiempo que toma la I-A ya que “(...) si el tiempo fueran dos años, tres años a lo mejor tendrías más posibilidades, pero como el tiempo es acotado, tú tienes que hacer un trabajo que sea más simple.” Esto se condice con un estudio llevado a cabo por Larez, 2007 en Sapiens, 2008 que dice” (...) la formación del docente debe preverse en un tiempo no menor de un año para que las nuevas concepciones tengan

tiempo de consolidarse en él.” Es importante recordar que estos estudios son de carácter cíclico como ya es mencionado anteriormente por Coughlan (2002) (poner número de pág cuando tengamos el índice) por lo que toman más tiempo del que toma otro tipo de investigación.

Del mismo modo, **PE(2)** y **PE(3)** coinciden en que el momento de selección de estrategias para llevar a cabo en sus correspondientes contextos es un momento clave ya que ambos hacen hincapié en lo difícil que fue la aplicación de estrategias dentro de la investigación.

**PE(2)** comenta haber pasado bastante tiempo leyendo información que le pudiera ser útil en sus clases y **PE(3)** agrega:

“Yo encuentro... bueno, una, están haciendo un juicio crítico desde lo que ellos observaron y también están dando luces y muestran que... mientras más cercano es el profesor a los chiquillos o mientras....eh... ellos pueden, no se po’, preguntar algo, acercarse, observar.... eh... también incide mucho en su aprendizaje.”

En esta cita **PE(3)** hace referencia a los alumnos y responde en relación al momento de aplicación de estrategias en el aula ya que menciona en la entrevista que en un momento se aplica una estrategia que resulta no ser la adecuada para el total de sus estudiantes a pesar de la observación que se lleva a cabo a lo largo del estudio. Esto se conecta directamente con lo planteado por el Ministerio de Educación (2011):

No existe el único método o estrategia ideal para todos, porque cada niño/a tiene estilos de aprendizaje, competencias e intereses distintos; una estrategia que puede ser muy efectiva para un niño/a puede no resultar con otro. En consecuencia, el docente ha de contar con un amplio repertorio de estrategias que den respuesta a distintas necesidades y situaciones de aprendizaje. (p. 29)

A raíz de esto es importante mencionar por qué estas estrategias son importantes en el aula y según Oxford (1990):

Las estrategias de aprendizaje son pasos tomados por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje. Las estrategias son especialmente importantes para el aprendizaje del lenguaje porque son herramientas para una participación activa y auto dirigida, lo cual es esencial para desarrollar competencias comunicativas. (p. 1)

Esto tiene sentido debido a que ambos profesores tienen como especialidad en el aula las asignaturas de Inglés y Lenguaje respectivamente por lo tanto el uso de estrategias es fundamental.

En segundo lugar, se presenta el eje temático del tiempo. El cual aparece como común denominador en las respuestas para **P(7)** en lo que respecta a obstaculizadores. Las respuestas de: **PE(1)** “Sí, primero los tiempos. Que no es una persona, pero son los tiempos. Eso es un obstáculo. Lo segundo es que, por ejemplo, la unidad educativa ¿Ya? Como esto es una investigación como personal, como que tu no lo andai’ divulgando ni nada, como que de repente no te prestan mucha ayuda.”, para la misma pregunta **PE(2)** menciona que : “el principal obstáculo es el tiempo creo yo, porque no hay tiempo.” y **PE(3)** indica que el obstáculo es: “(...)el tiempo de la investigación, porque igual

fue un periodo arduo y corto (...)” en **P(7)**. En relación a lo anterior y de acuerdo a Fondón, Madero y Sarmiento (2010) establecen que:

(...) Esto se traduce en el denominado conflicto investigación-docencia, en el cual el profesor principiante se ve abocado a invertir la mayor parte de su dedicación laboral en ampliar los méritos de investigación, no contando, por lo tanto, con el tiempo suficiente para la formación y preparación adecuada de las tareas docentes. (...) (párr. 3)

Además, los mismos autores Fondón et al. (2010) dicen que:

El conflicto investigación-docencia es uno de los mayores problemas con los que se encuentra el profesor, ya que siente que el tiempo dedicado a la mejora de su actividad docente no es adecuadamente valorado por la institución. (párr. 28)

Por último, dentro del bloque contextual, se responsabiliza a la falta de tiempo la excusa para realizar actividades menos tradicionales y divergentes. Osborne y Collins (2001) ponen de manifiesto que una de las razones que produce más grado de insatisfacción en los docentes es la falta de discusión, la falta de tiempo para divergir, expresando que no se dan oportunidades para que el alumnado establezca sus intereses.

Si bien el común denominador para los tres docentes es el tiempo como obstaculizador, no lo es así con la manera en que lo superan. En el caso de **PE(1)** y **PE(2)** coinciden en el modo en que enfrentaron la dificultad relacionada con el tiempo. Esta es la perseverancia respecto a ello, así lo evidencian en sus testimonios; **PE(1)**: “Siendo perseverante nomás. Cateteando, molestando e insistiendo en la tontera no más. Yo en ese aspecto soy perseverante.” y **PE(2)**:

“Bueno, sacrificando mis fines de semanas, en las noches. Esa ha sido la única forma(...).”

Por otro lado **PE(3)** deja en manifiesto que la institución proporciona la infraestructura, el tiempo, recurso humano y recursos materiales. Así se confirma en su testimonio: “(...) el colegio cedió tiempo, espacio, ... ehh... cedió también recursos, tanto recursos humanos como recursos materiales, o sea yo no tuve esa dificultad en ese sentido(...).”

El último eje temático de esta categoría es sobre los factores a favor o en contra de un ambiente propicio para enseñar y/o aprender. En este sentido los tres profesores contestaron en líneas diferentes. En el caso de **PE(1)** lo primordial es contar con colaboración en el colegio y no ser tan cuestionado en nada de lo que se quiera realizar. En el caso de **PE(2)** lo más importante es “(...) creo que aquí es el estudiante, como nosotros enseñamos es importante, pero creo que también que la actitud del estudiante también es importante. Creo que es algo que es mutuo, para que esto funciones ambos tenemos que poner de nuestra parte.” Igualmente dice: “La escuela creo que puede aportar en la parte de infraestructura, que nosotros en la sala de clases podamos tener un data instalado(...), un notebook no lo tenemos en las salas entonces nosotros tenemos que andar cargado llevando, transportando todas esas cosas parlantes.” La situación de **PE(3)** se muestra como la más alentadora en cuanto a aspectos favorecedores. **PE(3)** menciona: “el colega como que me abrió la

puerta de la sala”, luego añade: “me dijo.... entra, mira esto hacemos en clases, esta es mi planificación... la modifique un poco, después la volvimos a modificar juntos, ya cuando empecé a intervenir en la... en materiales de trabajo y él fue como que me dio cabida para entrar a la sala.” Esta profesora considera que el colegio muestra buena disposición ya que abrió espacios que facilitan llevar a cabo el estudio.

Considerando las opiniones de los profesores en cuanto a sus concepciones de lo que vendría siendo un ambiente de aprendizaje óptimo para la ejecución de la investigación tenemos la siguiente definición de Herrera (2006) en la cual dice que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas.

### **5.3 Efectos a nivel pedagógico**

Esta categoría se centra en conocer y evidenciar los efectos en el ejercicio pedagógico mediante la realización de investigación en educación. En cuanto a las preguntas de la entrevista enfocadas en esta categoría, estas son cuatro: **P(6)**, **P(10)**, **P(11)** y **P(12)** . En el caso de **P(6)** que hace referencia a cambios en la praxis **PE(2)** considera que no hubo un cambio en su praxis ya

que siempre está modificando su actuar pedagógico, sin embargo, **PE(2)** opina lo siguiente: “¿en qué me benefició esto? fue... a ser más reflexivo (...) Tener algo, una idea que pueda replicar después en los próximos cursos o el próximo año si continúo con ellos.” En sus palabras, el reflexionar en mayor medida es lo que le permite cambiar su praxis. En cuanto a **PE(1)** y **PE(3)** coinciden en haber notado cambios en su acción pedagógica, por ejemplo **PE(1)** afirma que a través de la investigación da más autonomía a las alumnas y que de cierta forma superaron sus expectativas ya que como **PE(1)** menciona: “Cuando tu les das la posibilidad de que ellos creen en alguna...eh... no se po’... Una evaluación por ejemplo, son exigentes con ellos mismos.” En relación a los cambios detectados, **PE(3)** dice que sus cambios son: “(...) una preocupación más constante de la situación de clases, de que tenían que ir a clases, el horario, de preparar un material con el profesor en conjunto, de tener un espacio para juntarnos (...)” Aún cuando los tres docentes indicaron modificaciones en su praxis apuntando a temas distintos, todos ellos finalmente concuerdan en que a través de la investigación, llevan a cabo prácticas innovadoras y sí notan cambios en su accionar docente. Esto se condice con la teoría a través de Pérez (2010) quien expresa lo siguiente:

Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas. (p. 4)

Esta cita hace referencia directa al accionar de los profesores mediante su proceso de I-A en cada uno de los respectivos colegios donde se desempeñan.

En el caso de **P(10)**, esta se enfatiza en la posible diferencia de ejercer la docencia con y sin investigación. En este punto los tres docentes concuerdan en que sí existen diferencias y todos hacen hincapié en ámbitos distintos. En cuanto a la opinión de **PE(1)**, este menciona que el hecho de realizar investigación toma tiempo y dice:

Quando tu teni' que hacer investigación teni' que estar dentro de aula,(...), porque teni' que estar observando po'... entonces y haciendo tus bitácoras y haciendo algunas, ¿no cierto? apuntes con respecto a lo que está sucediendo para que no se te olvide o pa' que no se pierda la idea principal.

De acuerdo al estudio mencionado en la categoría n°2 realizado por Larez (2007) la formación docente implica la dedicación del docente por al menos un año para que las nuevas concepciones se consoliden en él.

El mismo autor señala que el siguiente paso es llevar a cabo los ajustes necesarios para realizar cambios en el contexto del aula de clases. Los cuales no solamente abarcan los conocimientos previos de los estudiantes, sino que, también tienen relación con las condiciones del lugar en el que se desarrolla el aprendizaje, además de los materiales como lo son planificaciones, guías, etc. Los cuales deben ir de la mano con la línea del modelo educacional que se adopte. Además, Larez (2007) señala que en la mayoría de los casos, hay un importante limitante que impide a aquellos que llevan a cabo una indagación,

seguir con su enfoque educacional, este problema tiene relación con el tiempo que requiere hacer una investigación, pero más importante es que es muy difícil tener la certeza de cuándo será finalizado dicho proyecto.

**PE(2)** considera que llevando a cabo investigación te vuelves más dedicado debido a que hay mayor sistematización y lo fundamenta diciendo:

Del momento que termina la clase uno hace la reflexión pedagógica, a lo mejor no la hace de manera formal, no la hace escrita como lo requiere hacer una investigación, uno lo hace en su cerebro y piensa y dice “a ya esto no me resultó, por lo tanto lo voy a cambiar” o en el otro curso lo voy a hacer de tal forma por tal y tal razón.

Además **PE(2)** afirma que: “nuestra labor es siempre investigativa, indagatoria y reflexiva.” y añade que el problema existente es la falta de formalización y sistematización como es hecho en una investigación formal. Esta respuesta se fundamenta teóricamente con lo establecido por Magendzo (2000) en Díaz et al. (2015) quien declara que la investigación permite al docente ser una persona capaz de crear conocimiento y teoría desde la práctica. Continuando con esta cita **PE(3)** hace referencia a que se volvió más observadora y que además le otorgó mayor importancia a situaciones que parecían ser triviales, pero que en realidad eran merecedoras de una mayor importancia, lo que se interpreta igual que **PE(2)** en que la investigación es una instancia de reflexión.

**P(11)** se relaciona con la opinión de los profesores en cuanto al posible impacto de la realización de la investigación en cada uno de los

establecimientos. En este punto los profesores manifiestan ideas comunes, los tres convergen en que a través de la investigación que realizan se genera un impacto a nivel docente en los colegios donde se desenvuelven, permitiéndoles compartir información acerca de las prácticas pedagógicas que ellos consideran útiles o no dependiendo del contexto de cada aula y estudiantado. Esto les permite un enriquecimiento como profesionales, por lo que **PE(2)** menciona:

Bueno, el impacto puede ser que el trabajo que uno realiza puede ser compartido con el resto de los colegas...Sí, es muy beneficioso para todos creo yo, pero hay que darse la instancia para compartirlo, designar un tiempo uno puede decir ya, esto es lo que hice colega, reunámonos... los profesores que trabajamos en ese curso para ver de qué manera yo puedo aplicar esto en Lenguaje, como se puede aplicar en Biología...

Lo que indica **PE(2)** en esta cita es fundamentado por Rodríguez y Castañeda (2001) quienes señalan que los docentes se asocian a los principales factores que dinamizan el cambio educativo ya que:

“Son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, con sus experiencias y reflexiones, quienes propician la aparición de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos modelos y métodos pedagógicos y la concepción de nuevas políticas y reformas educativas” (p.88).

Los docentes consideran que el mayor impacto que se genera es la interacción entre docentes a partir de lo aprendido en cada clase.

**P(12)** es acerca de las opiniones de los profesores en cuanto a su continuación en el trabajo investigativo con el fin de mejorar la práctica docente en cada contexto educacional. En este caso **PE(1)** y **PE(3)** coinciden en querer continuar realizando investigación así como confirma **PE(1)**:

“Porque yo tengo mi “yo” científico, entonces, a mi como que me gustó, como que creo que tengo que ir... eh... buscando nuevas estrategias, nuevas formas de llegar a esta nueva generación de estudiantes, que son distintos y que toda la vida han sido distintos(...)”

En relación al testimonio anterior el Ministerio de Educación de Chile dice:

La diversidad de los alumnos/as es consecuencia de su origen social y cultural, y de sus características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Esta multiplicidad de factores hace que no haya dos alumnos/as idénticos. (p.8)

En cuanto a la opinión de **PE(3)**, este se plantea seguir investigando pero considerando condicionantes como los medios, el espacio y tiempo que requiere este tipo de investigación. En la misma línea, **PE(2)** se muestra dudoso de seguir adelante con investigaciones en la línea educativa de I-A dado que repetidamente afirma que estos procesos toman más tiempo del que él dispone en su labor como docente. No obstante, menciona estar siempre en búsqueda de nuevas estrategias y añade,“(...) si tú ves la nueva carrera docente tampoco nos otorgan mayor tiempo, o sea va a ser un 5% más y después el 2019 se supone que aumenta un poco, pero no es suficiente. Creo yo que no es suficiente.” El profesor hace referencia al poco tiempo del que disponen los profesores para llevar a cabo la totalidad de tareas que exige la profesión docente. Esto se condice con lo publicado por el Gobierno de Chile (2016):

Desde el 2017, todos los docentes del sistema público y particular subvencionado contarán con más tiempo no lectivo, el cual estará resguardado para la preparación de clases, la evaluación de

aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento previa consulta al Consejo de Profesores. (párr. 12)

Además se establece que este tiempo no lectivo estará sujeto a cambios graduales en los próximos años, aumentando en el 2017 en un 30% en relación al tiempo no lectivo existente, y en 2019 se aumentará en un 5% adicional a las horas de contrato.

El factor tiempo resulta ser fundamental para la realización de investigación en el contexto educacional y tanto **PE(2)** como **PE(3)** se ven condicionados por las horas no lectivas con las que cuentan por contrato.

#### **5.4 Efectos a nivel interpersonal**

Esta categoría surgió a partir de la información obtenida en las entrevistas y específicamente en relación a evidenciar los efectos que los profesores presentan en el proceso de investigación. Aquí se hace énfasis en los cambios que se produjeron entre profesores o entre profesores y alumnos. Asimismo, se presenta una contraparte que principalmente se enfoca en cambios intrapersonales a diferencia de los demás docentes.

A través de las repuestas obtenidas **PE(1)** y **PE(3)** comparten el cambio en cuanto a sus relaciones con el alumnado.

De **PE(1)** se desprende un cambio en cuanto a su relación con las alumnas de su colegio, dado que considera que si bien antes de participar en la investigación era partidaria de tomar decisiones unilateralmente, ya que no

confiaba en lo que los demás pudieran argumentar de su actuar, ya fueran alumnas o profesores, una vez que aplica todo lo que conlleva la investigación y aplicar cambios en su praxis se da cuenta que si al alumnado de su contexto se le da la autonomía necesaria, son capaces de sorprender en cuanto al nivel de exigencia que ellas mismas se auto-imponen en sus evaluaciones.

De la misma manera, **PE(1)** mencionó cambios en cuanto a relaciones con sus pares. **PE(1)** dice:

Entonces sí se tiene que ir haciendo investigación, sí se tiene que estar...eh... anotando o transcribiendo algunas situaciones que le pueden servir al otro, para bien o para mal. Pero que el otro tenga la posibilidad de decir “bueno a mi me pasa esto con un curso”, pero mira acá a esta persona le pasó lo mismo y mira lo solucionó aquí, acá, voy a ver si me resulta. Capaz que no, pero está la posibilidad o está la herramienta disponible.

A través del proceso investigativo es posible ver que **PE(1)** mostró importantes cambios en relación a sus alumnas y a sus pares.

Desde la información obtenida de **PE(3)** se obtiene que la profesora aumenta los lazos afectivos con los alumnos no solo en el aula en cuanto a temas de clases, sino también en áreas de su desarrollo personal e íntimo. En cuanto a las clases **PE(3)** le da importancia a la retroalimentación por parte de los estudiantes, la cual surge en el progreso de las clases ocupándose para la concepción de nuevas planificaciones en clases siguientes.

**PE(3)** comenta que “Mientras más cercano es el profesor a los chiquillos o mientras....eh... ellos pueden, no se po’, preguntar algo, acercarse, observar.... eh... también incide mucho en su aprendizaje.”

En cuanto al lado de una confianza más íntima, de temas personales de los estudiantes, se puede decir que es algo que se construyó a través de interacciones extracurriculares, como en los recreos, por ejemplo. **PE(3)** dice haberse acercado más a un curso y haber compartido más momentos fuera de clases con ellos, esto lo ejemplifica con actividades como jugar taca-taca en los recreos o conversaciones sobre la vida diaria en las cuales los alumnos compartían temas personales como de sus parejas o familia.

**PE(3)** también nota cambios en su relación con el profesor con quien realiza las clases y su investigación. Cabe recordar que **PE(3)** es Profesora de Integración Educativa por lo que debe llevar a cabo el estudio basándose en alguna asignatura específica, en este caso es Lenguaje y Comunicación. Debido a esto es que **PE(3)** debe compartir y modificar las planificaciones en cooperación del profesor de dicha materia y luego llevarlas a cabo en conjunto.

**PE(3)** además muestra un efecto a nivel interpersonal con relación a sus pares y el compartir de información valiosa acerca del quehacer educativo no solo en un mismo curso o nivel, como es en el caso de **PE(1)**, sino que logra una conexión con los demás docentes y comparten estrategias incluso con docentes de otras áreas y niveles. De hecho, **PE(3)** menciona: "(...) yo tengo colegas que trabajan de pre-kinder a cuarto, si yo le paso un instrumento a una colega de séptimo le servirá a través de una investigación esto mismo que yo hice a través de una investigación o sea te desafía también a ir moviéndote

constantemente". He aquí un punto relevante en cuanto a la importancia de la investigación educacional ya que no permite que los profesores se estanquen en cuanto a su conocimiento, sino que estén abiertos a cambios y se actualicen constantemente.

Considerando lo mencionado por **PE(1)** y **PE(3)** en cuanto a los cambios que notan en su relación con los estudiantes u otros profesores es que toma lugar lo establecido por Benito (2006) quien afirma:

Lo que es cierto es que sus actitudes, sus preocupaciones, sus motivaciones, sus comportamientos, etc. en el trabajo influyen en su propia actividad laboral, en sus relaciones interpersonales con los compañeros, padres y superiores, así como en el rendimiento y relación con los alumnos. (p.1)

Por lo tanto las opiniones de **PE(1)** y **PE(3)** adquieren fuerza basados en la cita anterior ya que hace mención a las distintas influencias que afectan las relaciones con los alumnos. En cuanto a las relaciones entre los profesores Benito (2006) añade que:

El buen ambiente en un centro educativo, definido en gran parte por esas relaciones interpersonales, favorece para muchos, el trabajo en equipo, la participación, los acuerdos, las iniciativas, el intercambio de conocimientos y experiencias, e incluso la manera de afrontar los conflictos(...). (p.7)

Lo que se relaciona con el progreso en cuanto a relaciones entre profesores a través de la realización de una investigación.

En relación a **PE(2)**, el efecto principal que causa la investigación es en cuanto a su relación con los demás docentes, ya que considera que el compartir

información obtenida en las clases es beneficioso para todos, incluso cuando no sean profesores de la misma área pero que son docentes del mismo curso. **PE(2)** no hace tanto énfasis en cuanto a cambios con respecto a su relación con los estudiantes como **PE(1)** y **PE(3)**.

Las respuestas de **PE(2)** constituyen principalmente la contraparte ya considerada al comienzo de esta categoría. **PE(2)** considera que presenta cambios significativos a nivel intrapersonal más que interpersonal a diferencia de **PE(1)** y **PE(3)**.

De las respuestas de **PE(2)** se obtiene que él se vuelve más reflexivo y metódico en relación al comportamiento de los alumnos sin provocar un cambio a nivel social con ellos. Esto se ejemplifica cuando **PE(2)** añade que en cuanto a los alumnos que fueron parte de la investigación que realizan los profesores entrevistados, le generaron conflictos y que a través de ser más reflexivo pudo lograr una posible solución pero no hace alusión a su relación con ellos.

Resulta importante añadir que **PE(1)** también demuestra cambios intrapersonales además de los interpersonales ya mencionados. **PE(1)** en **P(11)** responde lo siguiente “En la comunidad en general nada, porque es como que no es visible ¿ya? Porque es como una cuestión personal, pero yo creo que sí en mi persona ha tenido unas repercusiones. Yo he cambiado mi forma de pensar con respecto a las prácticas pedagógicas.” De aquí se desprende que en su opinión más que haber cambios a nivel de establecimiento en general hubieron cambios en su forma de pensar acerca de la praxis, **PE(1)** presenta

reflexión en esta área y un cambio primeramente intrapersonal que luego lleva a cabo en la praxis y se muestra en los resultados de su investigación, como por ejemplo la respuesta a **P(6)** donde ella explica que pasó de ser “tirana” a darles autonomía a las estudiantes.

Considerando los aspectos intrapersonales de **PE(1)** y **PE(2)** es que resulta importante lo mencionado por Martínez (2005):

La auto-observación crítica y el autoanálisis son acciones que aumentan la propia conciencia interior, son una costumbre valiosa para explorar y tener una mejor comprensión de nosotros mismos, de nuestros deseos y metas y, por supuesto, de las emociones para reconocerlas, distinguirlas y manejarlas, sobre todo si nos ayudan a planificar nuestra acción y así tener experiencias eficaces. (p.64-65)

Como dice la autora, el desarrollar el lado intrapersonal permite entender mejor nuestros deseos y metas, lo que en este caso se conecta directamente con lo expresado por **PE(2)** en relación al grupo de estudiantes que le generó conflictos en el aula y que a través de reflexión pudo buscar solución. Además **P(1)** se conecta con la cita en cuanto a que intrapersonalmente se puede planificar mejor y poder tener experiencias eficaces, lo que se entrelaza con la autonomía que **PE(1)** menciona y que le permitió dejar de ser autócrata a través de las reflexiones que ella realiza en el proceso del estudio.

## **Capítulo VI**

### **Conclusiones, Limitaciones y Proyecciones**

## 6.1 Conclusiones

Al concluir esta investigación y analizando la influencia en los tres profesores pertenecientes a distintos establecimientos educacionales, involucrados en el proyecto llamado Círculo Virtuoso y llevado a cabo por la Universidad del Bío Bío, se muestran cambios en su forma de pensar y actuar convirtiéndose en docentes más reflexivos acerca de su entorno en pro de generar nuevas habilidades y estrategias educacionales adecuadas para sus respectivos contextos.

En relación al primer objetivo específico de esta investigación que apunta a conocer la percepción del ejercicio de la investigación en educación, se logra identificar que al comienzo los profesores tenían una percepción errónea de lo que es investigar. Cabe destacar que dicha investigación es de carácter cualitativo, específicamente Investigación-Acción (I-A), sin embargo solo una parte de los entrevistados cuenta con experiencia previa en I-A.

El hecho de participar en este proyecto les permite apreciar la I-A como una herramienta útil para buscar nuevas estrategias de enseñanza que se adecúen a sus respectivos contextos educacionales.

En cuanto al segundo objetivo, el cual apunta a caracterizar las percepciones de los docentes involucrados en el proyecto sobre los momentos de la investigación, apuntan a tres ejes temáticos que se denominan: momentos

claves, tiempo como obstaculizador y factores a favor o en contra de un ambiente propicio para enseñar y aprender.

En cuanto a los momentos claves, los docentes describen tres, el primer momento hace alusión al cambio de pensamiento que los profesores muestran respecto del tema a investigar y entienden que también se puede buscar solución en temas específicos y del diario vivir que generan situaciones problemas en el aula. El segundo momento tiene que ver con el poco tiempo con el que los docentes cuentan para llevar a cabo sus investigaciones. Este punto se conecta directamente con el primer momento mencionado ya que debido al tiempo es que los profesores debieron acotar sus temas a investigar acudiendo a temas de conflicto cotidianos y buscarles posibles soluciones.

El tercer momento está enfocado en la selección y aplicación de estrategias que de acuerdo a las opiniones de los profesores fue una situación difícil debido a la falta de información respecto a ese tema y a la vez por la variedad de estudiantes con las que cuenta cada curso estudiado. Es importante mencionar que cada estudiante es distinto por lo que una estrategia puede no ser la adecuada para otro (MINEDUC 2011).

En relación a los tiempos acotados (obstaculizador), los docentes cuentan con momentos de corta duración para llevar a cabo diferentes tareas, las cuales no sólo consisten en realizar planificaciones, sino que también buscar material didáctico contextualizado (videos, audios, imágenes, guías, etc...). Además, de tener que cumplir con las tareas de desarrollar sus

respectivas investigaciones. Las cuales requieren de bastante tiempo para progresar en ellas. Por ejemplo: La búsqueda de textos, comprenderlos y luego llevar a la práctica. Esto, implica más horas del día para desarrollar su labor como docente e investigador.

Respecto a las percepciones de los profesores, sobre los factores a favor o en contra para un ambiente propicio de enseñanza-aprendizaje, estas difieren bastante de acuerdo al contexto en el cual cada uno se desarrolla. Los factores que se identifican son; la colaboración, los posibles cuestionamientos sobre los motivos de la investigación por parte de la institución e incluso sus pares, y además de la actitud de los estudiantes para aportar en este proceso de investigación llevado a cabo por los docentes.

El tercer y último objetivo específico se trata de evidenciar los cambios en los docentes a lo largo del periodo de aprender a investigar. Esto es a través de dos categorías, una de ellas es efectos a nivel pedagógico y la otra es efectos a nivel interpersonal.

En cuanto al primer punto, se concluye que los docentes sí reflejan cambios a nivel pedagógico. Tales como; promover el desarrollo de la autonomía en el alumnado, desarrollar la capacidad reflexiva docente, y el trabajo colaborativo entre pares para llevar a cabo prácticas innovadoras en el aula.

En relación al segundo punto los profesores muestran cambios a nivel interpersonal en cuanto a sus relaciones con los alumnos, así como con sus pares educadores. De los cambios con el alumnado se cuenta con dejar de tomar decisiones unilaterales y permitirles ser parte de su propia educación, a esto se suma el aumento de confianza con los alumnos para la creación de lazos afectivos y no estar solo enfocados a la mera relación dentro de la sala de clases.

En cuanto a las relaciones entre profesores, el principal cambio se ejemplifica con la colaboración y el compartir de opiniones acerca de estrategias, planificaciones y material didáctico tanto en el mismo curso como en otros.

Finalmente, los profesores muestran su interés por continuar con la misma línea de investigación siempre que se den los factores propicios para este fin.

## **6.2 Limitaciones**

Al comienzo de la investigación, una de las limitaciones fue la coordinación en cuanto a tiempos entre investigadores, debido a ser un grupo de seis personas cuyas individualidades (como vivir fuera de la provincia o

trabajos en los que se desempeñaban durante el curso de la investigación) afectaron de manera importante el tiempo que nos llevó este estudio.

Otra limitante fue que contábamos con ciertos colegios que a lo largo del proceso de investigación se retiraron del círculo virtuoso dejando sin terminar sus investigaciones y al mismo tiempo no nos permitían avanzar en nuestra investigación hasta encontrar nuevos colegios que estuvieran dispuestos a trabajar con nosotros, esto se traduce en la ralentización de nuestra investigación lo que nos empuja hacia la siguiente limitante que es el proceso burocrático envuelto en cada colegio que nos llevó nuevamente a tardar más de lo esperado. En este proceso se incluyen las reuniones con monitores del proyecto Círculo Virtuoso, directores, jefes de Unidad Técnico Pedagógica, profesores que llevaron a cabo la investigación además de las formalidades necesarias en nuestra universidad.

Luego de superadas estas situaciones surgieron las incongruencias entre los tiempos de los profesores a investigar y los investigadores, ya que este proceso se desarrolló durante el cierre de semestre de fin de año donde los profesores contaban con tiempo reducido para realizar entrevistas, debido a la gran cantidad de actividades que fin de año representa en los colegios, esto abarca, paseos de curso, licenciaturas, reuniones de apoderados, premiaciones, actualización de situación académica del alumnado en plataformas educativas, etc.

### 6.3 Proyecciones

La investigación en educación no es algo nuevo, sin embargo en la realidad chilena donde el nivel educacional en relación a otros países está por debajo de la media (OCDE, 2014), es importante continuar realizando este tipo de investigaciones y a la vez promoviéndolas. A raíz de esta investigación donde se obtuvieron resultados fructíferos en relación a la percepción de los profesores con respecto a la investigación en el aula, resulta importante continuar en la misma línea y poder replicar o instaurar un proyecto similar al “Círculo Virtuoso” en la Universidad Católica de la Santísima Concepción ya que se debe comenzar de a poco, como menciona Murillo (2011) se comienza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión avanzando progresivamente a cambios macros. Luego se podría continuar avanzando hacia otras universidades de la región donde se dictan carreras pedagógicas sin importar la especialidad. Consideramos que la creación de tal proyecto serviría para mejorar los entornos educativos de cada colegio participante en la región.

El fin de este futuro proyecto sería contribuir en la formación de profesores reflexivos y abiertos a la investigación, no solo en profesores que ya ejercen, sino que también en estudiantes de pedagogía.

## VII Referencias

- Alvarado, L., & García, M. (Diciembre de 2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2).
- Álvarez, F. (1997). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?*. Biblioteca Virtual Alberto Hurtado.
- Ángel, H. M. (s.f.). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: [rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf)
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación Guía para su elaboración* (3ª Edición ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación -acción. *Revista iberoamericana de educación*.
- Benito, B. (2006). *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción*. Universidad de Salamanca, Departamento de Sociología y Comunicación.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (17 de Agosto de 2009). *Ley General de Educación*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2016, de <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford. Blackwell Publishers.
- Centro de Estudios Públicos. (14 de Marzo de 2016). *Debates de Política Pública*. Recuperado el 3 de Octubre de 2016, de [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160505/asocfile/20160505172224/dpp\\_014\\_marzo2016\\_lcox\\_rgonzalez.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160505/asocfile/20160505172224/dpp_014_marzo2016_lcox_rgonzalez.pdf)
- Centro de Medición MIDE UC. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. (J. Manzi, R. González, & Y. Sun, Edits.) Santiago, Chile: MIDE UC.
- Cisterna, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 62, 64.
- CONFECH. (2011). *Movimiento estudiantil*. Recuperado el 27 de Octubre de 2016, de <http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/2011-04-16-Sintesis-CONFECH.pdf>

- Coughlan, P., & Coghlan, D. (2002). Action research for operations management. *Action Research*, 22(2).
- Dallera, O. (2010). *Sociología del sistema educativo o crítica de la educación cínica*. Biblos.
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., & Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 4, 26.
- Donoso, S. (2005). *Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis*. Estudios Pedagógicos, Valdivia.
- Elige Educar; Centro de Políticas Públicas UC. (Junio de 2016). *Uso del tiempo no lectivo: Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2016, de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-Tiempo-Docente.pdf>
- Elliot, J. (1978). what is action- research in the school. *journal of curriculum studies*, 10, 4.
- Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Espinoza, O., Castillo, D., & Alzamora, M. (2014). *Fundamentos, alcances y resultados de la prueba INICIA: Una evaluación preliminar de la formación Inicial docente en Chile*. Universidad Autónoma de Madrid., Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales., Madrid.
- Fernández, M., & Johnson, D. (Octubre de 2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3).
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. *Revista del centro de investigación Universidad La Salle*.
- Fondón, I., Madero, M. J., & Sarmiento, A. (2010). *Revista Formación Universitaria*, 3(2), 21-28.
- García, J. (1994). *Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación*. Santiago: AGCI.
- Gobierno de Chile. (14 de Octubre de 2016). *Gobierno de Chile*. Recuperado el 27 de Diciembre de 2016, de Gob.cl: <http://www.gob.cl/aspectos-clave-de-la-nueva-ley-de-carrera-docente/>
- Gobierno Regional del Biobío. (2015). *Cuenta pública*. Concepción.

- Gómez, A. G. (2006). La inteligencia intrapersonal en el aula de inglés de primaria: una medicina efectiva contra el fracaso escolar. España.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: La Roure.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P.. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición ed.). México: Mc Graw- Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª edición ed.). México: McGRAW-Hill.
- Jiménez, R., Vázquez, B., & Mellado, V. (2008). REFLEXIÓN Y PRÁCTICA EN EL AULA: UN ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL ESTUDIO DE CASO DE UNA PROFESORA DE CIENCIAS DE SECUNDARIA. *INTERACÇÕES*, 80-109.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative Reseach interviewing* (2nd edition). Thousand Oaks.
- Lewin, K. (1973). Action Research and minority problems. *Resolving social conflicts: selected papers on dynamics*, 201.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 64,167.
- Ministerio de educación. (1993). *Sistema educativo nacional de Chile*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2011). Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. (P. Godoy, S. González, & A. Salazar, Edits.) Santiago, Chile: Atenas Ltda.
- Murillo, F. (2011 de 2011). *Investigación Acción*. Recuperado el 23 de Octubre de 2016, de Universidad Autónoma de Madrid:  
[https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)
- Navarro, L. (2006). *Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando?* Recuperado el 27 de Septiembre de 2016, de Docencia Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional:  
<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731211150.pdf>
- Navarro, N. (1983). *El seminario investigativo alemán*. Antioquia.
- OECD. (2005). *TEACHERS MATTER: ATTRACTING, DEVELOPING and RETAINING EFFECTIVE TEACHERS*. Recuperado el 8 de Noviembre de 2016, de  
<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies, What every teacher should know*. Massachusetts, Boston , Estados Unidos: Heinle & Heinle PUBLISHERS.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla,S.A.
- Prieto, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*. Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla.
- Restrepo, B. (2009). Investigación de Aula: Formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 103.
- Rodríguez, J. G., & Castañeda, E. B. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación* (25), 104-146.
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa:. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 225-226.
- Stake, R. (2010). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tabali, P. (27 de Diciembre de 2013). Entrevistas a expertos chilenos sobre metodología de la enseñanza de inglés: Pía Tabali . *Educar Chile*. (E. Chile, Entrevistador, & E. Chile, Editor) Chile.
- UNESCO. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2016, de <https://drive.google.com/drive/folders/0B2eWeQVCffrFVy15RzU2dFY5TjQ>
- Vallés, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vielle, J.-P. (1989). Educación y trabajo. Apuntes para un marco conceptual. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 12(1), 97.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Argentina: Las Ciencias.



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION  
- FACULTAD DE EDUCACION

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Héctor Vega Pinochet
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	<i>El proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno de acuerdo a tres profesores de distintos establecimientos educacionales de la región del bío bío en la concepción de su ejercicio pedagógico</i>
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Nicolás González Alvia Daniela Mella Fernández Bárbara Neira Jorquera Diego Paredes Cid Augusto Ramírez Lonconado Alexander Vera Salazar
CARRERA	Ped. Educ. Media Inglés
PROFESOR GUÍA	M <sup>º</sup> Verónica Parada V

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación Del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	5.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	5.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>5.5</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	5.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>5.7</b>

**C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	5.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	5.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	5.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	5.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>5.5</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	5.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>5.5</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

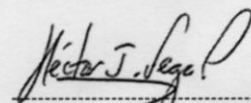
Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	<b>5.5</b>	1.38
B. Del Marco Teórico referencial	20%	<b>5.7</b>	1.14
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	<b>5.5</b>	1.10
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	<b>5.5</b>	1.38
E. De los aspectos formales	10%	<b>6.4</b>	0.64
<b>Nota promedio final</b>			<b>5.64</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resume su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El trabajo de tesis cumple con los requerimientos de un trabajo de investigación conducente al grado de Licenciado en Educación. El tema investigado es interesante toda vez que la investigación-acción es un elemento esencial en el enriquecimiento de la educación. El trabajo presenta algunos elementos que deben ser considerados; estos se encuentran detallados al interior de documento. El capítulo Marco Metodológico se aborda desde una perspectiva teórica sin profundizar en aspectos propios de esta investigación: elaboración y validación de los instrumentos, recogida de datos y otros elementos propios del diseño de Investigación. La entrega de los resultados requiere mayor detalle y se traslapa con el capítulo Teorización.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

  
FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 27 de Junio de 2017



UNIVERSIDAD CATOLICA  
DE LA SANTISIMA CONCEPCION  
FACULTAD DE EDUCACION

**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	JUAN MOLINA FARFÁN
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	El proceso de investigación de profesores del sistema educativo chileno, de acuerdo a tres profesores de distintos establecimientos educacionales de la región del Biobío, en la concepción de su ejercicio pedagógico.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Nicolás González Alvial, Daniela Mella Fernández, Bárbara Neira Jorquera, Diego Paredes Cid, Augusto Ramírez Lonconado, Alexander Vera Salazar
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Inglés
PROFESOR GUÍA	MARÍA VERÓNICA PARADA

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación Del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.8
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.8
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.8
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

**C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.8
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.8
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.8
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.8
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.8
<b>Promedio</b>	<b>6.9</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0

3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5
5. Explicación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

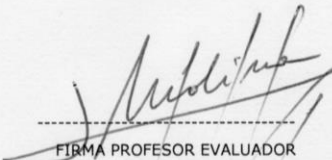
Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	<b>7.0</b>	1.75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	<b>6.8</b>	1.36
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	<b>6.9</b>	1.38
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	<b>6.8</b>	1.7
E. De los aspectos formales	10%	<b>6.8</b>	0.68
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.9</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Este trabajo de investigación cumple, en general, con todos los requerimientos académicos, de formato y estándares de un seminario de pregrado en la Facultad de Educación. Se estructura bajo el paradigma cualitativo y sigue una estructura adecuada en cuanto al modelo y formato y se encuentra bien documentado. Las citas corresponden al formato APA, con algunas observaciones menores al interior del trabajo. La bibliografía está actualizada y está conforme al formato APA. El desarrollo metodológico responde a los objetivos planteados y éstos están en consistencia con la pregunta de investigación. Todas las observaciones específicas se encuentran indicadas en el trabajo.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

  
 -----  
 FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 15 de Junio de 2017