



Laurus

ISSN: 1315-883X

revistalaurus@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental

Libertador

Venezuela

Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes
LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y
transformación de realidades y prácticas socio-educativas
Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas

*Ana Mercedes Colmenares E.**

*Ma. Lourdes Piñero M.***

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa de Barquisimeto

RESUMEN

El presente trabajo es de naturaleza documental, y tiene como propósito revisar las posibilidades de la investigación acción como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Para ello se plantea la necesidad de asumir una concepción ontoepistémica sociocrítica o socioconstructivista de la realidad social, en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativos dentro y fuera del aula.

Palabras clave: Investigación acción, comprensión y transformación educativa, procedimiento heurístico.

RESEARCH ACTION

A heuristic methodological tool for understanding and transforming realities and socio-educational practices

ABSTRACT

This work is documentary in nature, and aims to review the possibilities of action research methodology as a tool to study the educational reality, enhance their understanding and at same time achieve its transformation. This raises the need to assume a concept ontoepistémica sociocritical or socioconstructivista of social reality, in which spaces are generated by and between the social actors for dialogue, reflection and co-construction of knowledge about the different problems that may affect the acts and practices within education and outside the classroom.

Key words: Research action, understanding and educational transformation, heuristic procedure.

Recibido: 11/03/2008 ~ Aceptado: 24/04/2008

* Mg.Sc. en Diseño del Currículo. Miembro del Personal de la UPEL-IPB, Dpto de Formación Docente. Coordinadora del Área de Tecnología. Investigadora Acreditada por el Programa PPI.e-mail: chiroteka@yahoo.com

** Doctora en Ciencias Mención Investigación. Docente – Investigadora UPEL-IPB. PPI Nivel I. Directora Editora de la Revista EDUCARE. E-mail: malopima@cantv.net

Los físicos observan el universo. Galileo construyó un telescopio y descubrió las manchas solares.

El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones críticas ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico.

Bernardo Restrepo Gómez

Introducción

En los escenarios de la investigación científica a lo largo de los siglos se han generado grandes cambios que marcan diferencias significativas en la manera como abordar el objeto de estudio. Al revisar la historia y la evolución de la investigación ésta se encuentra dividida en etapas bien delimitadas por dos grandes perspectivas o enfoques que a su vez han conducido al desarrollo de diferentes tendencias o metodologías que permiten incursionar en el campo de la investigación por diferentes vías.

Estas dos perspectivas de investigación son conocidas con los términos cuantitativa y cualitativa, bajo estas se albergan a su vez un abanico de alternativas metodológicas entre las que se pueden enunciar: la etnografía y sus variantes desde la clásica hasta la virtual, los estudios biográficos, la fenomenología como metodología, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la investigación acción con sus diferentes connotaciones que les dan los distintos autores e investigadores.

El nacimiento de la investigación cualitativa es visto desde diferentes miradas por los autores que se dedican a la revisión histórica de la misma. Al respecto Esté de Villarroel (2006), destaca sus orígenes en la época de Aristóteles y Platón, sin embargo, se centra en detalles sobre el aporte de Aristóteles (384-322 a.C.) quien dedicó gran parte de su vida a la filosofía, la observación y a la educación.

La referida autora destaca que en el devenir histórico se da una etapa de oscurantismo en esta perspectiva debido a los aportes de la teoría de Euclides (430 380 a.C) cuando comienza el denominado paradigma formalizado, también conocido como la etapa de la matematización. A partir del Siglo XV a pesar del auge de las ciencias básicas surgen también las ciencias humanas hecho que determina que se desarrolle una

metodología cualitativa con una nueva visión de la realidad a estudiar; sin embargo es sólo hasta finales del siglo XIX e inicios del XX cuando se reconoce como la época en que se fortalecen los estudios cualitativos en la investigación social, específicamente en las disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología.

Ahora bien, los métodos cualitativos según Taylor y Bodgan (1987), tienen una rica historia en la sociología norteamericana, su empleo se divulgó primero en los estudios de la Escuela de Chicago en el período que va aproximadamente desde 1910 hasta 1940. Estos autores describen el término metodología cualitativa de la siguiente manera: “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable” (p.20).

Desde esta perspectiva, asaber de Pérez Serrano (1.994) la investigación cualitativa es considerada “como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio (pag 46). Se subraya en este caso, que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos.

La investigación cualitativa emerge en los escenarios educativos de la mano de la antropología y la sociología. Existen numerosos autores e investigadores que así lo confirman, entre ellos Paz Sandín (2003), señala que en 1940 la socióloga Mirra Komarovsky realiza un trabajo sobre la mujer en la educación superior, en el cual estudió el efecto de los valores culturales en las actitudes y rol femenino, que constituyó un documento de referencia importante en la década de los setenta. Asimismo destaca que en la década de los cincuenta aumentó el interés de los antropólogos por estudios especialmente en el campo del currículo.

La etapa que va desde 1970 a 1985, es denominada por Paz Sandín (ob.cit) como investigación cualitativa en educación, la gran diversidad,

señala que ya en esta etapa los investigadores gozaban de la existencia de una amplia gama de paradigmas, métodos y estrategias de investigación, además de diversas técnicas de recolección y almacenamiento de información, pero que a pesar de ello, no abundan los trabajos de investigación reportados en esta época. Sin embargo, un incremento en las publicaciones y comunicaciones presentadas en organizaciones profesionales contribuye a que se difundan las investigaciones bajo esta perspectiva.

Más adelante agrega la referida autora que en 1970 se instauró el Centro para la Investigación Aplicada en Educación, en la Universidad de East Anglia, dirigido por Lawrence Stenhouse, desde el cual se impulsó el enfoque cualitativo de investigación en la educación.

Vemos entonces que a pesar de las discusiones paradigmáticas en el hacer científico social en torno a la dicotomía cuantitativo versus cualitativo, la investigación cualitativa emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para el abordaje de los problemas socio-educativos. Igualmente, las aportaciones y alcance de la investigación cualitativa a la educación se traducen en una gran diversidad y complejidad en torno a las modalidades, tradiciones, tipologías o metodologías empleadas, que van desde los estudios interpretativos propiamente dichos como los etnográficos, fenomenológicos, historias de vida, entre otros, hasta los estudios socio críticos o socio constructivistas, como es el método de Investigación Acción.

El propósito del presente artículo es realizar una aproximación a este último aspecto, desde una perspectiva teórica documental (UPEL, 2003), contemplando las posibilidades de la investigación acción como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación. Para ello se plantea la necesidad de asumir una concepción ontoepistémica sociocrítica o socioconstructivista de la realidad social, en la cual se generan espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativos dentro y fuera del aula.

La Investigación Acción: Una Opción Metodológica Cualitativa en Educación

A la investigación acción se le adjudica su punto de origen en las investigaciones llevadas a cabo por el psicólogo norteamericano de origen alemán Kurt Lewin en la década de los 40, quien a decir de Suárez Pazos (2002), por encargo de la administración norteamericana realiza estudios sobre modificación de los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos, durante la gestión pública de Gollete y Lessard-Hébert; el propósito de dichos estudios era resolver problemas prácticos y urgentes, para ello los investigadores debían asumir el papel de agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales iban dirigidas las propuestas de intervención, para esos momentos según la autora, ya se vislumbraban ciertos rasgos característicos de la investigación acción, tales como el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración.

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. (Restrepo 2005:159).

La investigación acción en su transitar histórico ha desarrollado dos grandes tendencias o vertientes: una tendencia netamente sociológica, cuyo punto de partida fueron los trabajos de Kurt Lewin (1946/1996) y continuados por el antropólogo de Chicago Sol Tax (1958) y el sociólogo colombiano Fals Borda (1970), este último le imprime una connotación marcada ideológica y política; la otra vertiente es más educativa, y está inspirada en las ideas de Paulo Freire (1974) en Brasil, L. Stenhouse (1988) y Jhon Elliott (1981, 1990) discípulo de Stenhouse en Inglaterra, así como por Carr y Stephen Kemmis (1988) de la Universidad de Deakin en Australia.

Posteriormente se fueron generando cambios a nivel educativo con los trabajos realizados con la colaboración de los profesores que se fueron incorporando paulatinamente y las experiencias se agruparon en

un colectivo que bajo el nombre de investigación acción cooperativa, se dieron a conocer públicamente en el año 1953, según lo señala Suárez Pazos (ob.cit); sin embargo, destaca que con este impulso no consiguió que le ubicaran en el estatus de investigación, entre los argumentos estaban que quienes la llevaban a cabo eran los mismos docentes sin formación como investigadores. En este ámbito, resaltan los estudios de Corey en 1953, quien utilizó la Investigación acción como método para mejorar la praxis docente, desde la acción reflexiva, cooperadora y transformadora de sus acciones cotidianas pedagógicas.

En los años 70 se evidencia un renacer en esta metodología, entre las razones menciona Carr y Kemmis citados por Suárez Pazos (ob.cit), se encuentran la reivindicación de la docencia como profesión, emerge también un interés por lo práctico y por los procesos deliberativos, aunado a ello se agudiza la crisis en la investigación social, dejando paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y por ende el educativo, entra en escena lo interpretativo, se privilegia la voz de los participantes, todo esto favorece el surgimiento de una nueva etapa en la investigación acción.

Mientras tanto, en Gran Bretaña Elliott y Adelman protagonizaban un proyecto llamado Ford de Enseñanza y Stenhouse por su parte se responsabilizaba del un Proyecto en Humanidades, estos investigadores en conjunto dieron un gran impulso a un nuevo resurgir en la metodología de investigación acción en el campo de las Ciencias de la Educación.

Es así como se han desarrollado algunas denominaciones tales como investigación acción participativa, educativa, pedagógica, en el aula, dependiendo de los autores que las practiquen, por ejemplo Bernardo Restrepo en Colombia se ha dedicado a lo que el distingue como investigación acción educativa y la investigación acción pedagógica, la primera ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general y la segunda focalizada hacia la práctica pedagógica de los docentes.

Modalidades y dimensiones onto-epistémicas de la investigación acción

Durante su existencia que ya alcanza más de medio siglo, la investigación acción ha pasado por etapas que la han caracterizado y de allí que algunos autores como Latorre (2003), Suárez Pazos (2005), Peter Park (1990), entre otros, destacan tres modalidades bien definidas en las cuales se ha tenido que inscribir esta metodología de investigación, las mismas se describen a continuación:

Modalidad Técnica: cuyo fundamento fue diseñar y aplicar un plan de intervención eficaz para la mejora de habilidades profesionales y resolución de problemas. En ella los agentes externos actuaban como expertos responsables de la investigación, ellos establecen las pautas que se deben seguir y esta se relaciona con los prácticos implicados por cooptación (elección de los participantes). Se diferencia de la visión positivista porque trata de resolver un problema práctico, por la incorporación de los participantes como coinvestigadores, en esta modalidad destacan los estudios realizados por Lewin, Corey y otros.

De acuerdo a las características señaladas para esta modalidad se infiere que la ontología está centrada en una racionalidad técnica, instrumental, que explora interrelaciones hipotético-deductivas y propende a la manipulación y control del mundo físico o social, por ende la dimensión epistemológica está representado por el sujeto separado de objeto de estudio, con la pretensión de lograr la neutralidad y la objetividad en la investigación.

Modalidad práctica: se conoce con este nombre porque busca desarrollar el pensamiento práctico, hace uso de la reflexión y el diálogo, transforma ideas y amplía la comprensión. Los agentes externos cumplen papel de asesores, consultores. En esta modalidad se destacan según Latorre (2003), los trabajos de Stenhouse (1998) y de Elliott (1993).

En relación a la ontología que subyace en esta modalidad, está representada por la interpretación, los significados de las acciones que el individuo hace sobre la realidad, existe una interrelación permanente con el otro; la epistemología se define por esa interacción, esa relación de

integración, de grupo, elimina por completo la separación del investigador y lo investigado.

Modalidad Crítica o emancipatoria: incorpora las finalidades de las otras modalidades, pero le añade la emancipación de los participantes a través de una transformación profunda de las organizaciones sociales, lucha por un contexto social más justo y democrático a través de la reflexión crítica. Incorpora la teoría crítica, se esfuerza por cambiar las formas de trabajar, hace mucho énfasis en la formación del profesorado, está muy comprometida con las transformaciones de las organizaciones y la práctica educativa. Sus principales representantes son Carr y Kemmis (1988).

En esta última modalidad la realidad es interpretada y transformada con miras a contribuir en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador, autorrealizados; por lo tanto epistemológicamente se puede señalar que existe una dialogicidad permanente entre los grupos de investigación, dónde no existen jerarquías, ni expertos, todos los miembros están en el mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones que se generen en el proceso investigativo.

Estas tres modalidades por las cuales ha transitado la investigación acción se corresponden con los tres tipos de intereses planteados y fundamentados por Habermas (1982), quien los distingue como: interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio. Este autor explica la connotación que le asigna a cada uno de ellos y su relación con los intereses de la ciencia que según él carece de neutralidad científica y su objetividad es solo una ilusión o pretensión.

Distintividades de la Investigación Acción en el Escenario Educativo

Desde su origen la Investigación Acción fue configurándose fundamentalmente como una metodología para el estudio de la realidad social, de hecho su creador Kurt Lewin, la describía como una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia

social y con el fin de que ambos respondieran a los problemas sociales. Al respecto afirmó que “La comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos implica la observación de las dinámicas de las fuerzas que están presentes e interactúan en un determinado contexto: si la realidad es un proceso de cambio en acto, la ciencia no debe congelarlo sino, estudiar las cosas cambiándolas y observando los efectos”. (Martínez Miguelez, 2004: pág. 225).

Por su parte, Yuni y Urbano (2005) refieren que la Investigación acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. (pag. 138-139)

Desde la perspectiva educativa, Suarez Pazos (ob.cit) refiere que la Investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada”.

La investigación-acción se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Por cuanto, se asume una *postura onto-epistémica del paradigma socio-crítico*, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. A decir de Restrepo Gómez (s.f.), Investigación Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

De allí que según Teppa (2006) “la relación dialéctica entre la mente y la participación, el individuo y la sociedad, con lo teórico y lo práctico

es directa y constante. El pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y su significado en un contexto social histórico, pero a su vez contribuyen ellos mismos a la formación de los contextos sociales e históricos” (pág 20.). Es en esta doble relación dialéctica de la teoría y la praxis y al mismo tiempo de lo individual y lo social, que se sustenta la Investigación Acción como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión en el contexto socio educativo.

La investigación acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. Tal como lo señala Martínez Miguélez (2000), “el método de la investigación-acción tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas” (p.28).

Fundamentalmente, todo este proceso implica en pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que, como dice Schön, es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schön, 1983), a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con los colegas y estudiantes, lo que da al conocimiento pedagógico una dimensión más social.

En resumen, a continuación se presentan algunas de los aspectos que distinguen a la Investigación Acción en el contexto educativo:

El objeto de estudio: explorar los actos educativos tal y como ocurre en los escenarios naturales dentro y fuera del aula (en la institución educativa en general); éstos pueden ser actos pedagógicos, administrativos, de gestión, de acción comunitaria, entre otros; se trata no solo de comprender una situación problemática en donde estén implicados los actores sociales educativos (docentes, estudiantes, representantes,

entre otros), sino de implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, y registrar y sistematizar toda la información posible que sobre el cambio se esté observando. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los actores sociales.

Intencionalidad: La finalidad última de la investigación acción en la educación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Es decir, al mejorar las acciones, las ideas y por ende los contextos, se constituye un marco idóneo que permite vincular entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativo entre los actores sociales implicados. El trabajo conjunto genera un espacio de diálogo en el que, mediante la reflexión, se pueda ir negociando y construyendo significados compartidos acerca del dinámico y complejo ser y hacer educativo. Sin embargo, cualquier tipo de cambio no se justifica por sí mismo, de allí que el proceso investigativo debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica, atentos a los efectos colaterales no previstos. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación.

Los actores sociales y los investigadores: Tal como refiere, Suárez Pazos (ob.cit.) los agentes, los que diseñan y realizan un proceso de investigación no son los investigadores profesionales, al menos no son sólo ellos. Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero implica que ellos también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente “objeto” de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones. En la investigación acción pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de Universidad) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles; sí lo son, en cambio, los implicados. Se habla también de “grupo” de investigación, es decir, la

exploración como tarea colectiva, en la que pueden participar no solo los docentes, sino otros actores como padres, representantes, miembros de la comunidad, estudiantes, y otros personajes vinculados con la vida escolar de la institución, como representantes de otras instituciones públicas y privadas (Universidades, Ministerio de Educación, INAM, Gobernación, Organismos no gubernamentales, entre otros) . Sin embargo, cuando esto no es posible, la investigación acción se puede acometer individualmente, transformándose en un proceso particular de auto-reflexión.

Los procedimientos : Se debe tener en cuenta que la investigación acción no es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y de cambio. Siendo una metodología que se enmarca en el enfoque cualitativo se utilizan técnicas de recogida de información variada, procedente también de fuentes y perspectivas diversas y que ayuden a conocer mejor tanto la situación problema como los desplazamientos más significativos que están ocurriendo en las secuencias de acciones de modificación. al respecto, pueden utilizarse diversidad de técnicas como los registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, grupos focales de discusión, testimonios focalizados, círculos de reflexión, entre otros. Es importante, las técnicas utilizadas respondan a un proceso planificado e intencionado de las acciones a seguir, desde el punto de vista investigativo y desde la perspectiva formativa de quienes participan. Así mismo, hay que tener en cuenta que toda la información que se recoja sea paulatinamente sistematizada y analizada en categorías, que permitan según los momentos y/o fases del proceso evaluar la efectividad de las acciones implementadas y los cambios personales logrados por los participantes, a los fines de tomar decisiones respecto a posibles ajustes; es

por ello que la investigación acción se estructura en ciclos de investigación en espiral en la que la reflexión es la base para la acción.

Cómo Desarrollar una Investigación bajo la Metodología Investigación Acción

Existe una amplia bibliografía que describe los pasos o etapas que se deben seguir al realizar una investigación bajo esta metodología, por ello presentaremos en el cuadro 1 algunos enfoques que refieren su aplicación en el contexto educativo. A saber:

Cuadro N° 1: Algunos modelos procedimentales para la metodología de la investigación acción en contextos educativos.

Teppa(2006) Momentos	Suárez Pozos (2002) Fases	Pérez Serrano (1998) Pasos	Yuni y Urbano (2005) Fases y Momentos
<ul style="list-style-type: none"> - Inducción: diagnóstico - Elaboración del plan: planificación - Ejecución del plan: Observación –Acción - Producción intelectual. Reflexión - Transformación: Replanificación 	<ul style="list-style-type: none"> -Determinación de la preocupación temática -Reflexión inicial diagnóstica -Planificación -Acción observación 	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema” -Construcción del plan de acción -Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento -Reflexión, interpretación e integración de resultados. Replanificación 	<ul style="list-style-type: none"> -Preparación o diagnóstica reflexiva -Construcción del Plan de acción -Transformación

Cabe destacar que estas propuestas no son las únicas, y de hecho la puesta en práctica de un proceso de investigación acción puede derivar en la configuración de un modelo propio por los actores sociales involucrados en el mismo. Sin embargo, parece claro, que cualquier modelo a seguir debe partir del diagnóstico de una situación problema, cuya solución resulta de la planificación, ejecución y evaluación de acciones conjuntas. Otro aspecto interesante, es que tanto la reflexión, como la recogida y sistematización de la información se constituyen en los ejes transversales

que permean todo el desarrollo del proceso; es por ello que el docente investigador o grupo investigador, debe generar los espacios para la discusión y la valoración de los logros y limitaciones hasta el momento alcanzados, con el fin de tomar decisiones sobre el rumbo a seguir, y sobre la actuación de cada uno de los actores, en forma colectiva e individual.

Igualmente, la información recolectada debe ser debidamente registrada, sistematizada y contrastada, utilizando para ello las técnicas de triangulación, tales como la triangulación de perspectivas o datos, triangulación metodológica, triangulación de investigadores, y bien pudiera utilizarse también la triangulación teórica.

Una vez culminada la investigación se procede a escribir el informe final, el cual debe ser de carácter descriptivo, haciendo uso de un lenguaje sencillo sin que ello signifique disminuir el rigor y la seriedad del análisis, en dicho escrito es importante agregar sentimientos, actitudes y percepciones de los implicados. Y finalmente, los resultados o hallazgos encontrados deben hacerse públicos entre la comunidad de actores sociales implicados, y por que no, divulgarlos en forma escrita u oral, a través de la presentación de trabajos investigativos, artículos en revistas especializadas, ponencias en eventos vinculados con la temática, entre otros.

Reflexiones Finales

En este artículo se han esbozado varios aspectos que dan fundamento epistemológico, teórico y metodológico a la investigación acción en el escenario educativo, recurriendo a una breve revisión histórica que ha permitido identificar algunos cambios ocurridos en la misma a través del acontecer histórico en el campo de la investigación cualitativa.

La investigación acción ha transitado por varios escenarios paradigmáticos entre ellos el positivismo, el interpretativismo y el emancipador; estos han marcado grandes diferencias en el abordaje que ha prevalecido en los diferentes tiempos, cada uno con sus rasgos distintivos que sellan e identifican claramente la época en que se han llevado a cabo dichas investigaciones, estas diferencias paradigmáticas han dado origen a tres modalidades a saber: técnica, práctica y crítica o emancipadora.

Al mismo tiempo se reconocen dos grandes vertientes o tendencias que se han diferenciado en las investigaciones llevadas a cabo con esta metodología, ellas son la vertiente o tendencia sociológica protagonizada principalmente por Fals Borda en Colombia y la tendencia o vertiente educativa, cuya paternidad se le asigna a Stenhouse y cuyo continuador es Elliott en Inglaterra. A su vez estas dos vertientes se han venido desarrollando en diferentes latitudes, dando origen a corrientes tales como la anglosajona, francesa, norteamericana, australiana y española entre otras.

Toda esta gama de tendencias, modalidades y vertientes convierte a esta metodología en una opción que permite abordar diferentes problemáticas y en distintos escenarios, y muy especialmente en el contexto educativo, así como también lograr una contextualización de las investigaciones asumiendo la corriente que más se adecúe al ámbito social dónde se llevará a cabo dicha investigación y dónde se pretenden propiciar los cambios o transformaciones que es el propósito central de esta metodología.

Por supuesto que estas ventajas también tienen unas implicaciones, entre ellas la capacitación que debe darse a los grupos de investigadores que quieren incursionar en este procedimiento heurístico, de manera que tengan claridad de estos aspectos antes señalados que marcan grandes diferencias en cómo se desarrollará cada estudio, además de la asunción de una determinada postura que refleje desde que visión paradigmática está incursionando su investigación dentro de esta metodología.

La investigación acción es una metodología que delinea sus pasos o fases partiendo de la propuesta de Kurt Lewin en la década de los 40 a la cual se le han incorporado algunas variaciones sin perder la esencia central que implican los tres ápices del triángulo: investigación-acción-formación; esto demuestra que esta metodología tiene en su esencia el espíritu de formación y capacitación de los investigadores y coinvestigadores para que se apropien de ella y puedan desarrollar de manera independiente sus proyectos, con miras a generar cambios o transformaciones en las prácticas sociales o educativas que se llevan a cabo en la cotidianidad

del individuo, ya que como señala Dick (2005), “una de las diferencias básicas entre investigación acción y otras formas de investigación es la exigencia de cambio real como consecuencia de su accionar; lo que no ocurre con otras estrategias investigativas” (p.176).

Estos cambios a los que alude Dick se observan en las conductas, comportamientos, acciones y reflexiones que se evidencian y perduran en los protagonista educativos que se involucran en experiencias investigativas bajo la orientaciones metodológicas de la investigación-acción. Tal como refiere, Restrepo Gómez (0b.cit) es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica.

Entonces corresponde a los docentes investigadores que se adscriben a esta metodología prepararse teórica y metodológicamente para incursionar en una investigación bajo estas orientaciones, identificar los problemas o situaciones en las que desean comprometerse a resolver y responder con éxito a los desafíos que la vida educativa en la cotidianidad de nuestros haceres y saberes que como docentes nos brinda el día a día en la escuela. Vale referir entonces, lo planteado por Sverdlick (2007) cuando refiere que:

La investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos - que llevan implícitos saberes teóricos- y con los saberes académicos – que a su vez han sido producidos por saberes empíricos-. La investigación como instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; anima a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político.(pág.43)

Esta consideración supone para las instituciones universitarias formadoras de docente, la necesidad de formar un nuevo docente capaz de hacer de la educación una práctica social de calidad, lo cual significa en palabras de Piñero, Valderrama y Rondón (2007) incorporar curricularmente la investigación formativa de los futuros docentes, desde el interior mismo del abordaje de los problemas cotidianos educativos como práctica reflexiva permanente de su formación, a través del

desarrollo de competencias transversales con amplias posibilidades y capacidades metodológicas y teóricas que le permitan asumir la realidad desde diferentes perspectivas metodológicas para explicar y describir, comprender e interpretar, y hasta transformar la realidad socioeducativa en la que interactúa.

Referencias

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.
- Cerda, H. (2007). **La investigación formativa en el aula. La Pedagogía como investigación**. Magisterio. Colombia.
- Dick, B. *La Investigación-Acción: Estrategia Cualitativa de Investigación*. Revista CANDIDUS. Año 2 N° 6. Abril-Junio.
- Elliott, J. (2000). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Morata. España
- Elliott, J. (2000). **La Investigación-acción en educación**. Morata. España.
- Esté de Villarroel, M.E. (2006). **Tópicos de Investigación Cualitativa**. Valencia.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Méjico: Taurus.
- Latorre, A. (2003). **La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. España: GRAÓ.
- Lewin y otros. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). **La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos**. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Martinez Miguelez, M. (2004). **Ciencia y Arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas
- Martínez Miguélez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Revista Electrónica Agenda Académica Volumen 7 Año 1. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf>. Consulta: 2007, 17 de febrero.

- Park, P. (1990). *Qué es la investigación-acción participativa*. Perspectivas teóricas y metodológicas. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p.135-174). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- PérezSerrano, G. (1998). **Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción**. Tomo I. Madrid: Muralla.
- Piñero M, M.L., Rondón M., L.M. y Piña de V, E. (2007) *La formación de competencias transversales en y para la investigación: una propuesta metodológica para el currículo de la UPEL-IPB*. Revista LAURUS. Año 13. Número... Caracas. Vicerrectorado de Docencia. UPEL.
- Restrepo Gómez, B. (s.f.). *Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>. (consulta: 2007, Nov. 24)
- Sandín Esteban, M^a. (2003). **Investigación cualitativa en Educación**. Fundamentos y Tradiciones. España: McGrawHill.
- Schon, D. (1987). **Educating the Reflective Practitioner**. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Suárez Pazos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación*. Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. Vol. 1 N° 1. Facultad de de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. Campus de Ourense.. . [Documento en Línea] Disponible : <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf> (consulta: 2007, Diciembre 14)
- Taylor, S y Bodgan, R. (1990). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Argentina: Paidós Studio.
- Tax, S. (1948-1958). *Antropología-acción*. En: Salazar, C.M (Comp.) (1992). *La investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p.27-36). Colombia: Editorial Popular. OEI. Quinto Centenario.

- Teppa, S. (2006). **Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria**. Barquisimeto. UPEL-IPB
- Sverdlick, I. (2007) **La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires. Noveduc.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). **Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica. Investigación Acción**. 3era edición. Argentina: Barajas.
- UPEL (2003) **Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis doctorales**. Caracas. FEDEUPEL.