

# UNIVERSIDAD DE CUENCA



**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**CARRERA EDUCACIÓN GENERAL BASICA**

**“LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA  
PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL AULA ESCOLAR.”**

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del Título de Licenciada en  
Educación General Básica

**Autora:**

JESSICA ALEXANDRA RIVERA ORELLANA

C.I. 0105551683

**Director:**

MAGÍSTER JUAN NAPOLEÓN RODRIGUEZ PERALTA

C.I. 0103167367

Cuenca – Ecuador

2016



## RESUMEN

La investigación acción como estrategia para mejorar la práctica educativa en el aula escolar es fundamentalmente una recopilación y análisis de información bibliográfica respecto a la investigación acción, como una modalidad de la investigación cualitativa que permite al docente mejorar sus prácticas docentes a partir de procesos de reflexión y acción fundamentadas en la diversidad de experiencias educativas que suceden en los espacios educativos. Las orientaciones, etapas y el carácter crítico reflexivo de la investigación acción, constituyen una estrecha relación con los planteamientos de la pedagogía constructivista y crítica que en la actualidad representan los pilares de la educación. La investigación acción entendida y aplicada en una educación que se fundamenta en el constructivismo y en la teoría crítica, representa una herramienta útil y accesible para los docentes que pretenden fortalecer su práctica docente con la investigación, a través de procesos básicos de reflexión-acción-reflexión constituyen las etapas de la investigación acción, que articuladas a las tareas cotidianas del educador permiten al educador comprender la realidad donde se desarrollan los aprendizajes, conocer mejor a sus estudiantes y reconocer sus formas de enseñar, para fortalecerlas, mejorarlas o cambiarlas, a fin de que se logre establecer procesos de enseñanza y aprendizaje en espacios que ayuden a las personas en el desarrollo de su pensamiento crítico, una adecuada participación y la mejora permanente de su educación.

### **Palabras clave**

Investigación cualitativa, investigación acción, reflexión-acción-reflexión, prácticas docentes, educación, docente investigador, carácter crítico y reflexivo.



## ABSTRACT

Action research as a strategy to improve educational practice in the school classroom is fundamentally a compilation and analysis of bibliographic information regarding action research, as a modality of qualitative research that allows the teacher to improve their teaching practices from processes Reflection and action based on the diversity of educational experiences that occur in educational spaces. The orientations, stages and the reflexive critical nature of action research constitute a close relation with the approaches of constructivist and critical pedagogy that at present represent the pillars of education. The research action understood and applied in an education based on constructivism and critical theory, represents a useful and accessible tool for teachers who seek to strengthen their teaching practice with research, through basic processes of reflection-action- Reflection are the stages of action research, which articulate to the daily tasks of the educator allow the educator to understand the reality where the learnings develop, to know their students better and to recognize their ways of teaching, to strengthen them, to improve or change them, in order That it is possible to establish teaching and learning processes in spaces that help people in the development of their critical thinking, adequate participation and the permanent improvement of their education.

### Keywords

Educational research, action research, teaching practice, teaching researcher, teaching learning, critical and reflexive.



## ÍNDICE

### Contenido

RESUMEN .....	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE .....	4
ÍNDICE DE CUADROS .....	6
ÍNDICE DE FIGURAS .....	6
ÍNDICE DE IMÁGENES .....	6
ÍNDICE DE TABLAS .....	6
CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR.....	7
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL .....	8
DEDICATORIA .....	9
AGRADECIMIENTO .....	10
INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO I.....	13
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA .....	13
1.1 La investigación.....	13
1.2 La investigación educativa aplicada por el docente .....	16
1.3 Características de la investigación educativa .....	19
1.4 Importancia de la investigación educativa.....	20
1.5 Enfoques de la investigación educativa .....	22
1.5.1 Enfoque cuantitativo de la investigación educativa.....	23
1.5.2 Enfoque cualitativo de la investigación educativa.....	25
1.6 La investigación cualitativa frente a la necesidad del cambio educativo. ....	27
1.7 Paradigmas de la investigación educativa .....	28
1.7.1 Importancia del conocimiento de los paradigmas en la investigación educativa. .	31
1.7.2 Paradigma empírico analítico .....	32
1.7.3 Paradigma interpretativo .....	34
1.7.4 Paradigma crítico .....	36
1.7.5 Pragmatismo de perspectivas cualitativas y cuantitativas en la investigación educativa .....	39
1.8 La investigación acción: una modalidad investigativa fundamentada en los principios cualitativos y críticos.....	42
1.8.1 La investigación acción fundamentada en el paradigma crítico. ....	43
CAPÍTULO II.....	49



LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....	49
2.1 Trayectoria de la Investigación acción para su aplicación en la educación.....	49
2.1.1 La investigación acción de Kurt Lewin en el ámbito psicosocial .....	49
2.1.2 La investigación acción de Orlando Fals Borda en el ámbito social .....	51
2.1.3 La investigación acción en el ámbito educativo.....	52
2.2 Perspectivas y conceptos de la investigación acción aplicada por el docente de aula. .....	58
2.3 Relación de la Pedagogía crítica y la Investigación Acción.....	61
2.4 Relación de la pedagogía constructivista y la investigación acción.....	65
2.5 Fundamentos constructivistas y críticos en la propuesta educativa ecuatoriana.....	75
2.6 La investigación acción, una práctica investigativa útil y necesaria, frente a los objetivos constructivistas y críticos planteados en la educación actual.....	77
CAPÍTULO III.....	81
LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN: UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA EL DOCENTE DE AULA .....	81
3.1 La investigación acción como estrategia para mejorar la práctica docente. ....	81
3.2 La necesidad de cambio en la educación y la investigación acción. ....	84
3.3 Importancia de la investigación acción en los procesos de enseñanza.....	87
3.4 Características de la investigación acción .....	90
3.5 Metodología de la investigación acción .....	94
3.5.1 Proceso metodológico de la investigación acción aplicado en el contexto escolar .....	95
3.6 Modelo de investigación acción de Kurt Lewin .....	98
3.7 Modelo de investigación acción de Kemmis .....	99
3.8 Modelo de investigación acción de Jhon Elliot .....	100
3.9 Fases de la investigación acción según Escudero.....	104
3.10 Etapas de la investigación acción según Aranguren.....	105
3.11 Técnicas utilizadas en la investigación acción. ....	114
3.12 Ejemplo de investigación acción desarrollada en el aula escolar.....	118
3.13 Consideraciones éticas de la investigación acción, desarrollada por el docente....	127
CONCLUSIONES .....	131
RECOMENDACIONES .....	133
BIBLIOGRAFÍA.....	135



## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Conceptos de investigación educativa..... 18

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Procesos de la investigación acción: acción-reflexión-acción..... 97  
Figura 2: Etapa 2 de la investigación acción ..... 108  
Figura 3: Etapa 3 de la investigación acción ..... 109  
Figura 4: Etapas de la Investigación acción ..... 113

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Modelo de la investigación acción de Kurt Lewin..... 99  
Imagen 2: Modelo de la investigación acción de Kemmis ..... 100  
Imagen 3: Modelo de la investigación acción de Jhon Elliot..... 101

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Características de la investigación educativa ..... 19  
Tabla 2: Aspectos fundamentales de la pedagogía constructivista y la pedagogía crítica y su relación con la investigación acción ..... 73  
Tabla 3: Modalidades de la investigación acción..... 93  
Tabla 4: Etapas de la investigación acción según Lewin, Kemmis y Elliot..... 103



## CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR



Universidad de Cuenca

### CLÁUSULA DE DERECHOS DE AUTOR

Yo, *Rivera Orellana Jessica Alexandra*, autora del Trabajo de titulación: “LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL AULA ESCOLAR”, reconozco y acepto el derecho e la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Licenciada en la especialidad de Educación General Básica. El uso que la Universidad de Cuenca hiciera de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, noviembre de 2016

*Rivera Orellana Jessica Alexandra*

C.I: 0105551683



## CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL



Universidad de Cuenca

### CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Yo, *Rivera Orellana Jessica Alexandra*, autora del Trabajo de titulación: “LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL AULA ESCOLAR”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, noviembre de 2016

*Rivera Orellana Jessica Alexandra*

C.I: 0105551683



## DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia que me ha regalado los mejores momentos de mi vida, a mi madre María, que ha sido fortaleza y ejemplo de amor en todo tiempo, a mi hermanos Jonatan, Carla, Darwin, que día a día me han demostrado su apoyo y compañía incondicional, a mi sobrino Ostin que se ha convertido en un motivo para sonreírle a la vida.

De manera especial, a mi hijo que será para siempre el mejor regalo y recuerdo que Dios me haya dado.



## AGRADECIMIENTO

A la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación por la oportunidad para que pueda insertarme en la educación, por los conocimientos y experiencias compartidas durante mi permanencia en la institución que son y serán una guía en mi vida diaria y profesional.

De manera especial a Msc. Mónica Cordero, Msc. Bart Van Der Vijl, quienes con sus conocimientos y compañía lograron impulsar y fortalecer mi deseo por ser docente.

De todo corazón, gracias a Dios, a mi familia, amigos y profesores por apoyarme y ayudarme a cumplir con esta meta.



## INTRODUCCIÓN

Investigar y analizar “La investigación acción como estrategia para mejorar la práctica educativa en el aula escolar” pretende demostrar la importancia de la investigación educativa desarrollada por los docentes de aula, a partir de procesos sencillos y organizados de reflexión y acción que parten de la propia experiencia del educador con el objetivo de reconocer, comprender, mejorar o cambiar las formas en las que lleva a cabo sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Para el cumplimiento de este objetivo, se ofrece prioridad en fundamentar teóricamente la investigación educativa desde el enfoque cualitativo y paradigma crítico, reconociendo y posicionando a la investigación acción como una metodología importante para los educadores, debido a sus alcances en la dimensión práctica de la educación y por su estrecha relación con los principales postulados de la pedagogía constructivista y crítica presentes en la educación. Del mismo modo las etapas en las que se lleva a cabo la investigación acción en el aula escolar presentan procesos significativos para el docente investigador.

La metodología utilizada para la presente monografía está basada en la búsqueda, recopilación y análisis de información bibliográfica respecto la investigación educativa e investigación acción, así como la descripción de los principios del enfoque cualitativo y paradigma crítico de la investigación educativa, la relación de la investigación acción con la pedagogía constructivista y crítica de la educación y los procesos para aplicar la investigación acción en el aula escolar; estructurando cada tema en capítulos diferentes para ofrecer mayor claridad, relevancia y lógica de las temáticas que orientarán el cumplimiento de los objetivos.

El capítulo I se expone las principales concepciones de la investigación en el campo educativo, centrando el análisis en las implicaciones de la investigación educativa desde un enfoque cualitativo y paradigma crítico. También se hizo énfasis en la investigación educativa aplicada por el docente, como una forma de llevar a cabo procesos sistemáticos y reflexivos enfocados al cambio educativo, interesada en la dimensión práctica de la educación.

Posterior a ello, en el capítulo II se presenta las diferentes definiciones de la investigación acción en el campo educativo de acuerdo a importantes autores,



asimismo se identifica la estrecha relación de esta metodología con la pedagogía constructivista y crítica, en relación a su aplicación en las aulas escolares como una forma de fortalecer la educación con estos fundamentos pedagógicos.

Sobre las bases de estas consideraciones, el capítulo III se describe y analiza a la investigación acción como una metodología que ayuda a fortalecer y mejorar las prácticas docentes desde las experiencias educativas, a partir de procesos significativos, que permiten que el docente la asuma y la utilice como una estrategia para mejorar permanente sus prácticas educativas desde los espacios cotidianos de la educación.



## CAPÍTULO I

### LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente, lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.*  
Paulo Freire, 1997.

#### 1.1 La investigación

La comprensión de concepciones generales de investigación, representan una base para un posterior análisis y descripción de las principales tipos de investigación y sus metodologías aplicadas a la educación.

Partiendo de una idea general, se podría decir que investigación “es una actividad encaminada a la adquisición o descubrimiento de nuevos conocimientos; independientemente de cuáles sean esos conocimientos, pueden ser referidos a las artes, a las letras o a conocimientos científicos”. (Albert, 2007, p.14)

En el mismo orden, se cita la definición que dio Pierre a cerca de la investigación:

Para poder definir qué es la Investigación Educativa, algunos autores parten del concepto que tienen acerca de qué es investigar. Jean Pierre Vielle (1989) explicita el concepto afirmando que: la investigación se extiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención 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. Pablo Latapí (1981), se refiere a la



Investigación como: el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formación, diseño y producción de nuevos valores, teorías y sistemas. Sin duda alguna que estas tres formas de definir la investigación no agotan las posibilidades de conceptualización de la investigación educativa, ni pueden ser consideradas como de aceptación universal. (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013, p.115)

Según lo expuesto, se reconocen que los alcances de la investigación en los diferentes campos en los que se aplique, se refieren: a la construcción de teoría o conocimientos, y a la forma de comprender una realidad para mejorarla o cambiarla. Es decir, la investigación podría ser utilizada en cualquier campo, con la intencionalidad de crear conocimiento que corrobore, construya o reconstruya la teoría de un campo determinado, o bien con la intencionalidad de aportar al cambio del mismo.

Ahora bien, se identifica a la investigación aplicada en el campo educativo, desde épocas muy antiguas, demostrando su importancia en los aspectos teóricos y prácticos de las ciencias. En efecto Gurdián (2007), menciona a Aristóteles quien en siglo IV A.C. propuso una investigación basada en la observación, descripción y análisis de los hechos desde el acercamiento al objeto de estudio. Por consiguiente se entiende que la observación, indagación en los actos de aprendizaje y conocimiento, se manifiestan desde épocas muy antiguas.

Por su parte, Lanfrancesco (2003), sostenía que la investigación educativa constituye un proceso de indagación sistemática en relación a un conocimiento deseado, situación que exige definir campos, objetos, métodos, enfoques y diseños



investigativos, que permitan comprender una realidad determinada para actuar sobre ella y mejorarla.

Es decir que, la investigación ha estado presente en la educación, como una herramienta necesaria para comprender e intervenir en la diversidad de situaciones que acontecen en los procesos educativos. Los investigadores, teóricos o los propios docentes han hecho uso de diferentes prácticas investigativas para fundamentar y aportar mejoras a este campo trascendental de la sociedad.

A este punto, es preciso mencionar que la investigación orientada a la dimensión práctica, que permite el planteamiento, comprensión y solución de problemas dentro de la educación se ha desarrollado en épocas contemporáneas, donde los investigadores no se dedican únicamente a describir o comprender las situaciones educativas, sino también a intervenir dentro de la educación para provocar cambio o mejora.

De ahí que, los procesos de investigación aplicados al hecho educativo se han consolidado como una práctica fundamental para comprender, cambiar y/o transformar tanto la teoría como la práctica educativa. Esto desde las más espontáneas hasta las más rigurosas formas de cuestionar o plantear un tema de investigación en educación.

En base a lo expuesto, se entiende que la investigación en el campo educativo se ha establecido como una herramienta importante dentro de la educación por sus alcances y aportes, ya sea que se oriente un estudio investigativo desde una dimensión teórica o desde una dimensión práctica.



## 1.2 La investigación educativa aplicada por el docente

Si bien la investigación, ha sido y sigue siendo desarrollada desde la dimensión teórica, con el objetivo de generar conocimiento, el interés práctico orientado a comprender, mejorar y cambiar la educación es el que será descrito en este trabajo. De esta forma se fundamenta y describe a la investigación que se defiende y realiza desde los espacios escolares aplicada por los educadores.

Es así que, el concepto de investigación aplicada a la educación, se ha consolidado como un proceso necesario en la educación, por sus significativos aportes a la tarea docente, permitiendo que la educación avance en relación a los cambios continuos de la sociedad. Así lo dice Anderson (2007) cuando afirma que la investigación educativa, es un proceso de búsqueda sistemática, que sirve de base para la comprensión y mejora de la educación.

Asimismo, Stenhouse (2004) expone sobre la importancia de aprender inteligentemente de la experiencia docente, poniendo muy en alto a la investigación como base de la enseñanza; su propuesta se fundamenta en un pensamiento que trasciende la idea de enseñar desde la simple tradición, este autor manifiesta que las prácticas pedagógicas deben ser contextualizadas, actualizadas y con un propósito de cambio y aporte a la sociedad.

De la misma forma Restrepo (2002), propone una perspectiva de investigación educativa apegada a la pedagogía, como una práctica que puede ser utilizada en diversidad de aspectos que abarcan la educación con propósitos de mejora o cambio.

Se entiende que investigación educativa, es aquella centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de



su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (Restrepo, 2002, pág. 21).

Con una perspectiva similar, McMillan y Schumacher (2008) mencionan que la investigación educativa, ha logrado consolidar cambios importantes en el cambio de concepción de la educación y de las prácticas que son desarrolladas para lograr sus objetivos, a partir de diversidad de trabajos intelectuales, reflexivos y sistemáticos sobre las propias prácticas docentes.

Desde una explicación más amplia, Moreno (1987) expresa que, debido a que la educación se basa fundamentalmente en la experiencia docente, la influencia que tiene la investigación educativa en los cambios que en ella puedan acontecer es radical. Este hecho exige a los docentes, a considerar las tareas investigativas como una forma de comprender sus actitudes frente a las tareas de enseñanza aprendizaje, para analizarlas, mejorarlas o cambiarlas y no repetirlas de la misma manera como se ha venido haciendo a través de los años.

Partiendo de la idea de Moreno, el docente podría tomar la investigación como una estrategia o herramienta que lo oriente a llevar a cabo cambios en sus prácticas pedagógicas con un fundamento, y con una mejor visión de la realidad.

En consecuencia, la investigación educativa, orientada a aportar cambio o mejora en la educación, además de ser aplicada por investigadores externos, puede ser llevada por los propios docentes de aula, quienes tienen la posibilidad de participar, liderar o propiciar procesos investigativos desde sus propias experiencias pedagógicas, tomando al aula escolar, como su campo de acción.

Desde estas aseveraciones, se puede aser que la investigación lejos de ser una actividad más añadida a la saturada lista de actividades que los trabajadores de la educación deben realizar, “es una actividad que vigorizará hasta las raíces la teoría y práctica educativas, incidiendo por tanto en la superación de la calidad de la educación”. (Moreno, 1987, p.10)

En consecuencia, las diferentes concepciones que se han presentado, otorgan una idea clara de los alcances que tiene la investigación educativa frente a la educación, al definirla como un proceso de análisis, reflexión, y comprensión de realidades educativas que posibilitan un cambio o una transformación desde los espacios escolares.

Para consolidar el concepto de investigación educativa, se presenta el siguiente cuadro con las ideas de Stenhouse, Freire y Anderson, Augustowsky, Herr, a cerca de la investigación educativa, desde una perspectiva apegada a ayudar a mejorar las prácticas docentes, como ejemplos puntuales.

### Cuadro 1: Conceptos de investigación educativa

 <p>La investigación es la base de la enseñanza, en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación, en la medida en que se realiza dentro del proyecto educativo.</p>	 <p>No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.</p>	 <p>La investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación.</p>
--	--	--

Fuente: Stenhouse, L. (2004). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: EDICIONES MORATA.

Freire, P. (2002). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Anderson, Augustowsky, Herr, Suárez y Sverdllick. (2007). La investigación educativa una herramienta de conocimiento y acción. (Primera edición). Argentina.

Realizado por: Jessica Rivera



### 1.3 Características de la investigación educativa

Según Mc Millan y Shumacher (2008), las características fundamentales de la investigación educativa, se expresan de modo general en siete aspectos que pueden ser considerados en una investigación, planteada desde un enfoque cualitativo o cuantitativo.

El planteamiento de una investigación educativa, tiene que considerar los siguientes aspectos, ya sea que se realice con el objetivo de crear conocimiento o de mejorar una situación educativa, a través de procesos organizados de búsqueda e intervención en la práctica misma de la educación.

**Tabla 1: Características de la investigación educativa**

Características de la investigación educativa		
Características	Cuantitativa	Cualitativa
Objetividad	Descripción explícita de la recogida de datos y de los procedimientos de análisis.	Descripción explícita de la recogida de datos y de los procedimientos de análisis.
Precisión	Medida y estadísticos.	Descripción detallada de fenómenos.
Verificación	Resultados replicados por otros	Extensión del entendimiento por otros.
Explicación detallada	Preferencia por las explicaciones menos complicadas.	Resumen de generalizaciones.
Empirismo	Datos numéricos.	Fuentes, evidencia.
Razonamiento lógico	Fundamentalmente deductiva.	Fundamentalmente inductiva.
Conclusiones provisionales	Enunciados de probabilidad estadística.	Resumen provisional de interpretaciones.

Fuente: McMillan, James y Schumacher, Sally (2008). Investigación educativa. Madrid: Person Addison Wesley.



En el cuadro anterior se exponen las orientaciones que pueda asumir una investigación educativa en relación a los enfoques fundamentales que pueden regir el estudio investigativo. La presentación de estas ideas, permite comprender en primera instancia las concepciones de cada enfoque de la investigación educativa.

Asimismo la comprensión y diferenciación de las características de la investigación desde una perspectiva cualitativa en relación a una investigación de carácter cuantitativo, permite reconocer a la investigación realizada por el docente, como una práctica investigativa sustentada en procesos apegado a la interpretación, descripción y comprensión de un fenómeno o situación educativa, que le posibilitará acciones cambios o mejoras dentro de los postulados cualitativos.

#### **1.4 Importancia de la investigación educativa**

Partiendo de que la investigación se ha constituido en una herramienta fundamental en el desarrollo y cambio educativo, se vuelve necesario reconocer la importancia de su aplicación en los diferentes aspectos y dimensiones de la educación.

Tomando el planteamiento de Sthenhouse (2004), quien describe a la investigación como la base de la enseñanza, se tiene que la importancia de la investigación es descrita desde su capacidad para incidir, orientar y propiciar cambios significativos en la educación desde las tareas educativas ejercidas por el docente.

En este contexto, las ideas trascendentales referidas a la importancia de la Investigación educativa son:



- Ese proceso investigador en clase que tienen que llevar los profesores, tiene alto poder para incidir en la práctica y cambiar los modelos educativos obsoletos.
- La investigación, como la base de la educación, está sugerida por la propia idea de la profesionalidad de los profesores, su autonomía y su desarrollo. El profesor es autónomo, libre, con determinados propósitos, guiado por el conocimiento, que articula todo ello en su práctica, autorregulada por un proceso de investigación que es inherente al proceso de enseñanza.
- El proceso de indagación es inherente a la enseñanza y al aprendizaje pedagógico, y la investigación no es sino ese proceso llevado a cabo de forma sistemática y contrastada públicamente (21).

Desde la descripción anterior, resulta convincente pues, la propuesta de Stenhouse, quien promueve el papel activo del docente de aula en la investigación educativa, como una forma efectiva en la que el educador comprende y mejora sus tareas pedagógicas.

La importancia de la investigación se basa también en que un proceso investigativo involucra aspectos teóricos y prácticos de la educación, es decir, que “el conocimiento basado en la investigación permite visibilizar la dualidad de la educación como un campo estudio y de práctica”. (McMillan y Schumacher, 2008, p.26) En efecto la investigación educativa toma a la educación desde su integralidad teórica y práctica para comprenderla y a su vez mejorarla.

Tenemos pues que, la investigación educativa adquiere importancia en la construcción, consolidación o cambio de las perspectivas pedagógicas, puesto que investigar desde el contexto educativo aporta en la mejora de las prácticas



docentes, ya sea que se requiera mejorar en un aspecto didáctico, un asunto de carácter social, o situaciones pedagógicas que constituye la tarea de enseñanza.

### **1.5 Enfoques de la investigación educativa**

La investigación educativa, puede ser planteada desde un enfoque o paradigma determinado, mismos que constituyen una perspectiva e intencionalidad de un proceso investigativo, lo que también orientará la selección de metodologías adecuadas para llevar a cabo cada uno de los pasos de la indagación.

Moreno (1987), expresa que en toda investigación educativa se refleja explícita o implícitamente, la concepción de la educación que el docente pretende lograr. Así también, las actitudes y valores que rigen el comportamiento del docente en sus procesos de enseñanza.

De hecho, partiendo de que, “la investigación educativa se realiza en torno a un fenómeno clave: la educación” (Moreno, 1987, pág. 29), se llega a la comprensión de que así como la educación puede ser desarrollada desde diferentes enfoques o paradigmas, también una investigación educativa responde a determinados visiones de comprensión, cambio o transformación de la educación.

Por consiguiente, se presenta la necesidad de conocer los enfoques y posteriormente los paradigmas dentro de los que pueden desarrollarse una investigación en el aula escolar, con miras a cumplir los principios más altos de la investigación educativa: Cambiar o mejorar las prácticas docentes como una forma de mejorar la educación.

Para el efecto, se identifican dos modalidades desde las que puede proyectarse una investigación educativa: “Los términos cuantitativo y cualitativo se utilizan



frecuentemente para identificar diferentes modalidades de estudio o aproximación a la investigación” (Bisquerra, Dori y Gómez, 2009, p.17).

Desde este marco, la investigación educativa se establece desde dos enfoques principales, cada uno presenta características importantes que orientan la tarea investigativa del investigador en el cumplimiento los objetivos propuestos para la mejora de una situación educativa.

El análisis de las características y los principios de cada enfoque ofrece al docente investigador, comprender cada perspectiva, de manera que se incline por uno, o que establezca en su tarea investigativa lineamientos cuantitativos y cualitativos, como una forma de llegar a los objetivos planteados en la investigación.

### **1.5.1 Enfoque cuantitativo de la investigación educativa**

Partiendo de que “la investigación educativa ha seguido desarrollándose ampliamente durante estas décadas ligada a perspectivas metodológicas, tanto cuantitativas como cualitativas” (Sandín, 2003, p.18), se puede enunciar cada uno de los enfoques, resaltando sus principios más importantes.

En base a lo expuesto, es preciso reconocer que “En educación se utilizan ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo. La forma más evidente de distinguir entre una investigación cuantitativa y cualitativa es la forma de presentación de los datos. La investigación cuantitativa presenta resultados estadísticos en forma de números”. (Bisquerra et al. p.18)

De hecho, los aspectos principales del enfoque cuantitativo se describen desde una idea de descripción numérica, y desde el interés de obtener resultados que



sean evidenciables, aunque no representen una forma de mejorar la realidad estudiada:

Las investigaciones cuantitativas en el ámbito educativo incluyen estudios mediante la técnica de encuestas extensivas, experimento de enseñanza y aprendizaje y la utilización de pruebas estandarizadas para evaluar los efectos de los programas escolares, la intervención docente o el currículum. Tienden a fragmentar la realidad y trabajan con variables muy específicas que se cuantifican y se expresan en valores numéricos. Les interesa la fiabilidad, la validez y la realización de muestreos, con la pretensión de ser objetivas y generalizar los resultados, y utilizan la estadística para el análisis de los datos. (Bisquerra. Et al. p.19)

Partiendo de esta aseveración, se entiende que tanto el proceso como los resultados de una investigación cuantitativa, constituyen formas de identificar y comprobar situaciones educativas que han sido planteadas en forma de hipótesis, su esencia no radica en comprender una realidad para mejorarla, sino más bien en cuantificarla, para poder reconocer o establecer reglas generales sobre las que están aconteciendo determinadas situaciones educativas.

Asimismo, el interés del enfoque cuantitativo se centra en procesos de cuantificación, comprobación e interpretación de variables identificadas como necesarias para ser estudiadas, pero que no se pretenden cambiar a través de esta perspectiva de investigación.

En este sentido, las investigaciones de carácter cuantitativo han permitido identificar aspectos importantes de la educación, como son las falencias que puede tener un docente al momento de enseñar, o los conocimientos que son mejor



asimilados por los estudiantes en un determinado contexto, entre otros. Sin embargo considerando a la investigación educativa como el proceso que posibilita un cambio en la educación, a través de mejorar las prácticas docentes, este enfoque no representa una herramienta significativa.

La investigación educativa planteada desde este enfoque, constituye formas generales de identificar datos, acontecimientos o problemáticas de la educación, lo que representa un aporte en mayor medida a la dimensión teórica educativa.

### **1.5.2 Enfoque cualitativo de la investigación educativa**

“La investigación cualitativa no consiste en determinar predicciones ni controlar variables, sino en observar las vidas y escuchar las voces de uno mismo y los demás”. (Uttech, 2006, p. 142) Esta es una investigación que se lleva a cabo para ser aprovechada por el docente de aula, puesto que le permite adquirir, construir o consolidar una perspectiva de cambio y mejora en las prácticas docentes, en base a sus principios y características fundamentales.

“Aquí entramos en las características de la metodología cualitativa en educación, cuyo énfasis está puesto en la profundidad y en la comprensión de los fenómenos”. (Anderson, Augustoswky, Herr, Suárez y Sverdlick, 2007, p.26) Un docente que pretende tomar a la investigación como una forma de comprender y de mejorar sus prácticas, requiere llevar a cabo su proceso de indagación desde la perspectiva cualitativa.

La característica fundamental de este enfoque radica en la estrecha relación entre sujeto y objeto que existe en un proceso investigativo, así como la importancia que le otorga al contexto educativo, dado que toda experiencia educativa, se



desarrolla en un espacio y entre personas que intercambian sus pensamientos, necesidades y aspiraciones frente a una situación determinada.

Experiencia y conocimiento se tornan indivisibles. El conocimiento no puede ser comprendido sin el sentido común como parte de la propia historia personal y social. El objeto no puede ser comprendido sin el sujeto, no se entiende la palabra sin quien la expresa, no se entiende el mundo exterior sin quien lo vive y transforma. (Anderson et al. p. 29)

Dentro de la misma perspectiva, Rafael Bisquerra (2009) expresa que la importancia de llevar a cabo procesos de investigación radica en contribuir al cambio y a la mejora de situaciones educativas específicas. Donde el carácter principal del enfoque cualitativo, se basa en la profundidad y comprensión de los fenómenos acontecidos en la educación, dejando un amplio camino hacia la propuesta de múltiples interpretaciones y posibles.

El siguiente pensamiento expone una idea clara frente a las características del enfoque cualitativo, que a su vez permite contrastarlo con el enfoque cuantitativo:

Las investigaciones cualitativas parten otra aproximación que entiende la realidad holísticamente e intentan comprenderla y transformarla. Con este propósito dan cobertura a la subjetividad e implicación personal del/ de la investigador/a en el contexto donde se desarrolla la investigación, a través de estrategias de recogida de datos como la observación, la entrevista, o el análisis documental. (Bisquerra et al. p.46)

Para consolidar la comprensión de los dos enfoques, McMillan (2005), expresa que la investigación cuantitativa y la cualitativa, se basan en diferentes



concepciones del mundo, lo que implica, diferentes formas de asumir los objetivos, los métodos, el rol del investigador, la importancia del contexto, los alcances y la intencionalidad de cambio del trabajo investigativo.

### **1.6 La investigación cualitativa frente a la necesidad del cambio educativo.**

Al describir el aspecto holístico del Enfoque cualitativo, no se prescinde de su rigor en cuanto a la forma de orientar un trabajo investigativo: “Las modalidades cualitativas de forma frecuente en las publicaciones; exponen metodologías rigurosas y sistemáticas e ilustran la diversidad en el diseño de la investigación, el papel del investigador y las técnicas de recogida de datos”. (Bisquerra, et al. p.43)

El enfoque cualitativo, ha recorrido un camino que le ha permitido establecerse como una perspectiva de investigación válida e importante en determinados ámbitos; en la educación ha representado un aporte significativo, en tanto las investigaciones que se han realizado desde este enfoque han intervenido en el cambio educativo, permitiendo a los investigadores actuar desde su espacio de enseñanza, desde sus propias interpretaciones e intencionalidades.

La perspectiva cualitativa de investigación tiene sus antecedentes en los EEUU a finales del siglo XIX. En esta época sobresalen los sociólogos integrantes de la Escuela de Chicago, especialmente preocupados por los problemas sociales (...) También hay que mencionar la incidencia en el ámbito educativo de antropólogos como Malinowski, pionero en el trabajo con nativos a través de etnografías holísticas, y Margaret Mead con sus aportaciones a la antropología de la educación. (Bisquerra et al. p.58)

En el mismo sentido, se manifiesta el avance de este enfoque de la investigación educativa, mencionando estudios realizados en contextos cercanos al nuestro:



“Paralelamente, el final de los años setenta coincide con el auge de la teoría crítica, cuyos partidarios derivaron sus perspectivas teóricas del trabajo de los críticos sociales y se basaron en las comprobadas teorías educativas del brasileño Paulo Freire”. (Bisquerra et al. pág. 59)

En efecto, los aportes realizados por este autor frente a la educación, pueden ser fácilmente reconocidos, descritos, analizados y aplicados desde las perspectivas cualitativas de la investigación, ya que por responder a finalidades referidas al cambio o transformación de la educación han trascendido hasta llegar a ofrecer mejora en las prácticas docentes.

El siguiente planteamiento es una aseveración de las implicaciones que tiene el enfoque cualitativo en el campo de la educación, destacando la idea de que la validez de una investigación radica también en el aporte que puede ofrecer a la sociedad, desde un trabajo que propone una transformación:

Entonces critican la disposición de los educadores a ser cómplices en la reproducción de un sistema social desigual, e impulsan a los investigadores del ámbito de la educación no sólo a ser conscientes de las luchas de poder en la sociedad, sino a participar en esa lucha, en nombre de la justicia social. Para ellos la objetividad no es necesariamente un componente deseable de la investigación: Su finalidad es la transformación social. (Bisquerra, et al. p.59)

### **1.7 Paradigmas de la investigación educativa**

Ortiz (1993), considera que paradigma es un conjunto de normas y creencias básicas que sirven de guía a quien investiga, durante todo su desarrollo, ejecución y exposición de resultados. He allí la importancia que representa para un docente



investigador el conocimiento básico de los paradigmas que pueden ayudar a sustentar su trabajo investigativo.

Se entiende, que el paradigma abarca todas las dimensiones de una investigación, desde la conceptual de los temas que serán abordados, hasta las formas de pensamiento ligadas a intencionalidades de cambio o transformación.

Por lo tanto, un paradigma puede ser entendido como un sistema de creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una comunidad científica. Es decir, un paradigma es una manera de hacer ciencia que supone una forma de interpretar la realidad, una metodología para abordarla y problemas típicos de investigación. (Toro y Marcano, 2008, pág.7)

Se entiende entonces que, el paradigma ofrece un determinado marco conceptual frente a la tarea investigativa, mismo que representa una guía a seguir en cada uno de los pasos que dé a lo largo de su trabajo de investigación. Desde esta consideración, la tarea del docente investigador implica una posición no sólo técnica o científica, sino también una personal y ética frente a la tarea investigativa.

Dicho de otra manera, paradigma es la ruta por la que el investigador, en este caso el docente, lleva a cabo su tarea investigativa, en su papel de actor social activo que trasciende la parte técnica o científica de la investigación.

Partiendo de estas concepciones, es necesario presentar el análisis que hacen ciertos autores, en relación a los principales paradigmas, que pueden sostener los diferentes trabajos de investigación en el campo educativo.

En atención a la clasificación de los paradigmas, Habermas explica que existen tres paradigmas: empírico-analítico, con un interés técnico, con el



propósito de predecir y controlar; histórico-hermenéutico, de interés práctico, con intencionalidades de ubicar y orientar, y crítico-social o socio crítico, de interés emancipatorio o liberador, que se propone develar y romper. (Colmenares, 2012, p.103)

En el mismo sentido, la existencia de tres paradigmas fundamentales de la investigación educativa, es corroborada de la siguiente forma:

En el ámbito educativo, y social en general, existe un cierto acuerdo en identificar tres “paradigmas” en la investigación. Siendo los siguientes: la perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista (paradigma positivista), la humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenomenológica (paradigma interpretativo), y la crítica, basada en la tradición filosófica de la teoría crítica (paradigma socio crítico). (Sandín, 2003, p.32)

Así también, Sandín (2003), cita a Habermas quien destaca la presencia de tres intereses que mueven a los investigadores al momento de plantear y ejecutar una investigación, que puede ser aplicada en el campo educativo; este autor reconoce y plantea la existencia de tres intereses: técnico, práctico y emancipatorio. Cada una de estas posibilidades define la intencionalidad, la concepción y el camino metodológico que regirá durante el desarrollo de la investigación.

Ahora bien, ya sea que se denomine paradigma o interés de una investigación, el avance trascendental que han tenido los paradigmas dentro de la investigación educativa, ha permitido que la educación haya adoptado una perspectiva lo más alejada de la perspectiva o interés empírico positivista.



Corroborando lo antes expuesto, Sandín (2003) menciona que en las últimas décadas, el paradigma crítico o sociocrítico ha ido ampliando sus alcances y perspectivas en el ámbito de la investigación educativa, como una posibilidad de llevar a cabo procesos investigativos desde metodologías que ayudan a alcanzar objetivos en educación con un carácter más crítico, es decir más apegado a la realidad de contextos educativos específicos.

El conocimiento de los paradigmas a continuación planteados, representa una necesidad para el maestro que se propone llevar a cabo un trabajo investigativo, ya sea que se plantee estudios sencillos o unos más complejos.

### **1.7.1 Importancia del conocimiento de los paradigmas en la investigación educativa.**

En cualquier proceso de formación sobre investigación educativa, el abordaje de los paradigmas de la investigación educativa tiene una gran importancia, ya que representan el sistema de creencias o supuestos axiológicos de partida a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación en educación, dicho de otra manera, son las lentes con las que nos aproximamos al estudio sistemático e indagación coherente de la realidad educativa, no sólo escolar. Esta circunstancia determina la concepción del problema y el camino para intentar describirlo, comprenderlo, explicarlo, controlarlo o transformarlo. (Sánchez, 2013, p.92)

Por su parte Sandín (2003), menciona que en cada proyecto investigativo se utilizan las estrategias o herramientas más adecuadas según la necesidad y el modelo paradigmático en el que se apoya. Es decir, el paradigma posee un carácter



normativo y de orientación con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar.

Entonces, la importancia de un paradigma recae en un oportuno conocimiento y posterior apropiación de los principios y orientaciones de un determinado paradigma. El paradigma fundamenta y respalda la acción investigativa que realice el docente, desde una adecuada orientación de las metodologías que se propongan en la tarea por alcanzar los objetivos de la investigación.

Desde estas consideraciones, los tres paradigmas fundamentales dentro de la investigación educativa: empírico-analítico, interpretativo y socio crítico, son puestos a consideración, con el fin de que exista una idea clara frente a cada uno de ellos, en una posible investigación puesta en marcha por un docente de aula.

### **1.7.2 Paradigma empírico analítico**

Este paradigma es quizá el más tradicional, y el que ha regido diversos estudios investigativos, donde sus exigencias se relacionan directamente con el enfoque cuantitativo de la investigación educativa.

Ha sido el de mayor influencia en el campo de la educación, siendo hasta la mitad del siglo XX el referente exclusivo dentro de la investigación educativa. Se basa en la idea del positivismo lógico, propio de las ciencias físico-naturales, a partir de la cual ningún conocimiento puede ser admitido como válido sino se ha obtenido a partir de la experiencia. (Sánchez, 2013, p.94)

Según Latorre, Arnal y Del Rincón (2008) las características del paradigma empírico analítico son:



- El objeto de estudio es objetiva e independiente del sujeto que se aproxima a ella.
- Considerar que la investigación no debe verse contaminada por la visión subjetiva del investigador, lo que pone de relieve el divorcio entre sujeto.
- El estudio del mundo social debe hacerse del mismo modo que con el mundo natural.
- El objetivo de la investigación educativa es general leyes universales y generales que nos permiten comprender y explicar el mundo educativo.
- La vía de acercamiento al conocimiento válido es el hipotético-deductivo. (25)

A partir de estos planteamientos, la relación enseñanza/aprendizaje se convierte en un proceso de análisis y teorización sujeto a la formulación de teorías capaces de ser validadas o falseadas, externo a los propios agentes intervinientes y factible de ser traducido en procesos técnicos capaces de orientar más eficazmente la acción. (Porta y Silva, 2008, p.3)

Porta y Silva (2008) agregan que desde esta perspectiva, la investigación educativa pretende encontrar relaciones causales para explicar los fenómenos acontecidos en el contexto educativo desde un positivismo lógico. Los procesos investigativos cumplen con criterios de validez y objetividad, basados en la cuantificación de variables presentes en situaciones educativas específicas.

Es así que para autores como Porta y Silva (2008), este paradigma orienta el trabajo investigativo hacia procedimientos cognitivos, racionales y técnicos para la comprobación de hipótesis de situaciones educativas, que sin dejar de representar aportes para el campo educativo, a la vez dejan de lado la comprensión e



intervención frente a problemas educativos que requieren mucho más que comprobación o explicaciones exactas.

Por todo lo expuesto, este paradigma, orienta la investigación hacia propósitos estrictamente teóricos de la educación, limitando el carácter constructor y transformador de la acción educativa. La investigación educativa aparece únicamente como una metodología, un estudio técnico aplicado a situaciones educativas con objetivos.

### **1.7.3 Paradigma interpretativo**

Para definir este paradigma Porta y Silva (2008) mencionan que es una perspectiva que defiende la sociedad como una realidad que se crea y mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Desde este apartado, la investigación educativa tomaría un carácter descriptivo, una posición neutral frente a la realidad que se esté estudiando en el ámbito educativo; en donde se considera lo que acontece, sin que el proceso investigativo permita aportar a un cambio a una mejora de la situación actual.

Siguiendo estos planteamientos, se presentan cuatro supuestos esenciales que caracterizan y respaldan esta perspectiva paradigmática frente a la tarea investigativa:

- a. La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana, ya que es dentro de él donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones.



- b. La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo tanto, es imposible explicarla de la misma forma en que se explican los fenómenos en las ciencias naturales.
- c. Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad.

También se puntualiza en cuanto a que “ningún método puede considerarse como definitivo y menos aún como universal. La universalidad no es sinónimo de objetividad”. (Porta y Silva, 2008, p.4)

En base a lo expuesto, este paradigma presenta mayores acercamientos para el desarrollo de procesos investigativos en el campo educativo, ya que se reconoce el papel fundamental del contexto y del comportamiento de los individuos en el que se acontecen determinadas situaciones educativas.

Así mismo Sánchez (2013), plantea los siguientes supuestos como los principios de este paradigma:

- Los procesos de investigación tienen una naturaleza dinámica y simbólica: construcción social, a partir de las percepciones y representaciones de los actores de la investigación.
- El objeto de investigación es la acción humana, a diferencia del positivismo que es la conducta humana, y las causas de esas acciones establecidas a partir de las representaciones de significado que las personas realizan.
- La construcción teórica se basa en la comprensión teleológica más que en la explicación causal.



- La objetividad se consigue con el acceso al simbolismo subjetivo que la acción tiene para los protagonistas. (Sánchez, 2013, p.95)

En efecto, Sánchez (2013) menciona que desde este enfoque, la realidad educativa es una construcción social que deriva de las interpretaciones subjetivas y los significados que los participantes le otorgan, siendo relevante el desarrollo de teoría sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, trascendiendo el hecho de realizar generalizaciones o inferencias de acontecimientos del hecho educativo.

Es posible que la finalidad de este acercamiento paradigmático se traduzca en la siguiente afirmación: “Lo que interesa es la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos a acceder al simbolismo que configura una realidad educativa concreta”. (Sánchez, 2013, p.96)

La investigación educativa desarrollada bajo estos criterios paradigmáticos, lograría la comprensión, y una acertada descripción de una determinada problemática educativa; pues todo el proceso se extiende desde la importancia que se da a los individuos involucrados en el hecho educativo, sin prescindir del contexto en el que se relacionan.

#### **1.7.4 Paradigma crítico**

“Los interrogantes actuales sobre el mundo educativo llevan incluso a plantear nuevos enfoques “paradigmáticos” y se apuesta por la articulación de diversas tradiciones de investigación”. (Sandín, 2003, p. 24)

Tal ha sido la necesidad de una perspectiva más dinámica de la actividad investigativa ligada a la labor del docente, que se ha desarrollado un paradigma que



ofrezca mayor posibilidad de acción frente a una problemática real, el paradigma crítico.

Para Sverdlick (2007), la perspectiva crítica involucra a los individuos en el proceso de reconocimiento de su realidad, en la problematización y búsqueda de soluciones a través de la investigación, pues esta le posibilita insertarse en una relación dialéctica con su contexto, con la sociedad. Los procesos investigativos se tornan en acciones de concienciación y transformación de situaciones educativas, y específicamente de las que el docente puede hacer frente desde su espacio pedagógico.

Así también, Sánchez (2013) menciona que, esta perspectiva aplicada a la investigación educativa se basa fuertemente en la toma de decisiones de cambio, puesto que defiende un sistema educativo más justo, donde el papel del investigador representa la apropiación de una ideología que toma a las prácticas educativas como un recurso para promover el cambio. La investigación educativa se convierte en una herramienta potencial de comprensión, reflexión y acción orientada al cambio.

Dicho de otra forma, la investigación educativa puede y tiene la responsabilidad de actuar frente a una realidad educativa determinada. Centrar una investigación desde una mirada crítica conlleva poner en práctica ciertos principios e implicaciones.

Los supuestos fundamentales en los que se basa el paradigma crítico son:

- a) Una visión praxeológica: orientada a la mejora de la práctica.



- b) La democratización del conocimiento: no es algo que deba estar en manos de pocos; el investigador es el propio profesor.
- c) El profesor como investigador y generador de cambio.
- d) El interés por los problemas próximos a la práctica educativa del aula.
- e) La flexibilidad metodológica: técnicas dialécticas.
- f) La cogestión del diseño: se negocia. (Sánchez, 2013, p.94)

Dentro de estos planteamientos, el propósito de la investigación aplicada en la educación debe ser la transformación social de las prácticas educativas, tomando en cuenta a todos los miembros de la comunidad educativa: “Desde este punto de vista, la realidad es dinámica y evolutiva. La finalidad de la ciencia no ha de ser solamente explicar y comprender la realidad, aunque ello sea necesario, sino contribuir a la alteración de la misma”. (Sánchez, 2013, p.97)

La investigación desde este paradigma, reafirma el trabajo docente, como investigador, en la medida que le permite a los docentes apropiarse de metodologías y herramientas encaminadas a la reflexión sistemática, y cambio de las prácticas docentes desarrolladas en el aula escolar.

Otro aspecto importante de este paradigma son los aportes que ha otorgado a la investigación educativa:

1. Incorpora el elemento ideológico presente en todo acto educativo: la educación no es neutral, pero no el sentido de negar la variable ideológica como algo a eliminar.
2. Esencial en el proceso de desarrollo, mejora y emancipación del profesor.
3. Ha permitido que el profesor pueda generar un conocimiento permanente a través de la reflexión acerca de la práctica.



4. Cubre espacios de comprensión de la realidad educativa marginados por el positivismo y no contemplados por el interpretativismo. (Sánchez, 2013, p.98)

La oportunidad que el docente tiene de apropiarse de su espacio educativo, a través de procesos de problematización, reflexión, análisis y cambio de situaciones reales de su contexto, representa una oportunidad significativa para desempeñarse como profesional, asumiendo la tarea docente cotidiana desde una dimensión teórica, práctica y humanista de la educación.

Es así que, la comprensión del paradigma crítico, acerca al docente hacia la posibilidad de asumir una posición frente a los alcances de la investigación como un recurso de propuesta para mejorar las prácticas educativas; en el mismo sentido esta dimensión paradigmática orienta la construcción de un carácter crítico a través de las investigaciones que pueda desarrollar en su contexto escolar.

En base a lo antes expuesto, es indiscutible que el paradigma crítico presenta unos principios y orientaciones metodológicas que potencializan el trabajo docente investigativo desde el aula escolar, por lo que asumir la posición crítica conlleva a la articulación de todo el trabajo investigativo a los principios y orientaciones metodológicas de dicha perspectiva.

### **1.7.5 Pragmatismo de perspectivas cualitativas y cuantitativas en la investigación educativa**

Sandín (2003), señala que la presencia de más de un paradigma obliga a quien plantea una investigación, a explicitar su posición, además de defenderla durante todo el proceso investigativo, ya sea desde el planteamiento de los objetivos, aplicación de metodologías o técnicas en el desarrollo de las actividades de análisis,



descripción, etc. El menciona que la existencia de paradigmas alternativos en educación es saludable para la comunidad investigadora, en la medida que todos aportan en el desarrollo de estudios que benefician al docente y a las comunidades educativas.

Asimismo, Forero (2010) puntualiza sus ideas sobre el pragmatismo entre perspectivas cualitativas y cuantitativas al expresa que una investigación puede hacer uso de técnicas cuantitativas y cualitativas en la búsqueda de soluciones prácticas.

Este pragmatismo implica una fuerte dosis de pluralismo, en donde se acepta que tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo son muy útiles y fructíferos. En ocasiones, estas dos aproximaciones al conocimiento parecieran ser contradictorias, pero tal vez lo que veamos como contradictorio sea simplemente una cuestión de complementación. (24)

El análisis y comparación de los paradigmas y enfoques en la investigación educativa constituyen fundamentalmente una base conceptual, metodológica e ideológica para los interesados en realizar investigación desde su práctica educativa.

En consecuencia, es necesario precisar que el conocimiento de los paradigmas no tiene que representar una camisa de fuerza al momento de llevar a cabo una investigación educativa:

“En este sentido, el investigador no necesita enunciar, en los proyectos, los paradigmas epistemológicos o los abordajes teórico-metodológicos que irá utilizar. Sin embargo, el conocimiento de las características de los diferentes



abordajes ayuda en la selección de estrategias para comprender mejor el problema que se investiga”. (Claude, Sánchez, Cerda, y Bravo, 1998, p.73)

El paradigma, el enfoque, la intencionalidad desde la que el docente lleve a cabo su investigación determinará el nivel de los alcances que se obtengan durante y después de cada estudio investigativo.

Posterior a lo expuesto sobre los enfoques y paradigmas de la investigación educativa, sus principios, características y modalidades, es necesario enunciar a la investigación acción, como una modalidad investigativa que se sustenta en el enfoque cualitativo y paradigma crítico principalmente, con características y principios que benefician positivamente las prácticas docentes.

Tal como se analizará, esta forma de investigación cumple con las exigencias metodológicas de la ciencia a la vez que responde a una perspectiva pedagógica de la investigación como la base de la enseñanza.

Stenhouse (2004), plantea una investigación que se compromete con los problemas de la práctica y con las necesidades de los profesores. Este autor expresa la necesidad de re conceptualizar la idea de investigación, sus metodologías y los asuntos que pueden ser afrontados desde esta práctica. Lo fundamental de una investigación está en la forma de llegar y afectar positivamente a la práctica, a través de los profesores que se verán influenciados a cambiar sus perspectivas de la educación y la investigación como un aspecto ineludible de haberse impregnado en un proceso investigativo.



## **1.8 La investigación acción: una modalidad investigativa fundamentada en los principios cualitativos y críticos**

Primeramente, se presenta a Carr y Kemmis quienes posibilitan la comprensión de la investigación educativa dentro del aula escolar, a través de la presentación de una metodología que ubica y posiciona al educador como investigador reflexivo de su propia práctica: “La investigación-acción se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa está produciendo mejoras en ella, así como en su formación como docente”.

En base a la identificación de la investigación acción como una metodología investigativa que puede ser aplicada por el docente de aula, es fundamental reconocer sus fundamentos y principios, para que pueda ser considerada en los procesos de cambio o mejora de la educación, desde los espacios escolares.

Para García (2004), una investigación educativa planteada y encaminada a mejorar las prácticas educativas, tiene la función principal de servir a los profesionales de la educación en la toma de decisiones frente a problemas surgidos en la práctica diaria.

Es así que, la investigación acción es identificada como una de las modalidades que ofrece, una posibilidad de investigar desde una realidad educativa específica, para mejorar las prácticas docentes, destacando la investigación como un principio del quehacer educativo y no como un complemento del trabajo cotidiano del profesor.



En este sentido, Stenhouse (2004) se refiere a la investigación acción, una forma de investigación que fomenta el desarrollo profesional del docente, la construcción del conocimiento a partir de la experiencia educativa, y la mejora en las prácticas docentes a partir del estudio de sus propias formas de enseñar.

Por consiguiente, la investigación acción, propone y orienta el trabajo del docente desde una metodología que permite el libre desarrollo de la actividad investigativa, sin que represente falta de rigurosidad o exigencia; el rigor de la investigación acción no impide que el docente sea capaz de reconocer, adaptar o cambiar determinadas acciones en su desarrollo, siempre que esto represente algo positivo para todo el proyecto.

Consecuentemente, para que la investigación acción, sea reconocida como válida dentro del campo educativo, como una práctica capaz de mejorar las prácticas docentes, es necesario describir la investigación acción apegada a los principios del enfoque cualitativo y en el paradigma crítico, como una forma de consolidar la idea de una metodología que proporciona aportes significativos al trabajo del docente y a la educación.

### **1.8.1 La investigación acción fundamentada en el paradigma crítico.**

Los planteamientos de la investigación acción se ubica y fundamenta en una perspectiva crítica frente la realidad social y educativa, en la medida que orienta la tarea de investigación hacia la búsqueda y consolidación de acciones de cambio de una realidad educativa.

para la perspectiva crítica en educación, la realidad no se compone sólo de las manifestaciones observables. La interpretación subjetiva de los



acontecimientos tal como la expresan los participantes – el significado que tienen para quienes lo viven – conforma otra dimensión sin la cual no es posible comprender los hechos sociales. Es así que tanto los hechos observables como las interpretaciones subjetivas enmarcadas ambas en un contexto, constituyen la complejidad de los fenómenos sociales. (Sverdlick, y otros, 2007, p.27)

También se identifica el carácter crítico de la investigación acción con la siguiente frase: “En realidad, en la investigación-acción, el hecho de comenzar a plantearse la relación entre lo real y lo posible, en la educación o en la vida social, significa haberse embarcado ya en un proyecto crítico”. (Sandín, 2003, p.35)

Así también, Colmenares (2012) expresa que la investigación acción presenta características particulares que la enmarcan dentro del enfoque cualitativo y paradigma crítico. La forma en cómo se problematiza una realidad educativa, la intencionalidad o los propósitos desde los que se plantea la investigación, sin dejar de lado los logros que se alcanzan a través de esta forma de investigación, hacen que la investigación acción se ubique fundamentalmente dentro de estas perspectivas.

También agrega:

Cada paradigma amerita una metodología concordante que permita desarrollar los procesos investigativos; en el caso del crítico, la metódica está representada por la investigación acción o investigación-acción participativa que orienta los procedimientos, técnicas e instrumentos acordes con la perspectiva asumida por el investigador (104).



Por su parte Sandín (2003), expone los paradigmas que prevalecen, como fundamentos de la investigación acción:

Aunque algunos autores señalan que no hay un solo marco ideológico para la investigación-acción, sino que existen diversos lenguajes epistemológicos en los que se pueden fundamentar sus prácticas, la mayoría coincide en situarla en los paradigmas interpretativo y crítico. En la investigación-acción predominan estos enfoques, pues se pretende, fundamentalmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. La investigación cualitativa desde un paradigma sociocrítico, toma a la investigación acción, como la mejor alternativa de hoy en día (35).

Relacionando estas afirmaciones con lo expresado de los enfoques y paradigmas de la investigación educativa, se identifica a la investigación acción relacionada a los principios cualitativos y críticos de una investigación; lo que permite que el docente participe activamente de un estudio investigativo que representará logros significativos tanto para su contexto educativo como para sus propios conocimientos.

Entonces, la investigación acción, reconocida dentro de un enfoque y paradigma válidos de la investigación educativa, se constituye en un proceso que a más de ayudar al docente a mejorar sus prácticas cotidianas, le otorgan validez a una tarea que fortalece su dimensión personal y profesional. En palabras de Forero (2010), la investigación acción es considerada una práctica investigativa fundamental en el ámbito cualitativo, capaz de potenciar una visión integradora de acciones encaminadas a aportar al conocimiento y a la práctica educativa.



En efecto, la Investigación acción como una modalidad de investigación educativa, responde a los lineamientos de un enfoque cualitativo y paradigma crítico, al constituirse en una herramienta potencial para el maestro investigador y crítico que pretende mejorar sus prácticas docentes.

En general el método etnográfico da cuenta de una realidad experimentada o vivida tanto por el docente como por sus estudiantes y por quienes, en una u otra forma, participan en los acontecimientos del aula, facilitando la ubicación y contextualización de situaciones problemáticas, suscitando reflexiones ante estas situaciones y planteando alternativas de solución. Para abordar estas problemáticas y darles una respuesta apropiada está la IA, cuyo concepto se maneja de una manera flexible en procura de su actualización constante, pero siempre con el fin de buscar alternativas de cambio como respuesta a los fenómenos encontrados. (Forero, 2010, p.25)

## **CONCLUSIÓN**

La investigación educativa es reconocida como un proceso necesario en la educación, desde la dimensión teórica y mucho más desde la práctica, donde es considerada como la base de la enseñanza, puesto que a través de ésta el educador no solo podrá comprender las diversas situaciones educativas que surgen en la enseñanza aprendizaje, sino que llevar a cabo propuestas de cambio o mejora.

La perspectiva cualitativa y crítica de la investigación educativa realizada por el docente permite el ejercicio de la problematización, la reflexión, la crítica y reconstrucción significativa de las prácticas educativas poniendo de manifiesto la



visión e intencionalidad del educador frente a la necesidad de mejorar la calidad educativa.

Es así que, la investigación acción dirigida por el docente, es un tipo de investigación válida dentro del ámbito educativo, que responde a los principios de una investigación cualitativa y fundamentada en el paradigma crítico en la medida que es reconocida como una metodología, modalidad o estudio práctico que posiciona e inserta al educador en un proceso significativo de búsqueda, problematización, reflexión, auto crítica y acción, que le permite mejorar sus prácticas y aportar al cambio, desde los espacios más pequeños y a la vez más relevantes de la educación.

La investigación acción, se identifica como una forma de trabajo, basado en procesos de reflexión y acción sobre las propias prácticas docentes llevadas a cabo por el docente de aula, lo que la constituye en una herramienta útil y viable para los educadores que además de cumplir con sus tareas de enseñanza, fortalecen su rol de docentes investigadores.

En este sentido, es fundamental que el docente asuma la investigación dentro de las exigencias de sus tareas pedagógicas, para propiciar una educación integral, significativa, contextual y en donde las actividades de enseñanza aprendizaje responden a las necesidades del grupo, puesto que han sido reflexionadas, pensadas, mejoradas o cambiadas para lograr los objetivos planteados por la educación constructivista y crítica.

La importancia de la investigación acción, radica en la posibilidad que le otorga al docente para reivindicar su autonomía dentro de los procesos de enseñanza y mejorar sus prácticas como profesional de la educación. Precisando que el alcance,



aporte y el cambio que puedan iniciarse o consolidarse dentro de las prácticas docentes, constituye el éxito del proceso investigativo.

El docente requiere conocer los alcances de la investigación acción para asumirla como una herramienta para propiciar procesos de cambio en sus prácticas educativas cotidianas, como una forma de reflexionar, cuestionar y reconocer las diversas situaciones educativas que vive y evidencia como docente de aula. La comprensión de la investigación acción y sus procesos le otorgarán al educador una forma de trabajo sistemático y ordenado que lo ayudará a mejorar sus formas de enseñar a la vez que le permite fortalecer su rol de investigador reflexivo.



## CAPÍTULO II

### LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

*La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.*  
Paulo Freire, 1997

#### 2.1 Trayectoria de la Investigación acción para su aplicación en la educación

Miguel Martínez (2012) enuncia los principales autores que han desarrollado y propuesto la investigación acción. Desde la vertiente sociológica presenta a Kurt Lewin, Fals Borda como principales, mientras que la vertiente educativa está representada por Paulo Freire, Lawrence Stenhouse, John Elliot principalmente.

Con el objetivo de esclarecer las implicaciones y el desarrollo de la investigación acción como metodología al alcance de los docentes, se presenta una síntesis de la historia que ha tenido esta metodología, desde sus inicios hasta la actualidad.

El desarrollo de la investigación acción, se sintetiza en dos momentos claves; el primero en donde la metodología surge dentro del ámbito social, y el segundo cuando es propuesta y aplicada en el ámbito educativo.

##### 2.1.1 La investigación acción de Kurt Lewin en el ámbito psicosocial

El término investigación acción como es conocido en la actualidad, dentro del ámbito educativo, proviene del sociólogo alemán, Kurt Lewin (1946) y fue utilizado por primera vez en 1944. Para Lewin, la investigación acción consistía en análisis, recolección de información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación, pasos que luego se repetían.

Lewin expone esta forma de investigar en su trabajo “Investigación acción y los problemas de las minorías”, la propuesta es desarrollada luego de la Segunda



Guerra mundial, en donde el autor discute el uso de la investigación-acción como instrumento para mejorar la práctica social en el área de las relaciones intergrupales.

A partir de este contexto, Lewin (1990) identifica la necesidad de una investigación desarrollada por la misma comunidad que requiere el cambio; un espacio que demanda que se investigue para actuar inmediatamente. El objetivo de esta metodología en sus inicios tenía un carácter social muy marcado.

Tal es el caso, que Lewin plantea la profunda relación entre los problemas sociales y la facultad de la investigación acción para provocar un cambio o transformación en la sociedad. Así lo enuncia en el siguiente apartado:

La investigación requerida para la práctica social puede ser caracterizada como una serie de procesos investigativos que esclarezcan el quehacer del profesional en el manejo de problemas sociales específicos (la administración social), o como una ingeniería social. Se trata de una forma de investigación-acción, una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias clases de acción social, y es investigación que conduce a la acción social. A nuestro juicio, la investigación que no produce sino libros no es suficiente. (Lewin, 1990, p.1)

Una vez más, la investigación acción, aún en el campo de la sociología es considerada como una herramienta importante para lograr cambios, para llevar a las personas al análisis de su situación problemática y orientándolos a tomar decisiones que los lleve a una mejora y/o cambio.



Lewin (1990) cree firmemente en los logros que se pueden alcanzar en la investigación acción, tanto a nivel teórico como práctico, he ahí de lo substancial de esta metodología en sus inicios y en la actualidad. Este autor argumentaba que se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, a través de estos procesos de investigación.

Siguiendo esta línea de pensamiento, los autores que lo han precedido han sostenido la necesidad de incluir la acción transformadora como parte integrante de la tarea investigativa del profesional de las ciencias sociales.

En el ámbito educativo existen necesidades particulares lo que exige que la investigación acción aplicada a este campo, asuma sus características específicas, mismas que representan, el desarrollo de la propuesta inicial de Kurt Lewin.

### **2.1.2 La investigación acción de Orlando Fals Borda en el ámbito social**

Se identifica a la investigación acción dentro del campo sociológico a través de Fals Borda, con su trabajo, “Sociología comprometida”, en donde la investigación acción, asume un carácter social determinante, llegando a conceptualizarse como Investigación acción participativa o IAP.

El desarrollo de la tendencia sociológica en Latinoamérica tiene su principal representante en el insigne sociólogo Fals Borda (1925-2008), quien dedicó gran parte de su vida al estudio de comunidades campesinas y cuyos hallazgos son reportados en la literatura que dejó como legado para su país y el resto de Latinoamérica y también de Europa, continente donde es reconocido por sus importantes aportaciones al crecimiento y proyección de esta metodología. (Colmenares, 2012, p.104)



Fals Borda (2012) la investigación acción participativa es entendida como una experiencia necesaria para progresar en democracia, a través del desarrollo y consolidación de actitudes y valores, que le otorgan sentido a la praxis.

Así también, es preciso mencionar que en la tendencia educativa latinoamericana, existen diferentes denominaciones para la investigación acción, dependiendo de los autores que la practiquen, ésta puede expresarse como: investigación acción participativa, investigación acción educativa, investigación acción pedagógica, investigación acción en el aula.

Por consiguiente, una vez más resalta la flexibilidad presente en esta metodología, donde lo que determina su funcionalidad y validez es el cumplimiento de sus objetivos más importantes como metodología cualitativa que aporta al cambio y a la mejora de situaciones problemáticas.

Hasta este punto, se identifica a la investigación acción como una metodología que aporta a los diversos campos de las Ciencias Sociales. Acercándose a la Educación, en donde se ha legitimado, a través de los aportes que ha brindado a la teoría y a la práctica educativa; involucrando principalmente al docente en los procesos investigativos.

### **2.1.3 La investigación acción en el ámbito educativo**

El despliegue y desarrollo de la investigación acción en el campo educativo, está determinado por las diversas posibilidades de mejora o cambio que ha ofrecido a la educación, a través de la orientación de procesos investigativos que consideran la teoría y la práctica educativa, llevados a cabo en los espacios escolares y aplicados por investigadores o por los docentes a partir de las propias experiencias.



entre las razones mencionadas por Carr y Kemmis se encuentra 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, dando paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y, por ende, 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. (Colmenares, 2012, p.35)

En este sentido, el siguiente texto se refiere a la forma en como la investigación acción adquirió importancia para los docentes, como una nueva perspectiva de asumir a la investigación educativa desarrollada en los contextos escolares, donde el educador puede hacer uso de sus habilidades investigativas y autocríticas.

Agrega Suárez que en esta misma época histórica, en Gran Bretaña John Elliott y Clem Adelman protagonizaron un proyecto llamado Ford de Enseñanza; y Lawrence Stenhouse, por su parte, se responsabilizó de 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. (Colmenares, 2012, p.105)

De allí, que el interés por impulsar y orientar una investigación de carácter práctico en la educación, empieza a fortalecerse puesto que impulsa mayor participación al docente de aula, quien puede ejercer su tarea pedagógica desde una metodología con fundamentos muy bien establecidos.

Asimismo Sandín (2003), expresa que la finalidad esencial de la investigación acción es la de aportar en la toma de decisiones del docente en los procesos de cambio para la mejora de las prácticas educativas que el mismo propicia.



En efecto, la investigación acción educativa representa en gran medida una posibilidad para actuar desde la práctica docente en la búsqueda de la transformación social, desde los espacios educativos.

Por lo tanto, resulta oportuno mencionar a Orlando Fals Borda y a Paulo Freire en una misma línea, puesto que ambos coinciden en que la investigación acción puede ser una herramienta potencial de transformación social desde el campo educativo, mediante la práctica de una pedagogía auténtica, ética, moral y comprometida socialmente.

Así como el trabajo de Freire es crucial para entender la respuesta ética de la IAPE en América Latina, el de Fals-Borda es fundamental para entender cómo la IAPE se enfrentó a los retos políticos de mejorar la vida de las personas en una región donde la sociedad desconfía de la participación comunitaria e intenta neutralizarla de forma activa.

Ambos se situaron al margen de un mundo académico que consideraban alineado con las formas de represión pensadas por los gobiernos latinoamericanos con la mayor diligencia y creatividad. Siendo uno abogado – Freire– y el otro sociólogo –Fals-Borda–, estaban más preocupados con la participación real de la comunidad y menos con presentar su trabajo en foros académicos. (Flores, Montoya, y H. Suárez, 2009, p.291)

Sobre la base de lo expuesto, se reconoce el planteamiento de los dos autores como una perspectiva que trasciende la idea de mejorar un sistema de contenidos únicamente, aunque éste no carecería de importancia, sin embargo, se trata más bien de propuestas que buscan una transformación de la sociedad desde los contextos educativos. El desarrollo de una pedagogía integral que se fortalece con



la investigación acción llevada a cabo por los autores de la educación es claramente defendida.

También Sanders (1982), destaca el pensamiento de Freire referido a que entre las tareas de un docente investigador está el hecho de propiciar acciones eficaces y transformadoras, lo que significa que la educación asume un papel de agente promotor en la transformación de situaciones que vayan desde los aspectos estrictamente pedagógicos, referidos a las formas de enseñar y aprender hasta aquellas que involucren al contexto y a los individuos como seres sociales.

En cuanto a la relación existente entre los procesos de enseñanza y la investigación acción, “Freire estableció como un requerimiento metodológico que los educadores llevaran a cabo procesos participativos de indagación para alinear su enseñanza con el universo verbal y la forma de encontrarle sentido al mundo de la gente”. (Flores, et al. p.296) No se puede enseñar sin comprender una realidad.

“En este contexto, lograr el cambio social y político es mucho más importante que la transformación de las ciencias sociales, y conseguir la transformación social en América Latina no es fundamentalmente un problema económico o de conocimiento, sino un problema ético”. (Flores, et al. p.296)

Entonces, la propuesta de Freire frente al desarrollo social, educativo e investigativo, tiene que ver indudablemente con ese carácter emancipador, crítico y político que abarcan las acciones educativas. En este contexto, la investigación acción representa una herramienta válida y sobre todo, accesible para los docentes.

Asimismo, las ideas puntuales del documento “La Educación como práctica liberadora” de Freire (1982), destacan por la importancia que el autor le asigna a la



reflexión y la acción del trabajo docente como actividades fundamentales para articular un proceso de transformación social.

La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando – o al plantearse con el educando- el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. (18)

A este punto es necesario mencionar a la investigación acción propuesta por Freire como “una parte constitutiva de la práctica pedagógica de naturaleza emancipatoria”. (Flores, et al. p.295), puesto que ha logrado incidir en el campo social desde las más profundas reflexiones pedagógicas.

El autor ubica al docente frente a una investigación acción, con un marcado carácter crítico, que le permitan evidenciar un cambio en sus prácticas pedagógicas, y a su vez abrir camino hacia una transformación social, que bien puede empezar en las aulas escolares.

De tal forma, la propuesta de investigación acción de Freire, se constituye un reto para aquellos que están inmersos en la educación, puesto que desde esta perspectiva, el docente tiene que propiciar y generar espacios de diálogo y reconocimiento del contexto y de los individuos que lo conforman, en los procesos de enseñanza y en los de investigación.

A este punto, es fundamental mencionar que los trabajos de Freire son esencialmente profundas reflexiones, que surgieron en la mayoría de los casos de la



observación directa de situaciones que vivían determinados grupos humanos; sus interpretaciones y orientaciones pedagógicas luego planteadas, fueron desarrolladas a partir de la vivencia en determinados contextos.

Por tanto, se entiende que en el ámbito educativo, la transformación comienza en el aula escolar, desde los espacios más comunes y cotidianos en los que se desenvuelve el docente y los estudiantes como actores principales de una realidad educativa. Lo que hace que la i-a aparezca como una herramienta convincente para llevar a cabo procesos de investigación aplicados por el educador.

Al mismo tiempo – sobre todo en campos como la educación, la enfermería y el trabajo social – se ha desarrollado un tipo de investigación acción realizada por los mismos docentes o profesionales dentro de sus propias escuelas, salones de clase, hospitales, universidades o agencias sociales. (Anderson, Augustoswky, Herr, Suárez, y Sverdlick, 2007, p.48)

De hecho, se trata de “enfocar la investigación acción hecha desde adentro del escenario de investigación por los mismos profesionales, y, más específicamente, por docentes y profesores”. (Anderson, et al. pág.48)

Siguiendo la misma idea, se expresa que la investigación acción basándose en sus principios críticos, no necesita cambiar de denominación a IAP, para constituirse importante para el docente de aula, sus estudiantes o la institución educativa.

Tal como se expresa: “Ese proceso permanente de revisión de la práctica educativa guiado por la idea de emancipación se denomina investigación-acción crítica o investigación participativa”. (Cascante, 2013, p.46) Este enunciado



reconoce a la investigación acción, al margen de posibles dilemas existentes entre los términos: investigación acción o investigación acción participativa.

Lo antes citado, permite comprender a la investigación acción dentro de las aulas escolares, sin que esta sea llamada como IAP, siempre que estas investigaciones sean desarrolladas por participantes propios al contexto como son los docentes y estudiantes específicamente, y que presenten explícitamente el interés de mejorar una situación educativa actual.

## **2.2 Perspectivas y conceptos de la investigación acción aplicada por el docente de aula.**

Los conceptos y modelos de la investigación acción no han permanecido como estructuras fijas o limitantes para los docentes e investigadores, lo que obliga a que se identifiquen las concepciones, principios y características que ciertos autores han planteado y que permanecen hasta la actualidad.

Para Bartolomé (1986), la investigación acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, acerca de la propia práctica de los profesionales de la educación. Así también hace énfasis en que puede llevarse a cabo con o sin ayuda de un facilitador externo.

De modo muy general, se menciona a Stenhouse, Elliott, Carr y Kemmis como los autores que abrieron el interés por aplicar la investigación acción en los contextos educativos, debido a las importantes posibilidades que ofrecía esta metodología a la educación.

En la misma línea de la investigación educativa que puede ser desarrollada en los espacios educativos, Kemmis (1984) se refiere a la investigación acción como



una metodología que puede ser usada por los diferentes integrantes de una institución educativa, resaltando su objetivo por dar respuesta a las necesidades que se identifiquen, sean éstas de carácter pedagógico o social.

Kemmis (1984) también expresa que la investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica, puesto que inserta al docente, al estudiantado y otros miembros participantes en un proceso autorreflexivo.

Desde una mirada similar, Lawrence Stenhouse (2004) plantea a la transformación como un principio del proceso metodológico de la investigación acción, al exponer que esta metodología se desarrolla desde los principios más altos de la pedagogía, lo que hace posible que el docente opte por acciones que soportan la investigación y la emancipación.

En este marco, Stenhouse (2004) reconoce a la investigación como una base de la enseñanza, al destacar la estrecha relación de ésta con la práctica educativa, y dado que ésta se realiza dentro del proyecto educativo, es vista como herramienta potencial como medio y/o fin de la educación.

En efecto, para este autor quien mejor puede investigar la práctica pedagógica, es el propio educador; su propuesta trasciende hasta la actualidad, basándose en que, “el observador es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado por abundantes oportunidades de investigar”. (Stenhouse, 2004, p.39)



Como consecuencia de estas consideraciones, tenemos un acercamiento más claro de las implicaciones de desarrollar investigación acción, desde el aula escolar, tomando el rol del docente, el contexto, la experiencia, la reflexión y la acción de cambio, como aspectos fundamentales de esta metodología.

La investigación-acción (IA) está interesada en los problemas prácticos que encuentran los profesores en las aulas y en encontrar soluciones a los mismos. Implica el desarrollo profesional de los profesores, y la idea de los profesores como investigadores ha sido ampliada para incorporar la teoría crítica en el análisis de las condiciones existentes en las escuelas y en el uso de la investigación con el fin de iniciar y promover cambio en las escuelas. (Membiela, 2002, p.444)

Desde una perspectiva similar, Elliot (1993) defiende y propone una investigación acción que permite al docente incluirse en su propia práctica, a través de la reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales que acontecen en medio de los procesos de enseñanza. Se entiende que, a través de esta metodología el docente fortalece su carácter crítico y reflexivo frente a los diversos aspectos de su tarea como educador, en la medida que se ve obligado a comprender problemáticas educativas y a actuar sobre ellas.

Adicionalmente, los planteamientos de Paulo Freire representan un motor para el cambio de las sociedades desde los espacios educativos, puesto que en su propuesta de educación e investigación se identifica el carácter integral y complementario de estas dos tareas del docente, que no solo le otorgaba posibilidades de cambio en las prácticas docentes, sino que también daba paso a



procesos de reivindicación de derechos y responsabilidades de lucha para hacer frente a la injusticia social, desde el contexto escolar.

Desde los planteamientos de Kemmis, Elliot, Stenhouse, y Freire la investigación acción es entendida como una estrategia para comprender las prácticas docentes y las realidades educativas, a partir de procesos de reflexión y acción dirigidas por el docente de aula, quien se constituye en el observador directo de todo lo que acontece en los diversos espacios de enseñanza y aprendizaje.

Desde estas perspectivas, la investigación acción es considerada y aplicada desde una dimensión pedagógica, social e investigativa, puesto que a través del estudio de una situación enmarcada en el campo de la enseñanza, es capaz de orientar y alcanzar acciones de cambio o transformación en las prácticas docentes que a su vez abarcan múltiples dimensiones de la educación.

### **2.3 Relación de la Pedagogía crítica y la Investigación Acción**

La relación entre la pedagogía crítica y la investigación acción se centra en que las dos propuestas se constituyen en una orientación clara para que el docente propicie y practique una educación que sustente sus acciones en la reflexión y en la búsqueda permanente en la formación del carácter crítico de los sujetos que comparten un espacio de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, la relación entre estas dos propuesta, radica principalmente en el soporte que pueden brindar a la tarea docente, para que la enseñanza y a su vez la educación se constituya y represente en verdaderos espacios de aprendizaje y participación. La investigación acción es una de las herramientas metodológicas con las que cuenta el docente para hacer viva la educación desde la pedagogía crítica.



En palabras de Paulo Freire (2002) el rol del docente, se centra en aportar en la construcción de una educación encaminada a crear espacios de socialización, participación y construcción de conocimientos significativos, frente a esta exigencia de la educación, la pedagogía crítica y la investigación acción representan un apoyo en el cumplimiento de estos principios educativos:

Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador. (30)

Las palabras del autor, expresan claramente que el rol del docente desde la pedagogía crítica es la de docente investigador, en este sentido, el maestro requiere necesariamente investigar para enseñar y, a su vez llevar a cabo las actividades de enseñanza desde las orientaciones que se han obtenido de los procesos investigativos; lo que contribuye a una educación con sentido, crítica, reflexiva y que responda a las necesidades del grupo que aprende, participa y construye una sociedad mejor.

A este punto, es preciso mencionar a Giroux (1990) quien expone la necesidad de problematizar situaciones educativas actuales, recalcando que la educación crítica presente en diferentes países está perdiendo su carácter transformador, por lo que hace un llamado a los docentes, para que a través de sus prácticas educativas se evidencie su intención y propuesta de cambio. La investigación



acción en este sentido cobraría importancia para que se evidencie la reivindicación del rol integral del docente de aula:

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. (4)

Desde esta perspectiva Giroux (1990), expresa su posición frente al rol del docente mediante su trabajo “Los profesores como intelectuales”, en el que declara su interés por revalorizar la tarea docente a través del fortalecimiento de su carácter investigativo, reflexivo y social en cada una de las acciones que ejecute dentro del contexto escolar.

Concretamente, la propuesta de Giroux (1990) viene a plantear cuestiones referidas a las tareas que el docente puede y debe desarrollar como parte de su trabajo como profesional de la educación:

Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial. Porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de



relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza. (3)

Por tanto, el trabajo docente tiene que sustentarse en procesos de reflexión y autocrítica para responder al principio fundamental de la educación: la transformación de la educación. Lo que permite visualizar la tarea docente sustentada en los principios de la pedagogía crítica y en los aportes de la investigación acción puesta en marcha desde los espacios escolares.

En concordancia con la relación entre los supuestos críticos de la educación y la investigación acción, se insiste en que el docente puede sustentar su práctica cotidiana en las orientaciones de cada una, enfocándose en siempre en mejorar sus formas de enseñar, como una forma de aportar a una mejor educación.

En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse. Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos. (5)

En este sentido, los planteamientos de Giroux y Freire, expresan la estrecha relación entre la pedagogía crítica y el ejercicio de la investigación acción por parte de los docentes en el aula de clases, a su modo los dos manifiestan que el docente



tiene que apropiarse de procesos de reflexión y crítica para llegar a los verdaderos fines de la educación.

La investigación acción dirige procesos de reflexión y acción para que el docente enseñe con un fundamento y de acuerdo a la realidad del contexto, atiende también a la necesidad de cambio que puede surgir una determinada situación educativa; por su parte la pedagogía crítica orienta al educador para que sus acciones de enseñanza respondan a la construcción de una sociedad con sujetos integrales críticos, reflexivos y humanos, es decir, un docente que pretende cumplir con los más altos objetivos de la educación, requiere dirigir su labor pedagógica considerando las dos posibilidades.

De ahí que, desde la pedagogía crítica y la investigación acción, el docente puede trabajar en la búsqueda de una educación participativa, reflexivo, autocrítica y transformadora; la investigación acción es considerada, una herramienta sustancial dentro del ámbito educativo para el cumplimiento de los fines educativos.

#### **2.4 Relación de la pedagogía constructivista y la investigación acción**

Los principales autores de la Teoría Constructivista comparten la idea general de que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto en relación con su contexto sociocultural y no un despliegue de conocimientos innatos, ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo.

Según Ochoa (2007), Piaget, Ausubel y en particular Vygotsky, son autores que manifiestan y defienden la importancia de lo cognitivo, afectivo y corporal, dentro de la dinámica de aprendizaje e interrelación social; la enseñanza y el aprendizaje constituyen procesos que requieren tomar al individuo desde su totalidad.



Lo siguiente es una aproximación general de lo que es el constructivismo:

En lo que coincide la mayoría de los autores es que para el constructivismo, el saber se construye por medio de la reestructuración activa de los esquemas de conocimientos, al entrar en interacción las estructuras preexistentes (conocimientos previos o preconceptos) con la nueva información, por lo cual adquieren nuevos significados para el sujeto que aprende; es por ello que es un proceso continuo en el que se profundiza en cada concepto, permitiendo construir redes o mallas de conceptos cada vez más complejas. (Balbi Ochoa, 2007, p.25)

Por lo antes expuesto, se entiende que desde el constructivismo, el docente es considerado un mediador del conocimiento, así como el responsable de propiciar situaciones de aprendizaje significativos, en el cumplimiento de su principio fundamental: la formación de personas participativas y solidarias en los procesos de construcción de sus propios aprendizajes, haciendo uso de sus experiencias y de los conocimientos propios o del contexto.

En este sentido, Ander Egg (2007) reconoce que el constructivismo proporciona criterios y pautas para diagnosticar y para actuar en el proceso de la enseñanza aprendizaje, lo que representa una forma de relacionarla con la investigación acción, en el hecho de que tanto la pedagogía constructivista como esta modalidad investigativa, proporciona al docente las herramientas necesarias para lograr adecuados procesos de enseñanza.

Así mismo Carretero (2002), se refiere al constructivismo desde los aspectos cognitivos, sociales y afectivos que intervienen en los procesos de aprendizaje, explicando que las prácticas ejercidas por el docente de aula deben considerar



estas dimensiones, para que sus procesos de construcción de conocimientos sean significativa.

En un sentido más estricto, se manifiesta que “el constructivismo no es un libro de recetas, sin embargo desde el punto de vista pedagógico, proporciona un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentados sobre la enseñanza”. (Balbi Ochoa, 2007, p.25)

Desde el constructivismo y desde la investigación acción el docente, tiene la posibilidad de plantearse y encontrar las respuestas a cuestiones como:

¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender, al menos en el grado en que me había propuesto? ¿Qué puedo/debo hacer para que aprendan? ¿Qué quiere decir que aprenden? ¿Aprender es repetir? ¿Es construir conocimiento? Si es eso último, ¿qué papel juega la enseñanza en una construcción personal? ¿Qué es lo que se construye? ¿Qué papel debe atribuirse a los contenidos? ¿Y la escuela, y la educación? ¿Reproduce, aliena, libera, desarrolla? Y tantas más. (Coll, y otros, 2007, pág. 10)

En concordancia con los alcances de la propuesta pedagógica constructivista y de la metodología de la investigación acción, el docente tiene la posibilidad de encontrar respuestas a cuestiones que se manifiestan como necesidades o problemáticas dentro del contexto escolar.

Lo que deja notar las coincidencias entre los planteamientos constructivistas y la investigación acción llevada a cabo por el docente de aula; las dos propuestas



permiten que el educador comprenda una situación educativa y a su vez tome decisiones que apoyen adecuados procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con base a los planteamientos anteriores, los principios fundamentales de la pedagogía constructivista toman al docente y al estudiante, desde una dimensión integral, que les permite relacionarse, aprender, comprender, participar y actuar, en relación a sus necesidades y a las necesidades de su contexto.

Los siguientes principios constructivistas orientan al docente en el fortalecimiento de adecuados procesos de enseñanza aprendizaje, mismos que se relacionan con la i-a ejercida por el docente:

- El aprendizaje es un proceso constructivo de conocimientos.
- La construcción de conocimientos se da de forma individual y colectiva.
- El intercambio comunicativo y la transferencia de conocimientos al contexto inmediato son esenciales en el aprendizaje.
- La investigación es considerado un principio didáctico fundamental dentro de esta corriente. (Balbi Ochoa, 2007, p.23)

Estos principios ponen en alto la relación directa de los individuos con el contexto, también resaltan el protagonismo que tiene el estudiante en la construcción de sus conocimientos, sin dejar de mencionar que el docente es el responsable de guiar dichos procesos así como de fortalecer en los estudiantes la confianza necesaria para hacer uso de todas sus habilidades.

Los principios de la pedagogía crítica, coinciden con los objetivos que busca la i-a, de manera explícita se evidencia una relación directa cuando se expresa que la investigación es uno de los principios didácticos de esta corriente pedagógica.



Por consiguiente, la investigación en el aula escolar, desde el constructivismo representa una metodología que apoya fuertemente en el cumplimiento de los planteamientos de esta perspectiva, desde la práctica docente.

En consecuencia, la investigación acción representa una estrategia válida y significativa para el docente que defiende y propicia una educación desde los planteamientos constructivistas, puesto que ésta forma de investigación dirige las acciones docentes hacia la práctica o mejora de las formas de enseñanza realizadas por el docente.

También, es importante recalcar que desde esta perspectiva, el rol del docente mantiene su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, por lo que le presenta orientaciones claras sobre el uso de estrategias y metodologías que le permitan llevar a cabo su tarea docente desde situaciones significativas, para él, para los estudiantes y para el contexto al que pertenecen.

Sumando a lo anterior, Serrano (2011) manifiesta que la mayoría de teóricos del constructivismo coinciden en la existencia de tres aspectos importantes en los que se fundamenta esta perspectiva pedagógica, mismos que ayudan a comprender y articular los principios constructivistas a la práctica misma de la enseñanza aprendizaje: ¿Qué se construye?, ¿cómo se construye?, y ¿quién construye?

El análisis de estos aspectos, permite al docente reconocer los supuestos bajo los que se orientará y desarrollará su práctica investigativa y pedagógica en el contexto escolar.



- **¿Qué se construye?**

Para los constructivistas cognitivos de corte piagetiano la base de la construcción del conocimiento está situado en las estructuras generales del conocimiento y se encuentra ligado a categorías universales. Por otro parte, para los constructivismos de tradición vygotskyana lo que se construye es una actividad semióticamente mediada que recoge, la variedad de maneras que tienen los sujetos de reconstruir significados culturales; y desde los preceptos de Ausubel el conocimiento se construye a partir de conocimientos previos, haciendo que los conocimientos se vuelvan significativos si cumplen esta condición de construcción y reconstrucción. Estas diferencias relativas a lo que se construye son importantes a la hora de valorar el alcance teórico de las diferentes propuestas constructivistas y su pertinencia para describir y explicar diferentes fenómenos como el desarrollo o el aprendizaje. (Serrano y Pons, 2011, pp.2-3)

Los tres planteamientos antes expuestos, comparten la idea de que el conocimiento es un proceso de construcción significativa, donde lo que se aprende responde a mucho más que estructuras cognitivas, y donde la relación con el contexto al momento de construir o reconstruir conocimientos es trascendental; se aprende lo que está en el ambiente sociocultural y natural, se construye significados y conocimientos de las experiencias, de las relaciones interpersonales, de los momentos cotidianos donde la persona puede manifestarse de manera libre.

- **¿Cómo se construye?**

En relación al cómo se construye el conocimiento tenemos que los modelos cognitivos hacen referencia a mecanismos autorreguladores que permiten



llegar al conocimiento, mientras que los modelos vinculados al constructivismo social de Vygotsky, Ausubel, Bruner, desde sus especificidades coinciden en que no son mecanismos reguladores de naturaleza interna los que posibilitan el conocimiento sino que la responsabilidad de la dirección que toma la construcción viene determinada por una forma concreta de organización social. (Serrano y Pons, 2011, p.3)

El carácter social del que hablan los constructivistas, tiene que ver con la relación entre el sujeto que aprende y su contexto; las personas aprenden de manera significativa en la medida que puede estar en contacto con nuevas formas de participar en sus propios aprendizajes de manera libre y espontánea. Es esta parte resalta el papel del docente como potenciador de situaciones que permiten que el conocimiento se estructure de la manera más adecuada en los estudiantes.

- **¿Quién construye?**

En este aspecto, los constructivistas, coinciden en una forma más específica de caracterizar al sujeto que construye el conocimiento, designándolo como sujeto activo que reconoce sus formas de aprender.

El sujeto que construye el conocimiento es, para cualquier tipo de constructivismo, un sujeto activo que interactúa con el entorno y que, aunque no se encuentra completamente constreñido por las características del medio o por sus determinantes biológicos, va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas. (Serrano y Pons, 2011, p.3)



Aprenden quienes tienen la oportunidad de interactuar, de participar, de hacer uso de sus estructuras cognitivas en espacios socioculturales y naturales; en un contexto educativo, el estudiante asume su rol de constructor de sus conocimientos y el docente de mediador y propiciador de situaciones significativas de aprendizaje. Los dos se constituyen en sujetos que aprenden, ya sea de las situaciones que propicia el docente, o de aquellas que surgen en el proceso de manera espontánea; ambos construyen conocimientos de los conceptos, significados y experiencias que acontecen en el proceso.

En el mismo sentido, “El Constructivismo socio-cultural expone que una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional”. (Serrano y Pons, 2011, p.5) La parte de la intencionalidad de esta forma de aprender está representada completamente en el rol del docente, en vista de que es el responsable de propiciar espacios de aprendizaje significativos.

En definitiva, los constructivistas sostienen que aprender es un proceso inacabado de construcción y reconstrucción de los conocimientos y habilidades, fundamentado en las experiencias con el contexto desde una dinámica integral de las dimensiones cognitivas, afectivas, emocionales y sociales del ser humano. Lo que exige, abrir o crear un abanico de posibilidades por aprender y enseñar de formas diversas, con los otros, sean estas personas o el ambiente.

Con el objetivo de identificar una correlación entre los enunciados de la teoría Constructivista y la teoría Crítica, se presentan sus características destacando la relación existente de cada perspectiva con la investigación acción.

**Tabla 2: Aspectos fundamentales de la pedagogía constructivista y la pedagogía crítica y su relación con la investigación acción**

<b>Aspectos importantes de la pedagogía Constructivista y la pedagogía Crítica</b>		
<b>Pedagogía</b>	<b>Constructivista</b>	<b>Crítica</b>
<b>Objetivos</b>	Basada en la enseñanza desarrollada en espacios dinámicos, participativos e interactivos del estudiante en busca de construir conocimientos auténticos.	Basada en la teoría y práctica (praxis) propone una enseñanza que ayude a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación; busca construir una conciencia crítica.
<b>Rol del docente</b>	Docente facilitador y mediador  Docente conocedor de metodologías que orienten la construcción de aprendizajes significativos.  Docente mediador entre lo cognitivo y lo social.	Docente mediador, guía e investigador.  Docente como agente de transformación social  Mediador entre lo cognitivo y social con objetivos de crear conciencia crítica y reflexiva.
<b>Rol del estudiante</b>	Protagonista en la construcción de sus aprendizajes.  Reconocedor de su contexto social para aprender.  Aprende y aplica sus conocimientos.	Participante activo en la construcción de sus aprendizajes.  Aprende para participar en la construcción de una sociedad mejor, que respete la dignidad humana.  Indagador, reflexivo, crítico de sus procesos cognitivos y sociales.
<b>Orientaciones metodológicas:</b>	✓ Permite mejorar las prácticas docentes e involucrar a los estudiantes en procesos significativos de aprendizaje.	✓ Permite al docente mejorar sus prácticas docentes en función de propiciar espacios de participación encaminados a



<b>La investigación acción en el aula escolar</b>	✓ Promueve el carácter investigativo en los estudiantes.	solucionar problemas cotidianos del contexto. ✓ Promueve el carácter investigativo en los estudiantes.
<b>Tendencias en la educación actual</b>	Presente en el sistema educativo ecuatoriano.	Presente en el sistema educativo ecuatoriano de manera parcial.

Fuente: Serrano, J. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista de la Universidad de Murcia, España (15), 8-9.  
Realizado por: Jessica Rivera

En el cuadro anterior se hace referencia a los principios básicos que caracterizan a los fundamentos constructivistas y críticos, mismos que pueden sustentar la aplicación de la investigación acción en un contexto educativo donde se ejerza cualquiera de las dos posiciones, o bien si se presenta el caso de una educación que combina los principios de las dos propuestas, como es el caso de nuestro sistema educativo ecuatoriano.

Bajo estas consideraciones la investigación acción desarrollada en el aula escolar se constituye una estrategia fundamental, que el docente puede utilizar para lograr los principios pedagógicos constructivistas y críticos, puesto que esta forma de investigación está orientada desde y para que los involucrados en la educación sean capaces de apropiarse de procesos activos de participación, problematización, reflexión o cambio de situaciones educativas en medio de espacios de aprendizaje significativos.



## **2.5 Fundamentos constructivistas y críticos en la propuesta educativa ecuatoriana**

La educación que se promueve en la actualidad precisa una enseñanza a partir de las experiencias significativas considerando las diferentes dimensiones del ser humano, en la construcción de una consciencia crítica reflexiva que le permitan participar en la sociedad de manera activa y comprometida.

En este punto, se resalta la responsabilidad que tiene el docente frente a la compleja tarea de enseñar, desde espacios de diálogo, reflexión, intercambio y experiencia que se convierten en lo sustancial de esta propuesta.

Contextualizando el análisis de la teoría crítica y constructivista en la realidad educativa ecuatoriana, se identifica una influencia determinante del constructivismo, y ciertos principios críticos en el currículo planteado para la educación de Ecuador.

En efecto, el planteamiento del sistema educativo ecuatoriano presenta como base a la teoría crítica y la constructivista en sus fundamentos pedagógicos; sin embargo el constructivismo es la corriente pedagógica que pesa y la que está en pleno desarrollo en la educación de nuestro país; ya sea que se analice el currículo, los textos del estudiante, la propuesta oficial de las diferentes ofertas educativas de instituciones particulares o las propias fiscales; así también la formación que reciben los futuros docentes, está basada en los planteamientos constructivistas y críticos.

En esta parte, se hace énfasis en la relación existente entre las corrientes pedagógicas que rigen el currículo y sus orientaciones metodológicas, encontrando un espacio en donde la investigación acción puede aplicarse como una herramienta que aporta en la concreción de la propuesta curricular.



Considerando a la investigación acción como metodología a ser aplicada en el sistema educativo ecuatoriano, se realiza una breve revisión del currículo vigente, como el documento oficial para la educación básica y bachillerato de este país.

En efecto, la aplicación de la investigación acción como metodología dentro del currículo actual de educación del Ecuador se fortalece desde estas consideraciones:

El currículo es la expresión del proyecto educativo que los integrantes de un país o de una nación elaboran con el fin de promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y en general de todos sus miembros; en el currículo se plasman en mayor o menor medida las intenciones educativas del país, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones y comprobar que efectivamente se han alcanzado. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.15)

Tal como lo expresan las líneas anteriores, la investigación acción puede ser considerada como una de las metodologías que ayuden a la docencia a alcanzar los objetivos propuestos por el currículo educativo.

Lo siguiente es un pequeño extracto de las funciones del currículo: “Las funciones del currículo son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre cómo conseguirlo”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.27)

Lo que significa que, el currículo constituido como un documento oficial y obligatorio en las instituciones educativas, además de regular los procesos de enseñanza aprendizaje, orienta a los docentes en cuanto a la selección de



metodologías, estrategias, y recursos que apoyen el cumplimiento de los objetivos prescritos.

Posterior a ello, es preciso citar uno de los objetivos que la educación ecuatoriana busca lograr en sus estudiantes a través de su currículo: “Demostrar un pensamiento lógico, crítico y creativo en el análisis y resolución eficaz de problemas de la realidad cotidiana”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.27)

## **2.6 La investigación acción, una práctica investigativa útil y necesaria, frente a los objetivos constructivistas y críticos planteados en la educación actual.**

Los planteamientos antes expuestos, ubican a la investigación acción como una metodología de apoyo en el cumplimiento de determinados objetivos de la educación actual en el país, puesto que como ya se analizó, ésta metodología lleva a los participantes a problematizar e involucrarse con su realidad.

Precisando aún más en la aplicación de la investigación acción en las aulas escolares de nuestro país, se resalta la influencia que tiene el docente desde el mismo planteamiento curricular para llevar a cabo espacios de investigación basados en procesos de reflexión y acción, como una forma de mejorar las prácticas docentes e involucrar a los estudiantes a su contexto y sociedad.

También se agrega algo muy puntual prescrito en el perfil de salida y en las orientaciones metodológicas del currículo 2016, referidas al desarrollo de la investigación en el aula de clases.



- Objetivo del perfil de salida que se relaciona directamente con el desarrollo de la investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje, sean éstos desarrollados por el docente, el estudiante o por ambos:

“Nos movemos por la curiosidad intelectual, indagamos la realidad nacional y mundial, reflexionamos y aplicamos nuestros conocimientos interdisciplinarios para resolver problemas en forma colaborativa e interdependiente aprovechando todos los recursos e información posibles”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.7)

- Orientación metodológica, que expresa la necesidad de la investigación en los procesos educativos; esta exposición precisa los principios que deben desarrollarse en estas actividades, mismos que se articulan a los objetivos de la investigación acción:

“Se fomentará una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula, que conlleve la lectura y la investigación, así como las diferentes posibilidades de expresión”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p.12)

Desde estos enunciados, la investigación acción puede acomodarse en las aulas escolares, en respuesta a ciertos planteamientos del currículo, recordando que ésta metodología permite a los participantes, sentirse involucrados en procesos de reflexión y problematización de la realidad que los rodea.

Esta rápida descripción del currículo y sus objetivos, permiten articular la investigación acción como una de las metodologías que responden firmemente a los



objetivos planteados en las teorías constructivista y crítica prescritos en el currículo actual del país.

En consecuencia, la investigación acción representa una herramienta potencial para consolidar los principios de cada una de las propuestas pedagógicas mencionadas:

Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción críticas se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. En este sentido, el conocimiento y el poder están inextricablemente ligados a la presuposición de que escoger la vida, reconocer la necesidad de mejorar su carácter democrático y cualitativo para todas las personas, equivale a comprender las condiciones previas necesarias para luchar por ello. (Giroux, 1990, p.4)

## **Conclusión**

En este sentido, la investigación acción se constituye en una herramienta necesaria para el docente investigador, reflexivo y de carácter crítico frente a las diversas situaciones educativas que acontecen en el aula escolar. A través del ejercicio de una práctica docente acompañada de procesos de problematización los docentes y estudiantes serán capaces de reconocer mejor sus formas de aprender y enseñar a la vez que se consolidan los objetivos planteados por la educación constructivista y crítica.



Del mismo modo, la estrecha relación presente entre los principios de la pedagogía constructivista y crítica y las orientaciones de la investigación acción frente al rol del docente en la búsqueda de una educación integral, constituye una ventaja y fortaleza para el educador que asume la tarea investigativa realizada en el aula escolar para fortalecer y consolidar los postulados de las propuestas pedagógicas mencionadas y defendidas por la educación actual.

Es así que, desde las orientaciones de la pedagogía constructivista, crítica y la investigación acción, el aula de clases es reconocida como un espacio trascendental en la lucha constante por una educación que valora la vida, que reivindica la participación social, que forma seres humanos capaces de aprender y actuar por el bien individual y grupal.

Finalmente, la ineludible relación de la investigación acción con los principios de la Pedagogía Crítica y Constructivista de la educación actual constituyen un referente y un soporte conceptual y metodológico para el planteamiento y uso de esta práctica investigativa por los docentes como una forma de posicionarse frente al cambio educativo, desde la reflexión, análisis y acción de sus experiencias educativas.



### CAPÍTULO III

## LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN: UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA EL DOCENTE DE AULA

*Como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño.*  
Paulo Freire, 1996.

### 3.1 La investigación acción como estrategia para mejorar la práctica docente.

En los capítulos anteriores se ha venido hablando sobre la investigación educativa desde diferentes perspectivas, donde la investigación cualitativa, toma mayor importancia d análisis puesto que sus principios y orientaciones presentan la posibilidad de realizar procesos investigativos enfocados a la comprensión y cambio de los hechos educativos, y también por la posibilidad de ubicar al docente como el investigador de sus propias prácticas docentes.

En este sentido, tomando a la investigación educativa como la base de la enseñanza, se ha identificado a la investigación acción como una metodología que permite al docente ejercer su rol de investigador reflexivo y crítico y también cumplir con los principales postulados de la pedagogía constructivista y crítica.

Por tanto, se prosigue a presentar los conceptos, características y etapas de la investigación acción, como aspectos fundamentales para el conocimiento y aplicación de esta práctica investigativa llevada a cabo por los docentes.

“La calidad de la práctica docente depende de la capacidad del educador para investigar el aula” (Aranguren, 2007, p.2), esta afirmación presenta una idea amplia de los alcances que la metodología de la investigación acción representa para comprender, fortalecer o cambiar la práctica docente.



Hay ideas referidas a la investigación acción, que han trascendido por su capacidad de exponerla como una herramienta potencial para orientar adecuadamente las prácticas docentes: “Quienes investigan se comprometen con la tarea de comprender los sucesos que se dan en el aula, avanzar en la teoría, entender sus realizaciones, elegir las mejores acciones pedagógicas, descubrir las estrategias más pertinentes, razonar cómo mejorar sus realizaciones”. (Forero, 2010, p.27)

También, son precisas las palabras de Lawrence Stenhouse, “Enseñaremos mejor únicamente si, con inteligencia, aprendemos de la experiencia de fracaso, tanto en nuestra comprensión del conocimiento que ofrecemos como en nuestro saber de cómo ofrecerlo. Esa es la razón para la investigación como base para la enseñanza”. (Forero, 2010, p.14)

Las ideas antes expuestas, manifiestan una estrecha relación entre el trabajo intelectual y el compromiso que adquiere el docente investigador frente a una situación o problemática educativa, dejando ver que la investigación es una actividad ligada a la mejora de la educación.

El sentido de mejorar las formas de enseñar, viene ligado un posicionamiento crítico del docente frente a la educación que busca lograr; la investigación acción aparece como una práctica o metodología investigativa que le permite comprender su realidad y encaminarse en la búsqueda de acciones que le permitan mejorarla.

Entonces, la investigación acción se convierte en una estrategia para mejorar o cambiar las prácticas pedagógicas, en tanto sea asumida como una herramienta de mejora significativa, no únicamente a los cambios didácticos o las técnicas de



enseñanza que pueden requerirse en el aula, sino a aquellos avances que permitan fomentar y propiciar aprendizajes integrales.

Frente la necesidad de ubicar a la investigación acción dentro de la práctica docente, se identifican planteamientos claros y directos, respecto a su importancia y utilidad en el desarrollo de esta práctica investigativa desde los espacios propios de la educación: el aula escolar.

Al respecto Freire declara:

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza: Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador. (Freire, 2002, p.30)

Otra importante afirmación respecto a la investigación acción como estrategia para mejorar la enseñanza dice:

La investigación - acción surge para promover la evaluación de la práctica docente, identificándose las ventajas y limitaciones, proponiendo actividades para hacerle frente a las dificultades y contradicciones. Esta estrategia abre espacios para que los educadores reflexionen durante la ejecución de las acciones y modifiquen aquellas que no les satisfagan. (Aranguren, 2007, p.4)

Partiendo de estos planteamientos, es posible consolidar la visión de una práctica docente que involucre en una misma tarea el ejercicio de la investigación y



la enseñanza, como una manera de fortalecer y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este marco, la investigación acción, se describe como una estrategia que permite desarrollar procesos de intervención a problemáticas de una realidad educativa, acorde con las necesidades específicas planteadas por el docente de aula.

Asimismo se menciona que, los principios y parámetros de la investigación acción como metodología y estrategia que se aplica frente a los procesos de enseñanza que se suscitan en el aula escolar, son reconocidos en cada uno de los pasos del estudio investigativo, otorgándole su rigurosidad y validez, para ser considerados al momento de intervenir para el cambio en las prácticas educativas.

Por consiguiente, la comprensión de la investigación acción como estrategia para mejorar la práctica docente, requiere analizar su metodología e implicaciones de su aplicación en el aula escolar, como una forma de entender su importancia y sus alcances en el contexto escolar.

### **3.2 La necesidad de cambio en la educación y la investigación acción.**

Como una forma de entender los alcances de la investigación en la educación actual, es necesario plantear estas cuestiones: ¿Por qué hablar de la investigación como una estrategia, para mejorar la práctica docente?, ¿Acaso las prácticas educativas que desarrollan los maestros de diferentes instituciones educativas necesitan mejorar?, ¿Es posible ofrecer una educación mejor a la que se viene desarrollando?, ¿De qué manera la investigación en el aula permite consolidar los planteamientos constructivistas y/o críticos?



En efecto, la educación puede y debe cambiar, a través de mejorar las prácticas realizadas en las aulas, es decir, en los diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje, donde el maestro y el estudiante se relacionan, para compartir y construir nuevos aprendizajes; las bases teóricas planteadas en los currículos educativos o los textos escolares orientan a los docentes para que éstos puedan propiciar procesos de enseñanza aprendizaje significativos, sin embargo no son suficientes para que en el contexto educativo se evidencie procesos importantes e intercambio, construcción y socialización.

Frente a esto, diversos autores e investigadores educativos, expresan diversas opiniones respecto a la idea de cambiar la calidad de la educación a través de mejorar las prácticas docentes, ellos coinciden en que existe una necesidad de cambio y se manifiestan sobre las formas en las que el docente de aula puede hacer frente a esta situación.

Carlos Calvo Muñoz (2012), habla sobre la situación de la educación en su país, Chile: “el estudiante no aprende después de doce años a leer comprensivamente, no aprende las operaciones matemáticas, en fin, aprende muy poquito”. También afirma: “No es el estudiante el que fracasa, es el sistema el que está mal planteado”.

Este investigador y educador hace una acertada aseveración respecto a la necesidad de cambio, misma que requiere una comprensión amplia de la educación, desde sus concepciones hasta las formas prácticas de enseñanza en las aulas escolares.

El investigador, afirma que el problema educativo actual radica fundamentalmente en el desinterés o una mala comprensión de la concepción de la educación, por parte de quienes la desarrollan. Esto lo expresa en la siguiente frase:



“El problema está en cómo concebimos paradigmáticamente a la escuela, es un problema de concepción básica”. (Calvo Muñoz, 2012)

La afirmación anterior se relaciona con lo tratado en el primer capítulo respecto a los paradigmas que están presentes en la educación y la investigación educativa, aspectos que fueron analizados para comprender los aspectos más importantes que involucran la práctica docente y el uso de una metodología de investigación propuesta para su mejora.

Ahora bien, la realidad descrita representa posiblemente de forma general a la educación de los diferentes contextos, no únicamente al chileno; de tal forma que en esta parte del trabajo, la investigación acción es presentada como una estrategia fundamental para mejorar los procesos de enseñanza, que puede ser aplicada en los contextos donde se considere que existen problemas educativos, el nuestro necesariamente ha de considerar estas orientaciones.

Desde estas consideraciones, se reconoce la necesidad de intervenir en la educación de una manera que se integre la teoría y la práctica, para comprender mejor la realidad educativa y las formas de enseñar específicamente; lo que a su vez ubica al docente frente a la tentativa de buscar estrategias para reconocer su propio trabajo e identificar las formas prácticas para intervenir y mejorarlo.

Hasta aquí, los diferentes enunciados sobre las concepciones, los principios y las características de la investigación acción la describen como una metodología que permite que el docente conozca mejor el espacio donde se desarrollan los aprendizajes, a través de procesos de indagación, reflexión y sistematización de las experiencias educativas.



Es evidente la importancia que tiene esta metodología de investigación para que el docente reconozca sus formas de enseñar, y tome las decisiones más acertadas para atender a las necesidades del grupo y para potenciar un ambiente de aprendizajes significativos.

### **3.3 Importancia de la investigación acción en los procesos de enseñanza**

La importancia de esta práctica investigativa está fuertemente relacionada con la intencionalidad de esta metodología, que puede plantearse de este modo:

Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado. (Colmenares, 2012, p.106)

Así también, la importancia de esta modalidad de investigación, se manifiesta en una doble dimensión, por un lado apoya el rol del docente investigador como soporte en su formación como profesional de la educación, y por otro contribuye a desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje desde la praxis. La práctica se fortalece con la teoría, que en este caso representa la investigación de las experiencias, estas dos formas contribuyen a mejorar la educación, desde la escuela, que es el espacio en donde ocurre verdaderamente la educación.

Es necesario investigar la práctica pedagógica, como un proceso que permite que el docente establezca un diálogo permanente entre lo que él hace cotidianamente, frente a lo que pretende lograr con su grupo de estudiantes; la investigación acción centra su trabajo en el análisis de las situaciones educativas y la orientación adecuada para accionar hacia el cambio o mejora.



En efecto, la investigación acción, constituye un proceso donde el profesor se reconoce a sí mismo como profesional de la educación, que va identificando y construyendo su saber pedagógico, con el fin de transformar sus prácticas docentes. La importancia de esta metodología se basa en todos los aportes que le da al docente, a los estudiantes, a la educación.

Adicional a esto, la importancia de la investigación acción representa la posibilidad que tiene el docente de ejercer la docencia considerando a la praxis, donde lo que reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza, se convertirá en una guía para las siguientes experiencias, como se enuncia en esta afirmación: “La relación entre la teoría y la práctica, entendida como dialéctica, de modo tal que la teoría resulte emerger siempre de la práctica, y la práctica se configure siempre de acuerdo con una forma de teoría”. (Mclaren, pág. 9)

Para Anderson, Augustoswky y Herr (2007), la importancia de esta metodología radica en la forma como orienta el trabajo del docente, a través de sus procesos sistemáticos que logran que éste consolide su pensamiento y personalidad como investigador activo frente a los cambios y exigencias de un sistema y realidad educativa específicos.

En el mismo sentido, la siguiente idea expresa también, los alcances que tiene la investigación acción:

La investigación - acción surge para promover la evaluación de la práctica docente, identificándose las ventajas y limitaciones, proponiendo actividades para hacerle frente a las dificultades y contradicciones. Esta estrategia abre espacios para que los educadores reflexionen durante la ejecución de las acciones y modifiquen aquellas que no les satisfagan. (Aranguren, 2007, p.2)



Ahora bien, la investigación acción entendida en la actualidad, como un estudio que los propios maestros y maestras realizan para mejorar su práctica, es reconocida y considerada, como una metodología potencialmente válida dentro del ámbito educativo, por sus fundamentos y aspectos esenciales que fomentan y articulan los principios fundamentales de la educación: la participación de los sujetos en la formación permanente de personas críticas capaces de reconocer su papel en la sociedad.

En consecuencia, se reconoce que la importancia de la investigación acción depende por completo en cuanto pueda ser aprovechada por los docentes en el análisis de las problemáticas surgidas en sus prácticas educativas, desde una mirada holística de la investigación, la educación y el rol de las personas en la sociedad.

En este sentido, es necesario mencionar el rol del docente desde su doble dimensión, destacando la dinámica de trabajo conjunta de la enseñanza y la investigación, como actividades que fortalecen y mejoran las prácticas docentes: “defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos”. (Giroux, 1990, p.2)

La afirmación anterior deja ver que los docentes necesitan un impulso para empezar procesos de investigación ligada a su labor docente y hacer uso de una metodología que les permita empoderarse de la transformación de su práctica educativa; un acercamiento a la metodología de la investigación acción constituye un aspecto positivo para que pueda ser aplicada.



### 3.4 Características de la investigación acción

Para llegar a la identificación de los procesos que se llevan a cabo dentro de esta metodología de investigación, es preciso conocer primero las características, mismas que deberán evidenciarse en cada una de las etapas de trabajo de la investigación acción. También se hace énfasis en que estas características determinan y constituyen a la investigación acción como una forma válida de investigación dentro del aula de clases, desarrollada por el docente.

Entre las principales características de la investigación acción están:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.



- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. (Rodríguez, Herráiz, y Prieto de la Higuera, 2010, p.3)

En el mismo sentido, Antonio Latorre (2012) señala que la investigación acción se diferencia de otras investigaciones en los siguientes aspectos:

- a) Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- b) El foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas.
- c) Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones. (Colmenares, 2012, p.106)

En este sentido la investigación acción destaca su carácter transformador como metodología que es puesta en práctica para llegar a la propuesta y acción de soluciones frente a una situación educativa que requiera cambios.

En el mismo sentido, Latorre (2007), expone cuatro características esenciales de la investigación acción, como una síntesis de las mencionadas anteriormente.

- a. Cíclica, recursiva.- porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar
- b. Participativa.- ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas.
- c. Cualitativa.- porque trata más con el lenguaje que con los números.



d. Reflexiva.- pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo. (28)

Luego de conocer las características de esta metodología, es necesario analizar las modalidades desde las que la investigación acción se ha desarrollado desde sus inicios hasta la actualidad, mismas que corresponden a tres visiones diferentes de orientar el trabajo del docente investigador.

La presentación de las tres modalidades proporciona al docente un recurso para una clara elección, al momento de plantearse un problema a ser resuelto mediante esta práctica investigativa. Estas tres perspectivas posibilitan al docente, identificar problemáticas, analizarlas e intervenir en ellas según sus alcances.

Un docente que ha identificado que las relaciones interpersonales entre los integrantes del grupo, no es positiva, posiblemente optará por llevar a cabo su investigación acción desde una modalidad práctica o emancipatoria; sin embargo si su interés está basado en mejorar situaciones de aprendizaje, porque ha identificado que sus estudiantes no están desarrollando satisfactoriamente determinados conocimientos, probablemente se verá inclinado a manejar una modalidad técnica.

Por consiguiente, las tres perspectivas constituyen para el docente, un beneficio para mejorar sus prácticas de manera integral; la multiplicidad y complejidad de las situaciones educativas exigen que el docente esté al frente de una diversidad de problemáticas o situaciones cotidianas que requerirán una modalidad específica según su la naturaleza de los eventos y los objetivos propuestos.

**Tabla 3: Modalidades de la investigación acción**

Modalidades de la Investigación Acción según Karr y Kemmis			
<b>Tipos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Rol del investigador</b>	<b>Relación entre facultades y participantes</b>
Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional	Experto externo	Cooperación (de los prácticos que dependen del facilitador)
Práctica	La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia	Rol socrático, encarecer la participación y la reflexión.	Cooperación (consulta del proceso)
Emancipatoria	Emancipación de los participantes de los dictados de la tradición, auto decepción, corrección. Su crítica de la sistematización burocrática. Transformación de la organización y del sistema educativo	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes)	Colaboración

Fuente: Sara Rodríguez García, Noelia Herráiz Domingo, Marta Prieto de la Higuera

En la tabla se puede interpretar que la diferencia entre estas modalidades de la investigación acción, reside en cómo se plantean los objetivos, cómo se asuma el rol del investigador y cómo se evidencie la relación entre las facultades y los participantes. Estos aspectos determinan un carácter más técnico, práctico o emancipatorio de la investigación acción aplicada por el docente.

Por tanto, se concibe que el modelo que se presenta como una oportunidad para el docente de aula de este tiempo, es aquella que le permite participar directamente y poner de manifiesto su carácter crítico reflexivo frente a los procesos de enseñanza aprendizaje que el mismo propicia.



Para consolidar la idea de las modalidades de esta forma de investigación, se hace énfasis en aquella que destaca el carácter crítico de las situaciones educativas al momento de hacer frente al trabajo investigativo:

La investigación-acción crítica, emancipatoria incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder). (Rodríguez, et al. 2010, p.11)

### **3.5 Metodología de la investigación acción**

La investigación acción presenta una forma de trabajo que parte de la realidad del docente sin alejarse de las exigencias de una investigación rigurosa: “La distinción entre una reflexión profesional y la investigación se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión. Sea cual sea el objetivo del proceso realizado, la particularidad de la investigación acción es que produce conocimiento sistematizado y valioso tanto para el crecimiento profesional del docente como para el desarrollo de la comunidad educativa”. (Anderson, Augustoswky, Herr, Suárez y Sverdlick, 2007, p.20)

En base a esto, la investigación acción representa para el docente una posibilidad muy acertada para desarrollar una conciencia crítica frente a su trabajo, para mejorarlo y así avanzar un paso hacia una educación más participativa, crítica y humana. A esto se añade que según la intencionalidad y los objetivos que se



persigan en la investigación, la investigación acción puede ayudar a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje o incluso constituirse en una forma práctica y válida de intervenir en una problemática educativa.

“Cualquier investigación es, fundamentalmente, una búsqueda reflexiva, en la que cada decisión adoptada por el investigador se describe explícitamente, justificando racionalmente su elección. Es un proceso intelectual apasionante en el que se utilizan diferentes habilidades en las diferentes fases”. (McMillan y Schumacher, 2008, p.17) Partiendo de esta aseveración general, se indica que la investigación acción es una de las modalidades investigativas donde estos aspectos se cumplen a cabalidad.

### **3.5.1 Proceso metodológico de la investigación acción aplicado en el contexto escolar**

La investigación acción entendida como una metodología para comprender y mejorar la práctica docente, implica el desarrollo de procesos basados esencialmente en la reflexión y en la acción sustentada y validada en la realidad estudiada.

Desde una perspectiva general, esta metodología presenta procesos sencillos y prácticos, manteniendo su rigurosidad y organización de los procesos: “La investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana; y significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento”. (Borroto y Aneiros, 2002, p.9)



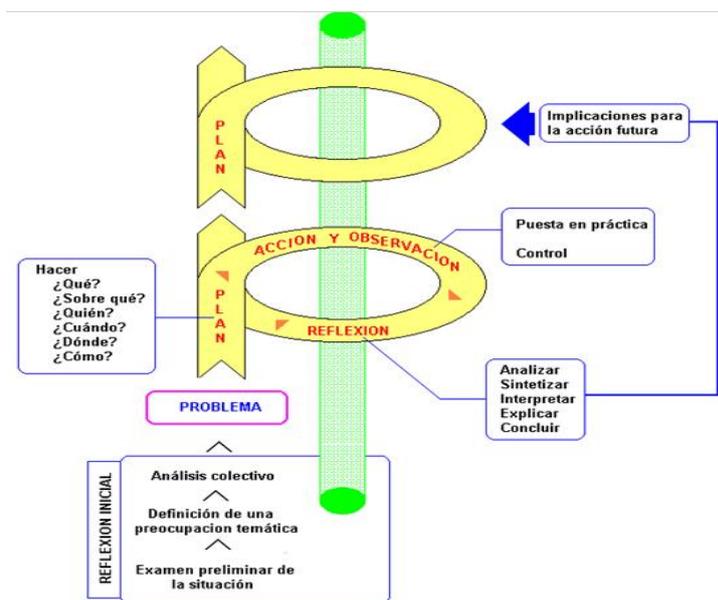
Al respecto, sobresale la diferencia entre una reflexión espontánea y los procesos organizados de la metodología de la investigación acción, para que el docente sea capaz de comprender cada etapa del estudio investigativo como un alcance importante y necesario para responder a una situación determinada.

Es así que, el marco metodológico de la investigación acción, presenta una secuenciación de momentos, cada uno de ellos con una estructura y funcionalidad específica que a su vez constituyen un proceso interesante, riguroso, organizado, sistemático y viable para los docentes.

La comprensión de cada una de las etapas de la investigación acción representa para el docente una ayuda, en la medida que le permita llevar a cabo las acciones investigativas de una manera significativa, sin deslindarse de su tarea como docente.

Por tanto, resulta significativo presentar las ideas que comparten Lewin, Kemmis, Elliot y Sthenhouse sobre la forma de ejecutar la investigación acción; los pasos que se evidencian son la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Cada uno de los pasos desarrollados representa acciones significativas, que involucran al docente y al grupo en un proceso continuo y permanente de comprensión y mejora.

La investigación acción educativa sustenta su trabajo fundamentalmente en la acción-reflexión-acción, que establece etapas de trabajo relacionadas fundamentalmente en las tres acciones, ya sea que se aplique desde una modalidad u otra:

**Figura 1: Procesos de la investigación acción: acción-reflexión-acción**

Fuente: Latorre, A. (2007) La investigación-acción. Barcelona: Editorial Graó.

La figura anterior, muestra la esencia de la investigación como un proceso de acción, reflexión, acción; donde cada una de las actividades que se plantean se corresponden a los hechos que suceden en el contexto mismo de la investigación y en concordancia a un proceso que sigue ciertos pasos que se articulan a un objetivo que es la mejora de una situación educativa.

En este sentido, Escudero (1999), aclara que esta práctica investigativa se constituye en una propuesta permanente de análisis de las situaciones educativas; la investigación acción es vista como un ciclo de ciclos, puesto que luego de cumplir la última etapa, que corresponde a la reflexión de todo lo acontecido, abre paso a un nuevo proceso de planificación, acción, observación y reflexión.

“La investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2007, p.10), esta afirmación corrobora con las etapas propuestas, y a su



vez otorga claridad al docente que pretende lograr resultados positivos, a través de procesos sistemáticos y organizados.

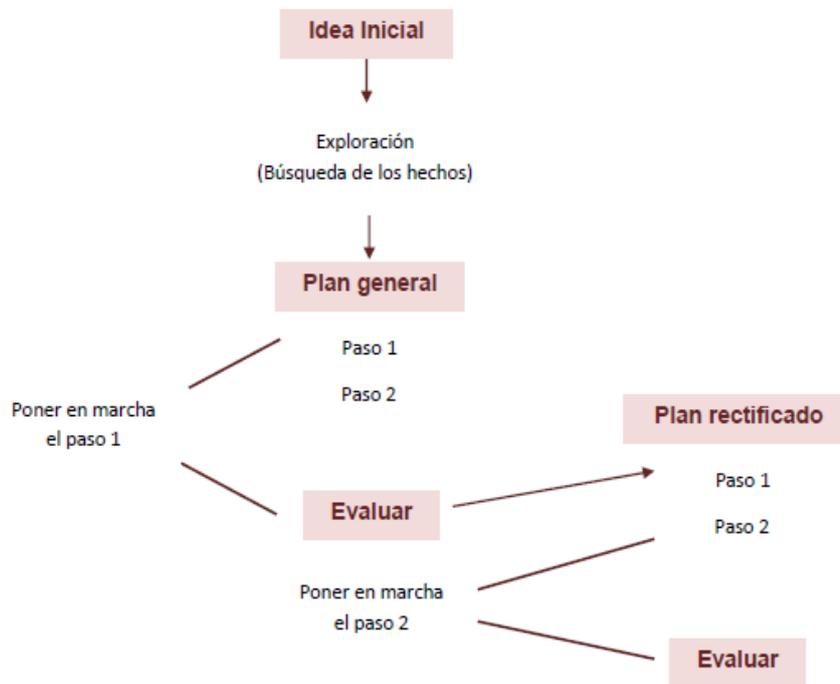
Los modelos propuestos, recogen las características esenciales de la investigación acción educativa destacando su principio fundamental: Transformar las prácticas pedagógicas, a través de procesos de reflexión y análisis de las experiencias educativas en un contexto determinado, como una forma de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

### **3.6 Modelo de investigación acción de Kurt Lewin**

Rodríguez (2010) expone los tres modelos fundamentales de la investigación acción, considerando a Lewin, Kemmis y Elliot, como autores fundamentales de esta metodología de investigación realizada por el docente de aula.

Lewin (1946) describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: *planificación*, acción y *evaluación de la acción*. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero. (13)

### Imagen 1: Modelo de la investigación acción de Kurt Lewin



Fuente: Rodríguez, S., Herráiz, N., y Prieto de la Higuera, M. (2010). *Investigación Acción*. Universidad Autónoma de Brasil.

### 3.7 Modelo de investigación acción de Kemmis

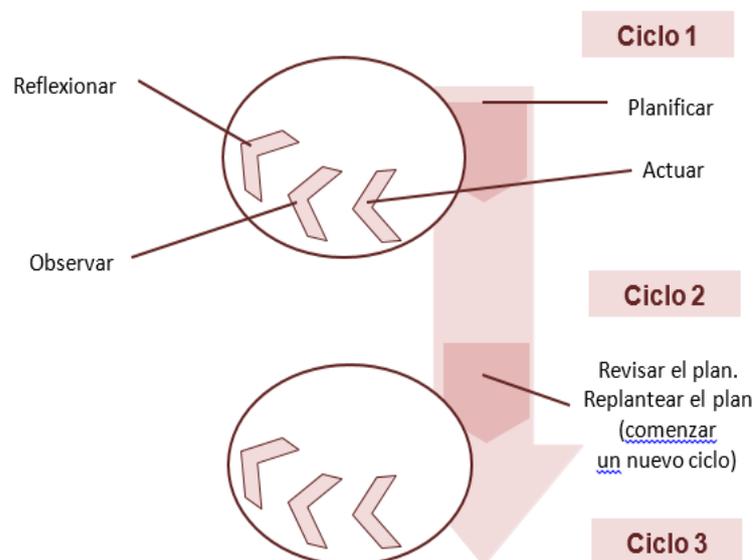
Como segundo modelo Rodríguez (2010) presenta el modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos similares al de Lewin, fundamentalmente, en la planificación, ejecución, observación, reflexión y posterior evaluación, que orientará los resultados y una nueva etapa de investigación. Este modelo también puede interpretarse como un proceso donde cada etapa se sustenta el cumplimiento de las siguientes acciones, mismas que permiten evidenciar el carácter reflexivo que se mantiene durante toda la investigación:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.

- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
  - La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.
- (pp. 14-15)

## Imagen 2: Modelo de la investigación acción de Kemmis

### La espiral de ciclos



Fuente: Rodríguez, S., Herráiz, N., y Prieto de la Higuera, M. (2010). *Investigación Acción*. Universidad Autónoma de Brasil.

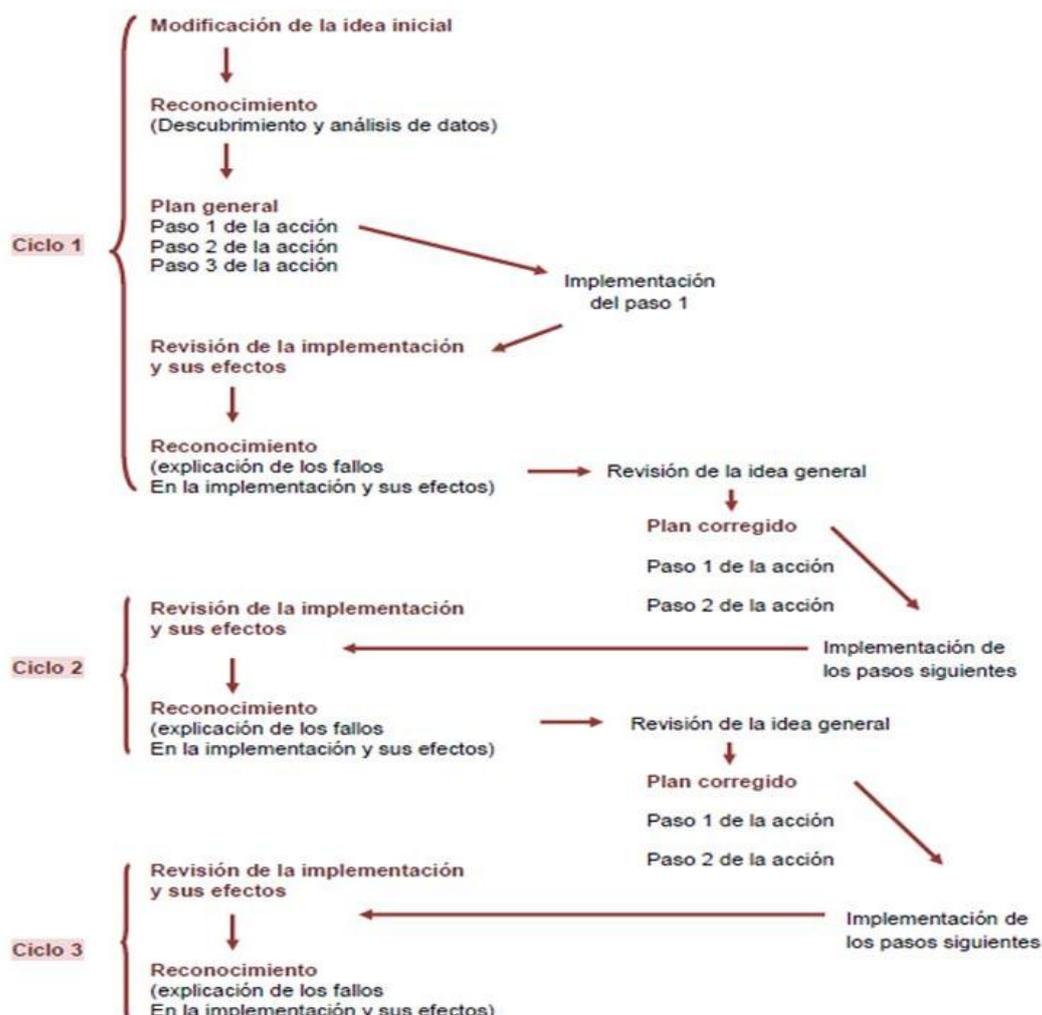
### 3.8 Modelo de investigación acción de Jhon Elliot

Asimismo Rodríguez (2010), expone el modelo de Elliot, quien toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, sin embargo este autor, precisa en la descripción de cada una de las fases de todo el proceso, teniendo:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.

- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Hay que prestar atención a:
  - La puesta en marcha del primer paso en la acción.
  - La evaluación.
  - La revisión del plan general. (pp. 15-16)

**Imagen 3: Modelo de la investigación acción de Jhon Elliot**



Fuente: Rodríguez, S., Herráiz, N., y Prieto de la Higuera, M. (2010). *Investigación Acción*. Universidad Autónoma de Brasil.



En base a los modelos expuestos para llevar a cabo la investigación acción, se puede enunciar que sus acciones se basan fundamentalmente en procesos de problematización, diagnóstico o reconocimiento de una situación educativa que requiere ser mejorada, identificación y planificación de las acciones que pueden ayudar a la mejora o cambio, ejecución de las actividades planificadas y en la sistematización de la experiencia y de los aspectos trascendentales surgidos en el proceso investigativo.

En consecuencia, los modelos propuestos se constituyen un soporte para establecer las etapas de esta práctica educativa, reconociendo cuatro ciclos: “El sistema contempla cuatro fases: la Exploración, la Planificación del Proceso, la Experimentación y la Sistematización”. (Aranguren, 2007, p.10)

Asimismo, se reconoce a los procesos de acción-reflexión-acción de manera implícita y explícita en cada una de las etapas mencionadas, como las acciones principales en las que se sustenta el trabajo de esta metodología, ya sea que se siga un modelo u otro. Lo trascendental es reconocer que todos los modelos descritos se basan específicamente en etapas que permiten la reflexión y la acción de cambio frente a una situación educativa que está siendo investigada.

Según lo que se presenta en el siguiente cuadro, los tres modelos propuestos, permiten reconocer ciclos claves de acción, reflexión y acción durante todo el proceso de la investigación acción. Es decir que, existe acción cuando se interviene en el contexto, como una forma de mejorar o cambiar el contexto, y reflexión, cuando todo el proceso desarrollado permite al docente comprender sus debilidades, fortalezas y las formas de mejorar su forma de enseñar, relacionarse con el grupo, en sí ofrecer nuevas y mejores prácticas docentes.

**Tabla 4: Etapas de la investigación acción según Lewin, Kemmis y Elliot**

Consideraciones y Etapas de la Investigación Acción según Lewin, Kemmis y Elliot		
Lewin	Kemmis	Elliot
La investigación acción permite cambios en actitudes y conductas en varias áreas de preocupación social.	La investigación acción posibilita el trabajo del docente en la profundización de la praxis educativa.  (Apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza)	La investigación acción permite a los educadores incluirse en su propia práctica, particularmente en el área de las aproximaciones de búsqueda/descubrimiento en el aprendizaje y la enseñanza.
1. Planificación 2. Acción 3. Evaluación del resultado de la acción.	1. Planificación 2. La acción 3. La observación 4. La reflexión	1. Problematización: Descripción e interpretación del problema  2. Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar.  3. Construcción del Plan de acción:  ✓ La puesta en marcha del primer paso en la acción. ✓ La evaluación. ✓ La revisión del plan general.

Fuente: Rodríguez, S., Herráiz, N., y Prieto de la Higuera, M. (2010). *Investigación Acción*. Universidad Autónoma de Brasil.

Realizado por: Jessica Rivera

Como una forma de comprender mejor cada una de las etapas de la investigación acción y sus requerimientos, se presenta a Escudero y a Aranguren, autores que describen de forma clara el proceso de la investigación acción, estableciendo fases y etapas. Se aclara que los dos autores han basado su trabajo en los planteamientos y modelos de la investigación acción propuestos por Lewin, Elliot y Kemmis.



### **3.9 Fases de la investigación acción según Escudero**

La explicación sistematizada que presenta Escudero (1999) sobre las fases de un ciclo de investigación acción, constituye un aporte significativo para la comprensión de esta metodología; la interpretación de cada una de las etapas se basa en el trabajo de Lewin, el responsable de esta práctica investigativa.

#### **Fase 1: El plan de acción representa un proceso de problematización y comprensión de una situación educativa específica.**

- Identificación del propósito o problema de investigación.
- Diagnóstico, descripción explicación y situación Deseable, revisión documental.
- Hipótesis de la acción: Formulación de la propuesta cambio o mejora que se quieren introducir en la práctica Profesional. Momento decisivo.

#### **Fase 2: La acción debe cumplir con un cronograma organizado y debe cumplir unas características:**

- Acción informada supone investigar las propias acciones ¿por qué actuamos así? Revisión en la literatura sobre el tema.
- Acción comprometida: Compromiso por la búsqueda para mejorar la situación actual.
- Acción intencionada: Mejorar la práctica
- Control de la acción: Sistemático en la generación de datos, significa que los datos se han recogido conforme a un plan y se utilizarán para apoyar las evidencias de los cambios. Proporciona auténticas descripciones de la acción.



**Fase 3: La observación o supervisión de la acción se basa en dos aspectos fundamentales.**

- Supervisar y documentar la investigación acción
- ¿Cómo recoger la información?
- El uso de técnicas adecuadas facilita el trabajo de observación y supervisión.

**Fase 4: La reflexión o análisis de los datos** cierra el ciclo y da paso al informe y/o replanteamiento. Nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización. Se cumplen con las tareas de:

- Recopilación (transcribir, lectura de anotaciones)
- Reducción (categorizar y codificar);
- Disposición y transformación (Diagramas gráficas);
- Validación (credibilidad, transferibilidad, dependencia)
- Interpretación y teorización. (24)

Las fases descritas describen paso a paso las acciones que el docente investigador tiene que poner en práctica para planificar y llevar a cabo una investigación acción de una manera sistemática, organizada y que le otorgue las herramientas necesarias para comprender mejor su actuar como educador y a su vez cambiar lo que considere necesario, para ofrecer adecuadas formas de enseñanza.

### **3.10 Etapas de la investigación acción según Aranguren**

Aranguren (2007), propone las siguientes etapas, partiendo de un análisis amplio de las propuestas de los teóricos de la investigación, como Kurt Lewin y Kemmis.



Las etapas descritas por él, son similares a las que propone Escudero, razón por la que se reconoce una línea general para llevar a cabo la investigación acción en el aula escolar, lo que se constituye en una ventaja para los docentes, pues hay más de una posibilidad de entender los procesos de la investigación acción, pero siempre considerando su esencia como estrategia para mejorar las prácticas docentes.

### **Etapas 1: Exploración o Problematización**

La fase de **exploración** consiste en la observación de la realidad a objeto de identificar e interpretar los fenómenos o problemas. Se divide en tres partes: la **observación, la descripción de fenómenos y la explicación de los mismos**. Es importante definir lo que se desea cambiar de las situaciones referentes, intentando comprender la naturaleza del problema, aceptando que no se conoce la realidad en profundidad y manteniendo la idea de que los problemas establecidos en el inicio no constituyen el área definitiva de la investigación. (Aranguren, 2007, p.1)

Se especifican los pasos que están presentes en esta primera etapa:

**Observación.-** Con la observación se recogen los eventos, modos de relaciones entre los actores de la escuela, reuniones, instalaciones, acercamiento con los padres y representantes de los alumnos, entre otras situaciones.

**Descripción.-** Los detalles de las observaciones se recogen en un Diario de Campo de manera descriptiva, para luego ser explicadas, relacionando los sistemas o hechos descubiertos en el contexto.



**Explicación.-** Para ello se formulan interrogantes que orienten las explicaciones, tales como: ¿cómo surge(n) el problema o los problemas?, ¿cuáles son los momentos críticos del problema?, ¿qué efectos tienen los problemas en los estudiantes, en los profesores, en el personal administrativo y obrero, en la familia?, entre otras interrogantes. (Aranguren, 2007, p.2)

En otras palabras, esta etapa lleva al docente a señalar una problemática, que de alguna forma esté impidiendo desarrollar aprendizajes en un ambiente integral, positivo y desde el cumplimiento de las necesidades de los estudiantes. Este momento posibilita al investigador, establecer un marco general sobre el que trabajará.

Los docentes presentan diversas situaciones que son asumidas como problema dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se las expone como ejemplo, a fin de considerar las diversas posibilidades que pueden ser tomadas como situaciones problemáticas.

En efecto, en la primera etapa se realizan actividades de observación, descripción y explicación; lo que en la práctica representaría el acercamiento y el manejo de técnicas que permitan una observación directa, la interpretación de los acontecimientos y la explicación de una problemática.

Las acciones lideradas por el docente permiten articular la problemática hacia la planificación del proceso.

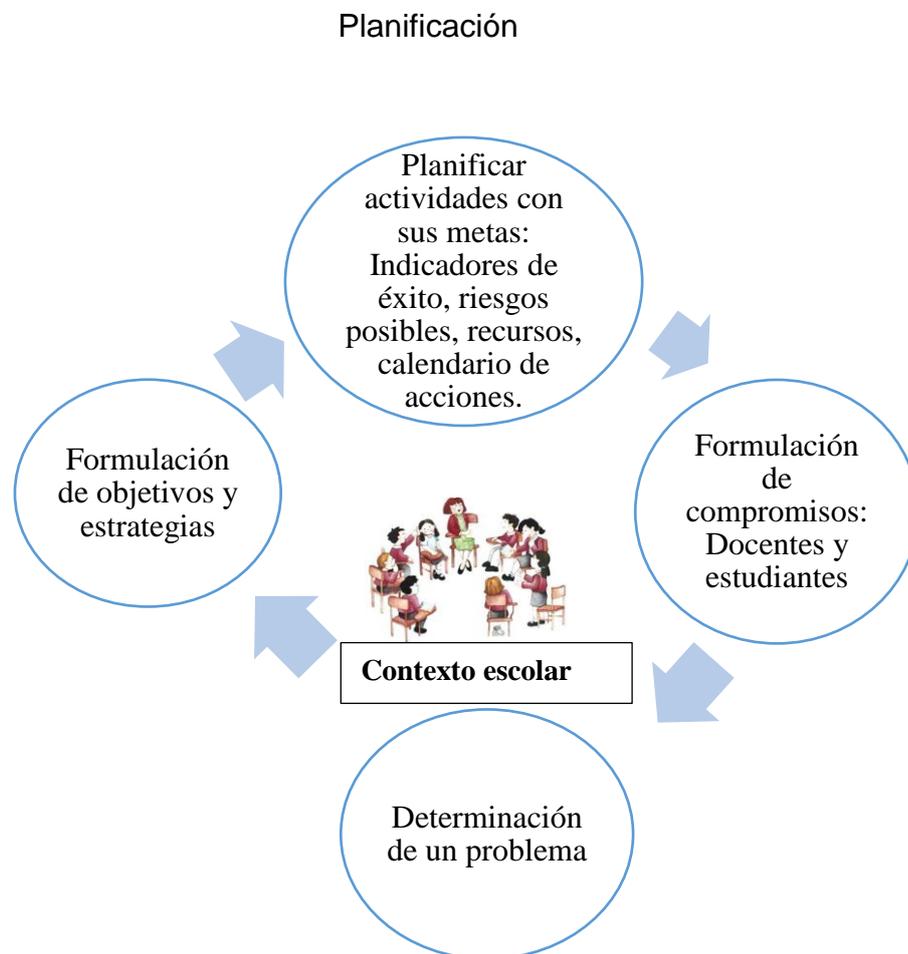
## **Etapa 2: Planificación del Proceso**

La planificación del proceso implica la clasificación y jerarquización de los problemas, la toma colectiva de decisiones, la precisión de las causas y consecuencias del o de los problemas, la formulación de objetivos y estrategias; el diseño de marcos lógicos de actividades y metas, descripción

de la población objetivo, definición de los indicadores de éxito, descripción de los insumos y recursos, enunciación de riesgos posibles del proyecto, elaboración del calendario de acciones y la formulación de compromisos. (Aranguren, 2007, p.4)

El contexto está presente en todo el proceso de planificación en la investigación, los docentes y los estudiantes son los principales en organizar las actividades que se realizarán; la investigación – acción posibilita el involucramiento directo de los autores en todas las etapas.

**Figura 2: Etapa 2 de la investigación acción**



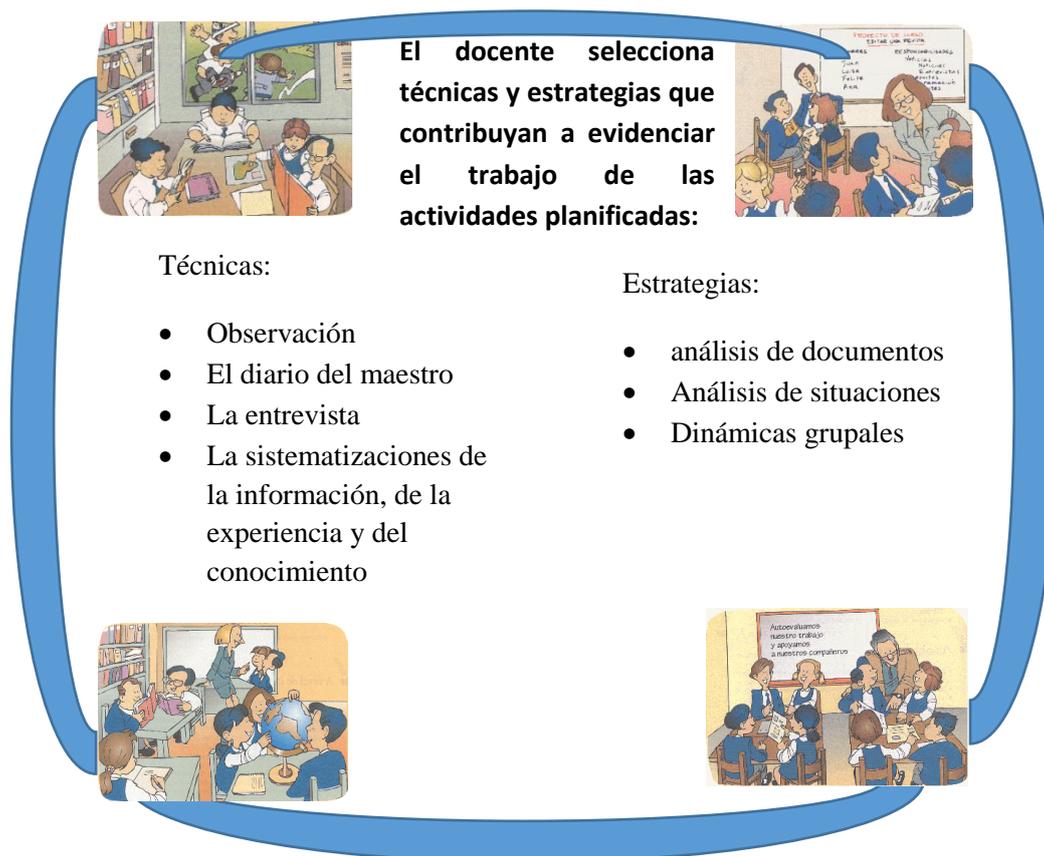
Fuente: Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. Revista de pedagogía. 173-195 (176).

Realizado por: Jessica Rivera

### Etapa 3: Experimentación o Desarrollo

La fase de experimentación es la puesta en práctica de la planificación. Requiere el uso de técnicas de supervisión que contribuyan a evidenciar la calidad del curso de los eventos emprendidos, utilizándose estrategias para detectar los efectos derivados de la acción y revisar la realidad desde distintos puntos de vista. A medida que se implementan las actividades planificadas se revisan los cambios en la conducta de los actores y en los procesos, las propuestas se van modificando y el plan inicial va reestructurándose con la evolución de los eventos. (Aranguren, 2007, p.4)

**Figura 3: Etapa 3 de la investigación acción**



Fuente: Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. Revista de pedagogía. 173-195 (176).

Realizado por: Jessica Rivera

Cabe señalar, que el registro de experiencias empieza en esta etapa, al momento de ir sistematizando las experiencias, las vivencias en cada una de las actividades realizadas; esta fase constituye la base sobre lo que se va a teorizar en la última etapa.

Conviene subrayar, que ninguna de las etapas es estrictamente cerrada, las posibilidades de trabajar desde un proceso permanente de retroalimentación, viabilizará mejores alcances dentro de esta metodología de investigación.

#### **Etapa 4: Sistematización o Exposición de los resultados**

**La sistematización: Instrumento para la reconstrucción de la experiencia.**



Paulo Freire dijo: “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Como maestro reflexivo y crítico, en muchas oportunidades, desde su forma de ejercer la docencia, éste autor creó espacios donde se genera el conocimiento a través de la experiencia. Sus vivencias fueron sintetizadas y expuestas en sus grandes obras. (Freire, 2002, p.47)

La fase de Sistematización del Proceso y Experiencias representa el momento de teorización sobre la base de la experiencia. Se inicia con la definición de objetivos, metas de sistematización y descripción de los eventos. Consiste en



ordenar, clasificar y categorizar las ideas, experiencias, interpretaciones y teorías implícitas en las acciones. Esta fase deberá permitir la construcción de conceptos, importación y descubrimiento de teorías y creación de nuevos conocimientos.

La sistematización es un proceso que organiza la información, construye experiencias, evalúa y propone acciones para el mejoramiento de la práctica. Mediante su desarrollo es posible problematizar e identificar conflictos y contradicciones individuales y grupales, jerarquizándose los fenómenos y emitiéndose juicios de valor a objeto de incidir en la realidad. (Aranguren, 2007, p.3)

De tal forma, se entiende que la sistematización contribuye a organizar y reconstruir eventos y experiencias, favoreciendo la creación de discursos producto de la reflexión, análisis y crítica del proceso.

Según Aranguren (2007), la sistematización en su práctica permite problematizar e identificar situaciones de la realidad de acuerdo con los objetivos que persiga un docente; lo que representa también la toma de decisiones en situaciones específicas a través de la acción; tal como se explica a continuación:

En este sentido no sólo se convierte, metodológicamente, en una fortaleza de la investigación, sino también del investigador que hace uso de esta estrategia para la enseñanza. La sistematización contribuye a organizar y reconstruir eventos y experiencias, favoreciendo la creación de discursos producto de la reflexión, análisis y crítica del proceso. Los hechos ocurridos, la interacción entre los docentes, la organización, el protagonismo de la gente, el ambiente grupal, los cambios, entre otros fenómenos sociales dados



en la escuela, son ejes de análisis y puntos de referencia sobre los cuales se basa la construcción del conocimiento desde la práctica. (3)

De esta forma, la tarea de la sistematización, representa un aporte al sistema de investigación acción, a través de una doble direccionalidad de su trabajo: al constituirse en una fortaleza de la investigación, y del maestro investigador que hace uso de esta estrategia para mejorar su enseñanza.

Tal es el caso, que la sistematización es considerada en el proceso metodológico de la investigación acción, como un elemento fundamental, para no caer en una reflexión informal, en la medida que se constituya una herramienta para llevar a cabo la reconstrucción de lo que se ha conseguido y de aquello que puede ser mejorado.

Así también, la descripción de las etapas de trabajo, permite articular la metodología de la investigación acción hacia el trabajo del docente en su espacio de análisis y propuesta de cambio.

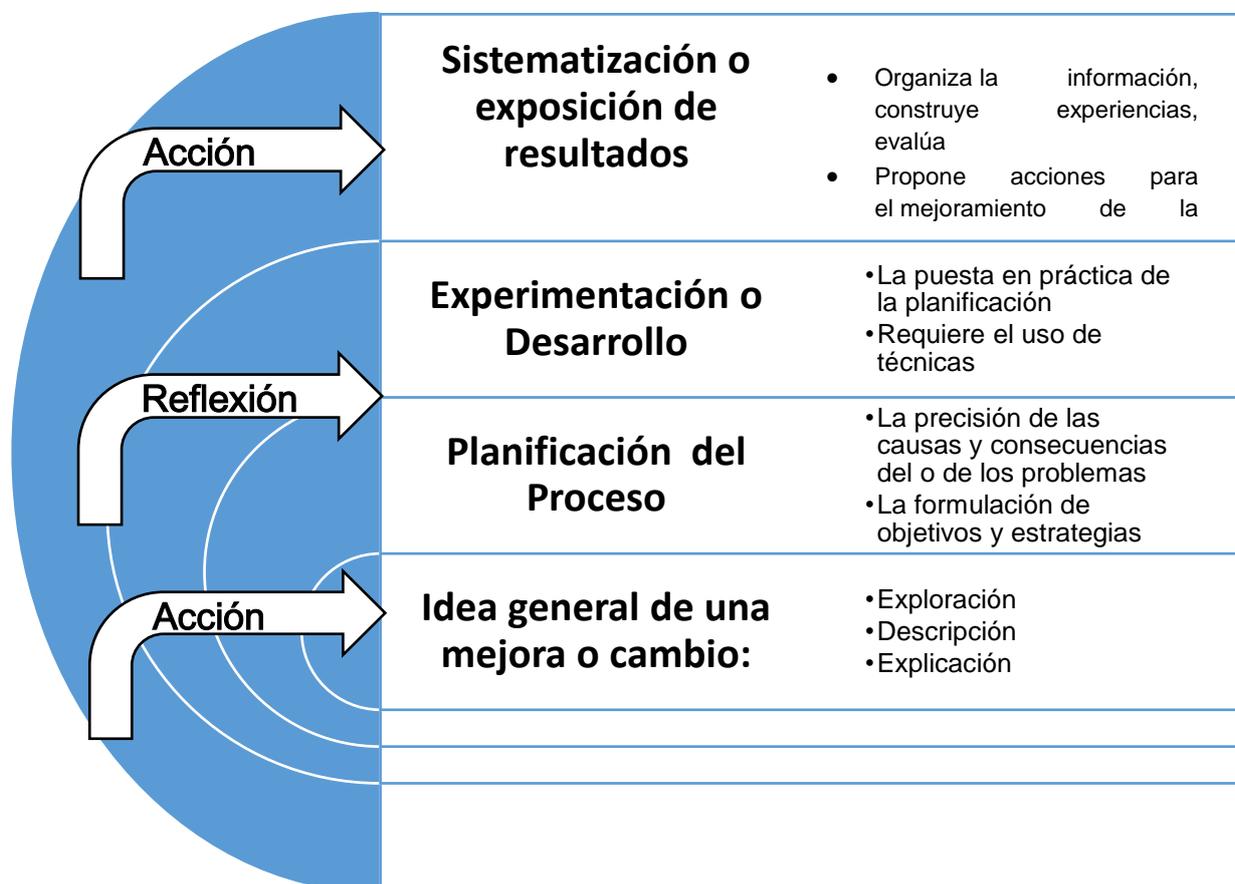
Cada una de las etapas de trabajo de la investigación acción representa en gran medida acciones viables para un docente de aula, situación que resalta el carácter práctico de la investigación acción dentro del contexto escolar. Así también, las propuestas claras de cada uno de los requerimientos dentro de cada etapa, permiten que el investigador, seleccione las técnicas y las formas de trabajo adecuadas para que se cumpla con éxito cada una de ellas.

Con el interés de consolidar la comprensión de cada una de las etapas de la investigación acción, se precisa en que los autores antes mencionados presentan diferencias en cuanto a la terminología de las etapas, sin embargo todos cumplen

con los procesos de reflexión-acción-reflexión, que significa la: problematización, planificación, acción, reflexión y sistematización que son la esencia de esta metodología.

De forma gráfica, se puede evidenciar las etapas descritas en los diferentes modelos propuestos, que a su vez constituyen el proceso general de acción-reflexión-acción.

**Figura 4: Etapas de la Investigación acción**



Fuente: Fuente: Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. Revista de pedagogía. 173-195 (176).

Realizado por: Jessica Rivera



Lo imprescindible de este trabajo es la comprensión de las cuatro etapas de trabajo, pues esto permite una correcta selección de técnicas para llevar a cabo todas las actividades planificadas, dentro de todo el proceso de investigación.

La investigación acción, aplicada desde ciclos de trabajo organizados para mejorar las prácticas docentes, constituye una conjugación entre la comprensión teórica y la interpretación y aplicación de la metodología en un contexto educativo.

De tal forma que a continuación se expone un ejemplo de investigación acción aplicada en una situación educativa considerada por el docente, un problema, en la medida que no permite optimizar las actividades de enseñanza aprendizaje.

### **3.11 Técnicas utilizadas en la investigación acción.**

En efecto, el desarrollo de las fases de la i-a requiere el uso de estrategias y técnicas como recursos que posibiliten el trabajo, la evidencia y la validez del proceso; las siguientes son las principales utilizadas en la investigación acción.

Las técnicas utilizadas durante el desarrollo de estas experiencias fueron la observación participante y la entrevista. Para las sistematizaciones de la información, de la experiencia y del conocimiento se utilizaron dinámicas grupales, análisis de documentos, observaciones de expertos externos y análisis de videos, siendo todas estas actividades planificadas y dirigidas por el investigador-sistematizador. (Aranguren, 2007, p.5)

Entre los instrumentos utilizados, en el estudio antes mencionado, se señalan el Diario de Campo y la Ficha técnica, como las técnicas que se utilizaron:



El registro de las experiencias, son base de la presentación de resultados, puesto que el análisis, la reflexión y sistematización se dan sobre éstas:

- ✓ El Diario de Campo se utilizó para recoger detalles de conversaciones, cuestiones pendientes, observaciones sobre estrategias de enseñanza, reflexiones sobre asuntos de importancia, elementos para desarrollar planes, datos retrospectivos de las conductas de los docentes, descripciones de experiencias, narraciones de hechos y anécdotas, entre otros aspectos.
- ✓ En las Fichas técnicas se ordenaron y clasificaron las experiencias, colocándose allí los contextos de trabajo, las descripciones de las experiencias, las teorías implícitas, los análisis globales de las experiencias, los resultados y perspectivas del trabajo, así como las conclusiones y aprendizajes. (Aranguren, 2007, p.5)

Para Aguilar y Gómez (1991) es importante conocer las diferentes técnicas que el docente puede utilizar como instrumentos de apoyo durante la tarea investigativa, así también hacen énfasis en que tienen que ser analizados y elegidas de acuerdo a la realidad estudiada y a la etapa de la investigación en la que se encuentra. Entonces, para que la investigación acción pueda consolidarse en un proceso sistémico, organizado y que responda verdaderamente a la realidad que está siendo estudiada, el docente tiene que conocer:

1. Diarios: Tiene que ver con las observaciones, interpretaciones, hipótesis, anécdotas, etc. Estos deben llevar un registro de fechas correctas.
2. Perfiles: Se trata de las actuaciones individuales o colectivas de los estudiantes.



3. Análisis de documentos: Los documentos pueden facilitar la información apropiada de los temas y problemas que se están tratando. Entre los más destacados están:
  - Problemas y esquemas de trabajo.
  - Informes sobre el plan de estudios de los equipos de trabajo.
  - Exámenes y test utilizados
  - Actas de las reuniones
  - Fichas y hojas de los deberes
  - Fragmentos extraídos de los libros de texto
  - Muestras de trabajos escritos por los alumnos participantes en la investigación acción.
4. Pruebas Fotográficas: Extraídas de diferentes situaciones de participación o trabajo de los integrantes de la investigación.
5. Grabaciones en cintas o videos y las transcripciones: Material útil para la revisión de las actuaciones tanto de los profesores como de los alumnos.
6. Participación de un observador externo: Debe conocer el tipo de información que el indagado necesita obtener mediante el observador externo, solamente así será útil esta técnica.
7. Entrevistas: Éstas pueden ser:
  - Estructuradas: Existen preguntas establecidas previamente con una serie limitada de categorías de respuesta.
  - Semiestructuradas: Es una entrevista con preguntas preestablecidas y con cierto grado de flexibilidad.
  - No estructuradas: Es una entrevista informal, con preguntas que surgen en el momento que se desarrolla la misma.



8. El comentario en vivo: Éste puede ser hecho directo a un alumno o a un grupo.
9. Estudio en observación: Los participantes están en observación durante un periodo de tiempo, y se hace un comentario en vivo continuo sobre sus acciones o reacciones.
10. Listas, cuestionarios, inventarios.
11. Triangulación: Permite relacionar diferentes tipos de evidencias en sí, con el objeto de compararlas y contrastarlas entre el alumno, el profesor y/o un observador.
12. Memorandos analíticos: Pensamiento sistemático de uno mismo de uno mismo sobre la evidencia recogida y/o producida periódicamente al final de un control.

En esta parte, es preciso recordar que la investigación acción presenta diversas posibilidades para estudiar una situación educativa, que según el docente puede mejorar para el bienestar del grupo, ya sea en los procesos de enseñanza aprendizaje o en aquellos referidos a la relación del grupo, o comunicación entre los compañeros, involucramiento con la comunidad educativa, etc. De acuerdo a la situación educativa a ser analizada, se determinarán los objetivos, la participación de los estudiantes y a su vez las técnicas que serán usadas para el cumplimiento de las actividades planificadas durante el desarrollo de la investigación acción.

En base a lo expuesto, se describe con mayor importancia al Diario del profesor, puesto que como lo describen Porlán y Martín (1998) es una guía fundamental para el ejercicio de la investigación acción, por sus características:



- Va desde lo general a lo particular.- categorizando y clasificando los sucesos o acontecimientos con una visión más analítica.
- De la descripción al análisis.
- Es un instrumento útil para la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar.
- Al mismo tiempo que detectan los problemas prácticos, van aclarando y delimitando conforme se vaya trabajando.

De esta forma, esta técnica es quizá una de las más factibles para que el docente de aula, pueda desarrollar procesos de investigación sin interferir en sus labores de enseñanza, sin embargo no se está limitando al docente en la elección de cualquiera de las técnicas descritas.

### **3.12 Ejemplo de investigación acción desarrollada en el aula escolar**

Partiendo de los modelos propuestos para llevar a cabo una i-a en el aula escolar, y de lo que Paulo Freire expresó respecto a que “Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa...Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito” ”. (Freire, 2002, p.94)

Tal es la importancia de la observación, la reflexión y el actuar del docente en la educación que, se ha analizado y descrito a la investigación acción como la metodología que permite al docente aproximarse de manera ordenada a las diferentes realidades educativas, como una estrategia para comprender mejor el contexto en el que se enseña y aprende a la vez que le es posible conocer un poco más a las personas que intervienen en estos procesos tan complejos de aprendizaje, socialización y humanización que acontecen en el aula escolar.



Por lo tanto, es posible presentar la tarea de reflexión y acción realizada por una docente de aula, que siguiendo los pasos propuestos por la metodología, ha logrado conocer mejor al grupo y mejorar su práctica educativa, en este caso específico: mejorar y aprovechar las actividades de enseñanza aprendizaje fuera del aula.

- **Etapa 1: Problematización**

Los estudiantes del Quinto año de básica B, de la Unidad Educativa PIO XII, tienen problemas al momento de llevar a cabo actividades en grupo, o fuera del aula, se observa que los niños y niñas demuestran falta de autonomía, responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas, lo que dificulta el cumplimiento de aprendizajes en grupo o en ambientes fuera del aula.

**Observación:** El docente elige uno o varios instrumentos que le ayudan a registrar una situación educativa que es identificada como un problema o una acción que debe mejorar.

**Técnica utilizada:** Diario del profesor personalizado. El docente hace uso de las técnicas de acuerdo a la etapa de la investigación acción en la que se encuentra y a la necesidad de la situación educativa.

<b>Diario del profesor</b>		
Instrumento para registrar hechos que acontecen en el aula escolar.		
Año de básica: Quinto año de básica B		
Fecha de inicio de observación: Lunes 17 de octubre		
Fecha de finalización de observación: Viernes 04 de noviembre		
<b>Hechos</b>	<b>Interpretación</b>	<b>Acciones que podría ayudar</b>
En las diferentes asignaturas, se presentan actividades donde los estudiantes salen del aula a	Los niños no están acostumbrados a trabajar con tiempos establecidos, y no han	Hay que fortalecer, construir o consolidar la autonomía de los estudiantes, para que sus



<p>realizar su tarea (llenar una ficha de observación, responder preguntas de acuerdo a lo observado, trabajar en parejas para realizar entrevistas, etc.).</p> <p>Los niños salen del aula y empiezan a jugar, se distraen y no cumplen la tarea al tiempo establecido.</p>	<p>consolidado su autonomía en la realización de sus tareas, puesto que necesitan de alguien que los supervise, lo que representa una debilidad para su autonomía en la construcción de sus conocimientos.</p>	<p>procesos de aprendizaje estén basados en la guía del docente, más no en su vigilancia del cumplimiento.</p>
<p>Los estudiantes están en el patio de la institución, y se acercan más de una vez a preguntar sobre lo que tienen que hacer en la tarea, que ya fue explicada en el aula.</p> <p>Hay estudiantes que terminan la tarea muy rápido pero de manera equivocada.</p>	<p>Es posible que no se haya usado palabras claras e indicaciones precisas de lo que se tenía que hacer de tarea; otra posibilidad es que los estudiantes no han escuchado con atención.</p> <p>Es posible que ciertas indicaciones para el cumplimiento de tareas deban ser explicadas en el lugar del trabajo para que sean bien asimiladas.</p>	<p>La docente tiene que utilizar un lenguaje claro para explicar la tareas, y en ocasiones tiene que hacerlas en lugar de trabajo y con un ejemplo, para que los estudiantes puedan realizar las actividades de manera significativa, libre y autónoma.</p>
<p>Los niños y niñas no terminan la tarea fuera del aula, porque no utilizaron bien el tiempo en cada actividad.</p> <p>Los estudiantes, preguntan a otros niños sobre las tareas a realizar, porque no saben qué hacer.</p> <p>Hay un grupo de niñas que cumplen la tarea y disfrutan la tarea.</p>	<p>Los niños que no cumplen la tarea son aquellos que conformaron el grupo, o trabajaron las actividades con aquellos que consideran sus amigos, lo que no significó una fortaleza, sino una distracción.</p> <p>Hay niños que han conformado sus grupos de trabajo buscando a personas responsables, para poder cumplir a tiempo con la tarea.</p>	<p>El docente se ve obligado a guiar a los estudiantes en la conformación de grupos de trabajo, a veces tiene que permitirles elegir a sus estudiantes, en otras ocasiones tiene que ayudar a establecer los grupos.</p> <p>Es importante, destacar luego de la tarea la importancia de trabajar a tiempo, ofrecer un reconocimiento (aplauzo) a aquellos que se esforzaron en la tarea, y pedir que expongan cómo se sintieron durante la tarea, para que el grupo vea y escuche de sus propios compañeros, que es importante disfrutar de la tarea fuera del aula, y terminarla.</p> <p>Será importante que el</p>



		educador permita exponer a todos los niños, sobre lo que aprendieron durante todo el proceso de aprendizaje, desde el inicio hasta terminar la tarea.
--	--	---

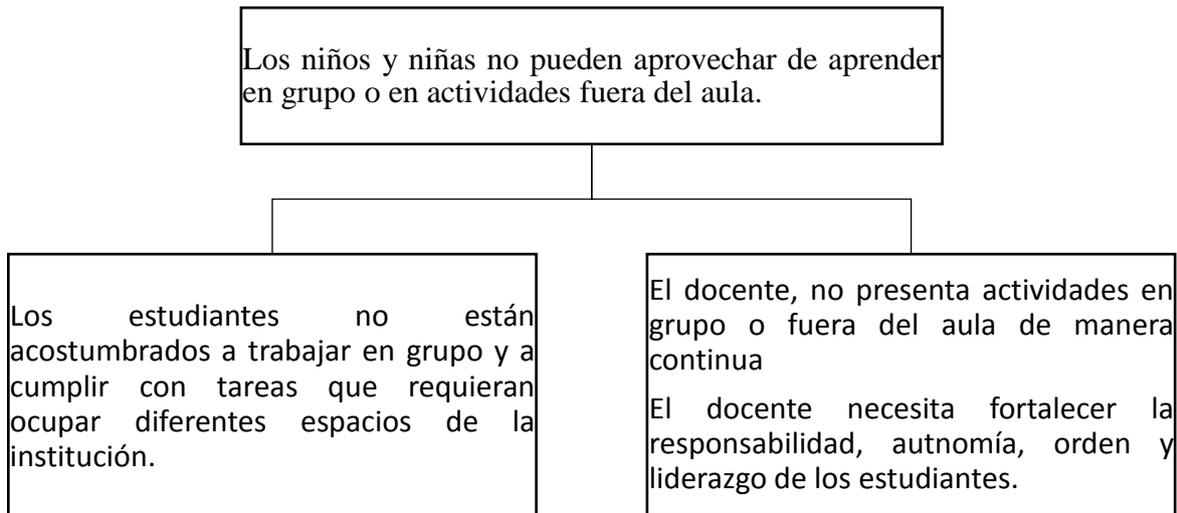
**Descripción:** Los estudiantes en general, requieren fortalecer su autonomía en el cumplimiento de las tareas asignadas, también necesitan comprender la importancia de aprender fuera del aula, siguiendo las indicaciones del docente, como una forma de llegar a aprendizajes sin que se les limite en su libertad personal, finalmente los niños/as tienen que comprender que la tarea de aprender de cada uno tiene que ver con capacidad de responsabilidad, liderazgo, trabajo a tiempo y autocontrol fuera del aula.

**Explicación:** ¿Por qué los estudiantes tienen demasiada dificultad para cumplir adecuadamente con tareas fuera del aula, de trabajos en grupo o para disfrutar de aprender en espacios que no sean únicamente el aula de clases?

Los estudiantes están acostumbrados a cumplir tareas de lectura y resolución de hojas de trabajo en el cuaderno, o en el libro; los niños/as no saben cómo reaccionar cuando se les permite trabajar fuera del aula, en espacios abiertos y en donde su autonomía y responsabilidad son exigencias para sus aprendizajes. Los docentes pueden rendirse ante estas dificultades y terminan, desarrollando su tarea docente siempre en el aula, y utilizando siempre los libros como único instrumento de aprendizaje.

- **Etapa 2: Planificación**

Se identifican dos dificultades principales por los que los niños/as y el docente no pueden aprovechar de manera significativa de actividades fuera del aula y de trabajos en grupo.



El docente tiene que identificar claramente los problemas que tiene que enfrentar y la situación educativa que tiene que mejorar, en un trabajo reflexivo, activo y participativo.

Frente a las dos problemáticas, se pretende realizar lo siguiente:

**Situación educativa:** Los estudiantes no están acostumbrados a trabajar en grupo y a cumplir con tareas que requieran ocupar diferentes espacios de la institución.

- ✓ El docente dialogará con los estudiantes y socializará las siguientes preguntas:

- ¿Cómo les gustaría aprender? ¿Cuándo creen ustedes que aprenden mejor?



- ¿Qué es lo que más les ha gustado hacer en la escuela este año?
- ¿Les gustó salir del aula para realizar .....?
- ¿Cómo se comportó el grupo cuando salimos a.....?
- ¿Creen que se aprende mejor cuando salimos del aula?
- ¿Es importante poder salir del aula de vez en cuando?
- ¿Qué deberíamos hacer antes de salir del aula, a realizar una tarea?
- ¿Les gustaría seguir saliendo del aula para realizar tareas?

Luego de la socialización, es importante llegar a acuerdos con el grupo, en donde se destaque la importancia de seguir aprendiendo fuera del aula y en grupos, como una estrategia de construir verdaderos aprendizajes, y desde el cumplimiento de reglas, como una forma de aprender en un ambiente adecuado y ordenado.

**Situación educativa:** El docente, no presenta actividades en grupo o fuera del aula de manera continua. El docente necesita fortalecer la responsabilidad, autonomía, orden y liderazgo de los estudiantes.

- La reflexión permanente del docente hasta el momento, el intercambio de ideas con sus estudiantes, y la interpretación de sus observaciones le permiten establecer las siguientes actividades como una forma de responder a las problemáticas mencionadas.
- ✓ Elaborar un cronograma de actividades en donde se realicen actividades en grupo y fuera del aula:
  1. Visitar dos veces a la semana la biblioteca con una tarea asignada y una de actividad libre que será expuesta a todo el grupo.
  2. Elaborar actividades de arte o de ciencias naturales en el espacio verde correspondiente al Bloque 3 de la institución.



3. Realizar actividades en grupo de Estudios Sociales, Lengua y literatura y matemáticas en las mesas del espacio verde del Bloque 2 de la institución.
4. Visitar el laboratorio de Ciencias Naturales una vez por Unidad, para realizar un experimento que haya sido investigado, planificado y expuesto en grupo, para su realización.
5. Establecer las normas de responsabilidad para el cumplimiento de tareas en grupo y fuera del aula.
6. Elaborar una ficha de autoevaluación y coevaluación en el cumplimiento de tareas en grupo y tareas fuera del aula.
7. Elaborar una casilla en donde se indiquen los logros que ha tenido el grupo en las actividades planeadas.

- **Etapa 3: Experimentación o Desarrollo**

El educador, tiene que encontrar la manera de que se cumplan las actividades propuestas, para esto se necesitará de estrategias, en donde los participantes (docente y estudiantes) se comprometan a cumplir con lo planificado y cada uno adquiera una responsabilidad para lograr el éxito de las actividades.

- El docente puede hacer uso de compromisos de cada estudiante para que cada uno adquiera responsabilidad frente a lo acordado. Es importante llegar a un acuerdo para establecer lo que va a ser escrito en el acta.
- El docente, en compañía con sus estudiantes tiene que poner en práctica todas las actividades planificadas; será importante contar con un cronograma y con un acta compromiso individual para dar inicio a las actividades propuestas en la planificación:



<b>Cronograma de actividades : Aprovechando las tareas fuera del aula y tareas en grupo</b>		
Actividad:	Día:	Hora:

### **Acta compromiso**

**Yo, Michelle Villegas estudiante del Quinto año de Básica B, me comprometo a:**

- ✓ Apoyar en el cumplimiento de las actividades planificadas en el Proyecto “Aprovechando mis aprendizajes fuera del aula”.
- ✓ Utilizar correctamente el tiempo establecido para la realización y entrega de las tareas que tengamos que hacer fuera del aula.
- ✓ Visitar dos veces a la semana la biblioteca, para cumplir tareas de aprendizaje.
- ✓ Apoyar a mis compañeros cuando lo necesiten y recordarles que las clases fuera del aula, tienen un objetivo de aprendizaje.
- ✓ Expresar cualquier duda, opinión o idea mientras se cumple el cronograma de actividades.

**Firma de responsabilidad:** \_\_\_\_\_

El incumplimiento de este compromiso traerá consecuencias negativas al grupo como:

**Disminuir las tareas fuera del aula**

**Disminuir las tareas en grupo**



- La socialización permanente durante el cumplimiento de las actividades, para escuchar la opinión de los niños/as respecto a lo que se viene desarrollando, les otorgará mayor interés e involucramiento en el proceso.
- Cualquier actividad que surja de manera espontánea deberá ser considerada, analizada y descrita posteriormente en la sistematización de la experiencia.

- **Etapas 4: Sistematización**

El docente tiene que reconstruir la experiencia en todo el proceso de investigación acción, incluyendo sus propias comprensiones, los aportes de los estudiantes, opiniones de sus compañeros docentes y todo lo que representó un aporte en el desarrollo de todas las etapas. Es preciso recordar que esta última etapa se constituye para el docente en, en material fundamental para consolidar sus formas de manejar situaciones educativas parecidas o incluso aquellas que presenten intereses de otro tipo. En definitiva, lo que se logra en esta fase de la investigación acción, es que el docente reconozca cuáles son las formas que potencian y fortalecen mejores ambientes de aprendizaje; el educador es capaz de comprender mejor su realidad, así como de fortalecer sus formas de enseñar, relacionarse con sus estudiantes e identificar adecuadas formas de trabajar dentro y fuera del aula.

En esta parte, el docente tiene la posibilidad de establecer esta última etapa para su propia experiencia en cuanto a reflexionar sobre todo el proceso de investigación que desarrolló en el aula escolar a través de una sistematización sencilla, sistemática y descriptiva de todas las actividades realizadas. Así también existe la posibilidad de redactar un informe más formal de la investigación realizada sobre sus experiencias educativas, que bien podría representar un sustento y modelo para



posteriores procesos de investigación, ya sea para el mismo docente o para otros de su comunidad educativa principalmente.

En la sistematización, se presentan los anexos, que pueden ser las fichas de observación, las opiniones de los niños en videos, fotografías, ideas escritas en papeles, etc., pero sobretodo se expone sistemáticamente los alcances, posibilidades y acciones prácticas a los que llegó el docente frente a la situación educativa investigada, en base a la reflexión, crítica y autocrítica.

### **3.13 Consideraciones éticas de la investigación acción, desarrollada por el docente**

En el mismo sentido, las siguientes líneas identifican tres aspectos importantes que la investigación acción sostiene para su aplicación en el ámbito escolar.

- La actividad docente debe estar fundamenta en una epistemología práctica.
- De modo que la docencia se debe articular desde un proceso de revisión continua de su acción.
- El conocimiento que se produzca de la i-a desarrollada en el aula escolar ha de producir acción de cambio por parte del docente de aula, donde el interés de propiciar buenas prácticas docentes sobrepasa el de proporcionar documentos.

(Penalva Buitrago, 2006, p. 109)

Para concretar la esencia de la investigación acción, viene al asunto mencionar que “analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que investigación para solucionar un problema”. (Colmenares, 2012, p.106). En esta parte, se hace énfasis en señalar que la investigación acción cumple con ambos propósitos.



En efecto, por los alcances que presenta la investigación acción en el aula escolar y debido a las implicaciones que presenta en cuanto a las relaciones de observación, participación e involucramiento entre el docente, los estudiantes y el contexto educativo para propiciar cambios desde los espacios educativos, es necesario tomar en cuenta las consideraciones éticas que deben estar presentes antes, durante y después de la actividad investigativa.

Por tanto la descripción clara de los aspectos éticos que deben estar presentes en el desarrollo de la investigación acción realizada por el docente, resulta fundamental.

Es así que, Rodríguez y otros (2010), exponen las orientaciones éticas que deben ser consideradas por el docente investigador:

- Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
- Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
- Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
- El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
- Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerse público.



- El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, o cualesquiera otros implicados, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que procedan de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
- En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado
- Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso. (pp. 8-9)

Plantear y aplicar la metodología de investigación acción desde las orientaciones antes descritas, determinará el éxito de los objetivos planteados, puesto que como se ha descrito durante los capítulos uno y dos, esta práctica investigativa presenta intereses prácticos de cambio y transformación de la educación que a su vez responden a las dimensiones éticas y humanas de la educación.

Dado que la investigación – acción se lleva a cabo en medios humanos donde están implicadas otras personas (alumnado u otras) y que el tipo de datos que pretendemos obtener puede significar manejar información sobre las personas o sus contextos y circunstancias, cuyo uso inadecuado pudiera ser lesiva para las mismas, es necesario cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información,



como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos. Esto justifica la defensa de unos principios éticos que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador.

(Rodríguez, Herráiz y Prieto de la Higuera, 2010, pp.7-8)

## **Conclusión**

Considerando que la investigación acción presenta unas características, modalidades y etapas de trabajo accesibles para el docente de aula, se la reconoce como una estrategia fundamental para el educador que pretende otorgar significado a las experiencias educativas y mejorar sus prácticas de enseñanza a partir de procesos de reflexión y participación, que involucre también a los estudiantes.

Así también, desde las tres modalidades de la investigación acción, técnica, práctica y emancipatoria, el docente tiene todas las posibilidades de indagar, problematizar, e intervenir en diversas situaciones educativas, con el fin de mejorar la educación, participación y socialización de aquellos que comparten un espacio educativo.

También es preciso reconocer que las etapas que presenta la investigación acción para el desarrollo de la tarea investigativa dentro del aula escolar, representa para el docente una labor complementaria a la enseñanza que debe cumplir fundamentalmente dentro del aula, lo que constituye una fortaleza y ventaja en el ejercicio de su profesión.

Finalmente, el carácter crítico y reflexivo que comparten la investigación acción y el rol del docente frente a la educación actual, se complementa con la exigencia ideológica que presenta tanto la pedagogía constructivista y crítica, haciendo que el educador pueda ejercer su tarea docente acompañada o sustentada en la investigación que resulta de sus propias experiencias.



## CONCLUSIONES

A partir de la revisión y análisis de la información sobre la investigación educativa, como la base de la enseñanza y mejora permanente de las prácticas educativas, se concluye que:

1. La investigación entendida como el proceso de búsqueda y análisis de información que permite comprender y mejorar algo determinado en una disciplina o campo de acción, se manifiesta como una necesidad dentro del ámbito educativo, por la posibilidad que otorga a los que investigan para indagar e intervenir en una realidad específica, a fin de que se pueda aportar o lograr cambios significativos.
2. La investigación educativa que realiza el docente posibilita a los educadores a tener una visión integral sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que desarrolla cada maestro de aula, así también permite identificar los cambios que pueden hacerse para mejorar la calidad de la enseñanza y por tanto de la educación.
3. La investigación educativa, presenta a la investigación acción como una metodología de investigación que ofrece al educador la posibilidad de ejercer su tarea de enseñanza a la vez que lleva a cabo procesos de reflexión y acción sobre su propia práctica docente, con el fin de mejorarla y aportar a la educación integral, reflexiva, participativa y crítica.
4. Debido a la estrecha relación de los principios y características de la investigación acción con los principales postulados de la pedagogía crítica y la pedagogía constructivista presentes en la educación actual, esta práctica investigativa se constituye en una estrategia importante para el docente.



5. La educación actual exige que los docentes empiecen a desarrollar acciones de cambio que empiecen en las aulas escolar, donde se vive verdaderamente la pedagogía, la didáctica y la investigación educativa. La necesidad de cambio representa para los docentes comprometidos con la educación, una exigencia por buscar estrategias y vías que le posibiliten comenzar cambios desde sus espacios de trabajo y vivencias educativas.
6. Investigar las propias prácticas docentes implica un fuerte compromiso por la educación, y por la comunidad educativa, es decir, el docente que investiga en el aula escolar busca la participación activa de sus estudiantes en todos los procesos que se susciten en el contexto educativo, ya sean éstos estrictamente educativos o aquellos relacionados con las dimensiones sociales, humanas de las personas.
7. Las etapas de la investigación acción, problematización, planificación, desarrollo y sistematización, permite al docente reconocer las formas en las que enseña, se relaciona y guía a los estudiantes en las diversas actividades de enseñanza aprendizaje, lo que a su vez le exige acciones de cambio para que se cumplan los objetivos y los principios de la investigación acción: mejorar las prácticas docentes a través de procesos de reflexión, autocrítica y participación.
8. El ejercicio de la investigación acción en el aula escolar, resulta significativa principalmente para el docente y para los estudiantes, en la medida que se vean involucrados en procesos de autocrítica, reflexión y participación; aunque el educador es el responsable de la investigación, los estudiantes pueden participar en mayor o menor medida según se considere necesario.



## RECOMENDACIONES

Por las conclusiones obtenidas en esta investigación bibliográfica recomiendo a los docentes que:

1. Para mejorar las prácticas docentes, el educador lleve a cabo procesos investigación educativa desde los planteamientos cualitativos y críticos puesto que desde esta perspectiva investigativa el docente puede indagar y comprender para mejorar las prácticas docentes desde acciones sustentadas en la reflexión y autocrítica.
2. Para decidir llevar a cabo una investigación sobre las propias prácticas docentes, el educador tiene que posicionarse en un enfoque, paradigma y modalidad investigativa a fin de que pueda establecerse de manera clara la intencionalidad del proyecto investigativo y por tanto sus alcances en relación a la dimensión transformadora de la investigación educativa.
3. En la práctica de la investigación acción se fomente la participación e involucramiento de los estudiantes, para que se logren cambios que afecten positivamente al docente y al estudiantado.
4. Que los docentes sean críticos y autocríticos sobre sus prácticas docentes, y sobre lo que acontece en el contexto escolar, ya que es lo fundamental para lograr cambios significativos.
5. Poner en práctica la investigación acción en situaciones educativas diversas, como una forma de fortalecer el carácter crítico, reflexivo y humano del educador y del estudiantado, puesto que ayudará a mejorar los espacios de aprendizaje y relación entre los integrantes que comparten los diferentes espacios educativos.



6. Compartir los resultados obtenidos en la investigación acción con los docentes de la comunidad educativa, como una forma de motivar a los docentes para que tomen a la investigación como la base y sustento de la enseñanza y mejora educativa permanente.
7. Llevar a cabo la investigación acción en el aula escolar, desde el cumplimiento de sus consideraciones éticas, para sustentar un trabajo válido y acorde con los principios fundamentales de esta metodología investigativa.



## BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Anderson, G., Augustoswky, G., Herr, K. R., Suárez, D., y Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa una herramienta de conocimiento y acción*. Argentina: Novedades Educativas.
- Aranguren, G. (2007). *La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador*. Revista de Pedagogía, 173-195.
- Balbi, A. (2007). *La investigación como estrategia didáctica en la acción docente*. Universidad Nacional Experimental de Guayana, 21-31.
- Bisquerra, R., Dorio, I., y Gómez, J. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Blasco, J. (2009). Recuperado el 15 de 10 de 2013, de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12090/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20ACCI%C3%93N.pdf>
- Borroto, C., y Aneiros, R. (2002). Investigación - Acción. *Escuela Nacional de Salud Pública*. Obtenido de Escuela Nacional de Salud Pública.
- Calvo Muñoz, C. (Dirección). (2012). *La educación prohibida* [Película].
- Carretero, M. (2002). *Constructivismo y Educación*. Mexico: Editorial Progreso S.A. DE C.V.
- Cascante, C. (2013). *La investigación-acción crítica y nosotros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 45-63.
- Chacón, M. A. (2006). *Universidad Rovira*. Recuperado el 28 de Marzo de 2015, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8921/MACCCapitulo02EspDef.pdf?sequence=8>
- Claude, J., Sánchez, S., Cerda, H., & Bravo, N. (1998). *Investigación Educativa e Innovación un aporte a la transformación escolar*. Editorial Magisterio.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: GRAÓ.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 102-115.



- Ecuador, M. d. (Febrero de 2011). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2014, de [http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08/Estandares\\_Desempeno\\_Docente\\_Propedeutico.pdf](http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2012/08/Estandares_Desempeno_Docente_Propedeutico.pdf)
- Flores, E., Montoya, J., y H. Suárez, D. (2009). *Investigación-acción participante en la educación latinoamericana Un mapa de otra parte del mundo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 289-308.
- Forero, C. M. (2010). La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo. *Docencia Universitaria*, 13-54.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Piados, 171-178.
- González Monteagudo, J. (Noviembre de 2007). *Centro Cultural Poveda*. Recuperado el 25 de Enero de 2015, de [http://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Gonzalez-Monteagudo/publication/261214056\\_La\\_pedagoga\\_critica\\_de\\_Paulo\\_Freire\\_contexto\\_historico\\_y\\_biografico/links/53de29590cf216e4210c4ec1.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Jose_Gonzalez-Monteagudo/publication/261214056_La_pedagoga_critica_de_Paulo_Freire_contexto_historico_y_biografico/links/53de29590cf216e4210c4ec1.pdf)
- González, I., & Chaires, C. M. (2011). *AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura: <http://medigraphic.com/pdfs/aapaunam/pa-2011/pa112b.pdf>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José: Educativo Regional (IDER).
- Lanfrancesco. (2003). *La investigación en Educación y pedagogía*. Recuperado el 30 de 10 de 2013, de <http://www.minedu.gob.pe/digesutp/desp/modernizacion/Unidad03.pdf>
- Latorre, A. (2007). *GoogleLibros*. Recuperado el 28 de 10 de 2013, de GoogleLibros: [http://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=e1PLxGcRf8gC&oi=fnd&pg=PA3&dq=kemmis+y+mctaggart+1988+investigacion+accion&ots=G7FPkblJWP&sig=NX2o\\_Kh\\_DnwwWiz5W77zaBmzBtw#v=onepage&q=kemmis%20y%20mctaggart%201988%20investigacion%20accion&f=false](http://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=e1PLxGcRf8gC&oi=fnd&pg=PA3&dq=kemmis+y+mctaggart+1988+investigacion+accion&ots=G7FPkblJWP&sig=NX2o_Kh_DnwwWiz5W77zaBmzBtw#v=onepage&q=kemmis%20y%20mctaggart%201988%20investigacion%20accion&f=false)
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lewin, K. (1946). *Action Research and Minority Problems*. Journal of social issues, 34-47. Obtenido de Diario de las cuestiones sociales.
- Lewin, K. (1990). *Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado el 25 de Junio de 2015, de Universidad Nacional de Colombia: <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/Lewin%20La%20investigacion-accion%20y%20los%20problemas%20de%20las%20minorias.pdf>



- Maciel de Oliveira, C. (2003). *La investigación acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 91-109.
- Mackernan, J. (2001). *GoogleLibros*. Recuperado el 02 de 11 de 2013, de GoogleLibros:  
<http://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=IlzVMRMIA28C&oi=fnd&pg=PA160&dq=kurt+lewin+investigacion+accion&ots=-Wy-lol9Lc&sig=U9bMnrhx4tCuV-O1cPmFDE1JOqc#v=onepage&q=kurt%20lewin%20investigacion%20accion&f=false>
- Marroquín, M. (2010). *La teoría constructivista del aprendizaje, fundamentos para la acción tutorial*. Instituto Politécnico Nacional, 2-8.
- Martínez, M. (2000). *La investigación - acción*. Agenda Académica de la Universidad Simón Bolívar, 39.
- Martínez, M. (2000). *La investigación acción en el aula*. Agenda Académica de la Universidad Simón Bolívar, 28-34.
- Mclaren, P. (s.f.). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014, de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA\\_Mc\\_Laren\\_Unidad\\_7.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Mc_Laren_Unidad_7.pdf)
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa*. Madrid: Person Addison Wesley.
- Membiola, P. (2002). *Investigación-acción en el desarrollo de proyectos curriculares innovadores de ciencias*. Enseñanza de las Ciencias de la Universidad de Vigo, 443-450.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 28 de Julio de 2016
- Moreno, M. G. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Progreso.
- Ordóñez, C. (2004). *Pensar pedagógicamente desde el constructivismo*. Revista de Estudios Sociales, 5-30.
- Penalva Buitrago, J. (2006). *El conocimiento-empírico en la investigación-acción: análisis de los aspectos epistemológicos*. Revista Coplutense de Educación, 105-118.
- Porta, L., & Silva, M. (2008). Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado el 28 de Junio de 2015, de Universidad Nacional de la Patagonia Austral: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Luis-Porta.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa.-El-An%C3%A1lisis-de-Contenido-en-la-investigaci%C3%B3n-educativa..pdf>



- Restrepo, B. (Diciembre de 2002). Recuperado el 25 de 06 de 2014, de [http://www.carmaster.com.mx/MYRNA\\_modulo7.pdf](http://www.carmaster.com.mx/MYRNA_modulo7.pdf)
- Rodríguez, S., Herráiz, N., & Prieto de la Higuera, M. (2010). *Investigación Acción*. Universidad Autónoma de Brasil, 32.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. España: OCTAEDRO S.L.
- Sánchez, J. (2013). *Paradigmas de Investigación Educativa*. ENTELIQUIA Revista interdisciplinar , 90-100.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA S.A.U.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). *La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa*. Universidad Nacional de Catamarca, 109-139.
- Serrano, J. M., & Pons, M. R. (2011). *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Universidad de Murcia, España, 15.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sverdlick, I., Anderson, G. L., Augustowsky, G., Herr, K., Rivas, I., y Suárez, D. (2007). *La investigación educativa Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.
- Toro, A., & Marcano, L. (2008). *Universidad de Carabobo*. Recuperado el 28 de Marzo de 2015, de Universidad de Carabobo: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21020/1/articulo1.pdf>
- Uttech, M. (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? . Revista de Educación Universidad de Huelva, 139-150