

Propuesta de sistematización de experiencias sobre la investigación acción en la práctica docente

Aida Irene Chito Tuquerres
Jaime David Vásquez Rodríguez

Universitaria Agustiniana
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación
Especialización en Pedagogía
Bogotá D.C.
2021

Propuesta de sistematización de experiencias sobre la investigación acción en la práctica docente

Aida Irene Chito Tuquerres
Jaime David Vásquez Rodríguez

Directora
Nubia Constanza Arias Arias

Trabajo para optar al título de Especialista en pedagogía

Universitaria Agustiniana
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación
Especialización en Pedagogía
Bogotá D.C.
2021

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad hacer una propuesta para sintetizar las experiencias de investigación acción en la práctica docente, esto implica analizar el sistema educativo y las experiencias que se derivan de este, aplicadas por el maestro que practica la investigación acción, que permita ver el avance de este tipo de investigación en la práctica educativa. Se espera que con este trabajo se resalte la importancia de la metodología de la investigación acción en el escenario educativo, para este enfoque el actor principal corresponde al docente investigador, cabe resaltar que desde el siglo XX, la investigación acción ha sido el campo de las ciencias sociales, así como en las ciencias de la educación. Las debilidades que se han presentado en años han sido por falta de competencia en investigación acción, por lo tanto ha aumentado que los docentes se enfrenten a nuevos desafío que implica asumir retos donde les exigen más enseñanza ya sea desde la presencialidad o lo virtual. Finalmente la práctica docente permitió transferir el conocimiento de manera sistemática y ordena para que a partir de su uso pueda confirmar la credibilidad de los procesos de investigación acción en la práctica educativa.

Palabras clave: Investigación acción, Investigación y acción participativa, Investigación Acción educativa, Investigación acción educativa.

Abstract

The purpose of this work is to make a proposal to synthesize the experiences of action research in teaching practice, this implies analyzing the educational system and the experiences that derive from it, applied by the teacher who practices action research, which allows to see the advancement of this type of research in educational practice. It is expected that this work will highlight the importance of the action research methodology in the educational setting, for this approach the main actor corresponds to the research teacher, it should be noted that since the 20th century, action research has been the field of social sciences, as well as educational sciences. The weaknesses that have appeared in years have been due to lack of competence in action research, therefore it has increased that teachers face new challenges that imply taking on challenges where they require more teaching, either from prencentiality or virtuality. Finally, the teaching practice allowed the transfer of knowledge in a systematic and orderly way so that from its use it can confirm the credibility of the action research processes in educational practice.

Keywords: Action research, Participatory action and research, Educational action research, Educational action research.

Introducción

La propuesta que se presenta a continuación surge de la necesidad de observar, organizar y sintetizar los resultados o experiencias de estudios primarios que nacen de los proyectos de investigación basados en el paradigma cualitativo, bajo el enfoque de la metodología investigación acción durante la práctica docente. Este enfoque de investigación, se propone como un método reflexivo y autocrítico de formación, donde se valora el conocimiento profesional que surge en la propia experiencia.

El término de investigación acción fue propuesto y desarrollado por Kurt Lewin en la década de 1940, la cual tiene como objetivo el ejercicio de reflexionar sobre la acción como forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevado a cabo por los propios participantes, con la finalidad de mejorar la racionalidad de la propia práctica social educadora, como también el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción metodológica se lleva a cabo.

Actualmente la metodología de la investigación acción es implementada en diversos enfoques y perspectivas que dependen principalmente de la problemática que se desea intervenir, en el campo educativo este método es entendido como una forma de pensar y entender la enseñanza a partir de un proceso continuo de investigación, que busca cambiar o mejorar las prácticas educativas, las concepciones del docente y los escenarios de aprendizaje. Un aspecto fundamental de la investigación acción en el contexto formativo corresponde a la capacidad de exploración reflexiva que el docente hace de su propia práctica educativa y pedagógica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza.

Por ello esta propuesta de investigación se ha planteado realizar una revisión sistemática de la literatura que tenga como fin identificar, evaluar, interpretar y sintetizar la producción académica de estudios que aplican la investigación acción en la práctica docente. La búsqueda sistematizada de la información se realizará en bases de datos y portales especializados como: EBSCO, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet, Google académico.

Para la valoración y evaluación de la calidad metodológica de los estudios se utilizará las listas de chequeo CASPe (Critical Appraisal Skills Programme español), este instrumento de lectura crítica permite identificar los resultados, comprobar su validez y determinar su aplicabilidad. Para la etapa de organización y evaluación de los estudios seleccionado, se organizará la información por: bases de datos, título del artículo, año, país de origen, autores, objetivo de la investigación, referentes teóricos, método de análisis, intervención, población del estudio, técnica de recolección de datos y resultados.

De esta manera los hallazgos conforme a la caracterización de semejanzas y diferencias, permitirá una reflexión crítica a partir de su relevancia.

Pregunta de investigación

¿Cómo organizar un proceso de sistematización de la producción investigativa de estudios de investigación acción en la práctica docente?

Objetivo general

Organizar la sistematización de experiencias de investigación acción en la práctica docente, publicados en el periodo 2016-2020 con el fin de mostrar un panorama que permita ver el avance de este tipo de investigación.

Objetivos específicos

Organizar un proceso de revisión sistemática, para identificar y sintetizar las publicaciones relacionadas con la metodología de la investigación acción en la práctica docente.

Buscar aproximaciones teóricas y prácticas que estén relacionadas con el objeto de estudio por medio de búsquedas sistemáticas de literatura y repositorios indexados.

Extraer la información científica encontrada con el planteamiento del rol docente y estudiante.

Antecedentes

Estado de la investigación acción

A partir de las últimas décadas del siglo XX, la investigación en el campo de las ciencias sociales, así como en las ciencias de la educación, según Colmenares (2012) ha pasado por procesos de cambios que transformaron de manera significativa, la comprensión sobre sus objetos de estudios, incluyendo las dimensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y metodológicas (p. 102)

Estos cambios son más evidentes cuando se observa la proliferación de enfoques de investigación cualitativos y con ello la convergencia de múltiples resultados, valoraciones y apreciaciones sobre una misma situación, fenómeno o tema de estudio. Valdivieso (2007) encuentra que, para mediados del siglo pasado, la investigación social estaba sujeta estrictamente al enfoque cuantitativo mediado por el método científico propio de la ciencias naturales o ciencias positivas; como respuesta a este modelo de investigación tradicional enraizado en el positivismo y empirismo de características profundamente verticales basada en la manipulación experimental del fenómeno, surge como contrapartida la investigación acción (p. 398).

Durante el desarrollo histórico de la investigación acción se generaron dos vertientes epistemológicas dice Martínez (2004):

una más bien sociológica, desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin (1946/1992, 1948), Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970) y otra más específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), L. Stenhouse (1988), John Elliott (1981, 1990) y otros. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones. (p:240)

Este método de investigación acción tiene su origen según Suárez (2002) en los trabajos llevados a cabo en Estados Unidos por el psicólogo prusiano Kurt Lewin en la década de los 40. La investigación de Lewin tenía como objetivo realizar un estudio sobre la modificación de hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos con el propósito de resolver problemas prácticos y urgentes donde los investigadores asumieran un papel de agente de cambio en conjunto con las personas involucradas en la propuesta de intervención durante la gestión pública (p. 40).

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. (Restrepo, 2005, p. 1).

Una de las características más relevantes dentro de las obras de Lewin, parte del acoplé que realiza entre el interés por las dinámicas internas de los grupos y la preocupación por la repercusión práctica de sus investigaciones, según Lewin citado por Parra (2009):

Cuando nosotros hablamos de investigación, se sobreentiende que nos referimos a *action-research*, es decir, una acción a nivel realista, siempre seguida por una reflexión autocritica y por una evaluación de resultados. Puesto que nuestra finalidad estriba en aprender rápidamente, jamás temeremos enfrentarnos con nuestras insuficiencias. No queremos acción sin investigación, ni investigación sin acción. (p.116).

De modo que la investigación acción corresponde a un modelo de aprendizaje práctico, que transforma las circunstancias sociales por medio de acciones concretas a la vez que se aprende algo, sobre lo que se ha ejercido dicha acción. Lewin (citado por Parra 2009)

sostiene que la teoría y la práctica están metodológicamente conectadas, de modo que, al combinarse, podrían ofrecer respuestas a los problemas teóricos, y al mismo tiempo consolidar una aproximación racional a nuestros problemas prácticos-sociales, que es sin ninguna duda uno de los requisitos de fondo para solucionarlos. (p.116).

La propuesta metodológica de Lewin sobre investigación acción constituiría un proceso cíclico de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. Para Beltran (2003) entender la investigación acción desde este marco supone considerarla como un proceso que se

modifica durante la ejecución, como consecuencias de la evaluación constante de la acción, permitiendo aprender de los resultados obtenidos (pp. 26-27).

Cabe señalar que la atribución histórica del concepto de investigación acción aún se encuentra en debate, principalmente por los hallazgos encontrados en los trabajos de Collier:

Para French y Bell (1995 citado por Hernández 2000) estos autores

reconocen para su origen otra fuente paralela en los trabajos de John Collier cuando fungía como comisionado de asuntos indios, entre los años 1933 y 1945. En sus funciones prácticas debía diagnosticar y desarrollar programas para mejorar las relaciones interraciales, en este proceso encontró que se necesitaba el esfuerzo común de científicos, administradores sociales y de los propios sujetos del proceso para que fuera efectivo. (p.2).

Para Hernández (2000) Collier denominó esta forma de indagación, investigación-acción. Indicando que, para generar acciones efectivas, era necesario enfocarse principalmente en los problemas prácticos de importancia, acompañado imprescindiblemente de la participación de quienes intervienen en el proceso (pp. 2-3).

Rojas (2019) describe, que luego de los aportes iniciales de Lewin sobre la investigación acción (IA); esta metodología se desarrolló como un enfoque importante dentro de los múltiples fundamentos de la teoría social, obteniendo así una diversidad de aplicación que oscilan entre la investigación acción y otras derivaciones como la investigación acción participativa (IAP) la cual se encuentra orientada por la sociología, principalmente por la teoría de la dependencia y de la liberación, no obstante, este fundamento epistemológico fue asumido por las ciencias humanas, ciencias de la educación y la teología (pp. 23-36). Donde su principal fundamento teórico consiste en dar valor a lo que se merece, haciendo referencia a la acción y la praxis; como los medios que conducen al cambio estructural, como también la resignificación del valor que se tiene de las comunidades (Vilcatoma, 2019, pp. 67 - 84).

Entre las décadas de 1960 y 1970 en Latinoamérica se produjeron corrientes de pensamientos como la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación (Cabaluz, 2016, pp. 67-88). La convergencia de todas estas corrientes filosóficas confluyó en lo que se identifica como paradigma emancipatorio; algunos de los pensadores involucrados en estas corrientes como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda destaca como el principal desarrollador de la investigación acción participativa (Ortiz, 2008, pp. 615-627).

En este contexto la investigación acción participante surge como otro tipo de investigación acción la cual toma premisas de la epistemología crítica; esta metodología implementa el análisis sistemático y la intervención social como una pedagogía constructiva. Es así como desde la epistemología la investigación acción participativa, se plantea que es la experiencia la que permite principalmente a los participantes aprender a aprender, generando rupturas con los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje donde el papel de los sujetos participantes eran pasivos en base a una relación vertical y acumulativa con el conocimiento y el aprendizaje. (Parra, 2002, pp.113-125).

La segunda vertiente epistemológica de la investigación acción, parte de la evolución en el área de la educación, principalmente asociada a la pedagogía social, a las practicas pedagógicas, al desarrollo curricular y la formación de docente. De acuerdo con Parra (2009):

S. Corey, decano del Teachers College de la Universidad de Columbia, fue el primero en introducir la investigación-acción en el contexto de la educación escolar. Su objetivo era convertir esa escuela de profesores en un centro de investigación que permitiera dar soluciones a los problemas cotidianos que surge en el desarrollo de la tarea docente. (p.117).

El enfoque de investigación desarrollado por Corey comprendía lo que el denomino investigación activa, dice Aguilar & Campillejo (1991): que este consistía en el “Proceso mediante el cual un grupo de personas estudian problemas científicos, a fin de corregir sus decisiones y acciones” (p. 297). Parra (2009) considera que: “el estilo de investigación impuesto por el Teachers College se ha difundido [...] con los nombres de *Inter-Operation Research*, *Operational research*, *Cooperative action-research*” (p.118). Dichas denominaciones compartían un modelo activo de investigación puesto al servicio de una acción concreta.

El desarrollo de la investigación acción educativa en la década de los 70 parte de la reivindicación que realiza Stenhouse. La cual tuvo como propósito reformar los currículos de las humanidades en Inglaterra, solicitando que la investigación educativa fuera de corte cualitativo, no positivista y principalmente focalizada en los procesos pedagógicos e internos de la escuela incluyendo la práctica docente (Gómez, 2003, pp. 66-67).

John Elliott, fue quien continuo con esta línea de investigación como alumno y colaborador de Stenhouse. Este autor es considerado uno de los más representativos de la investigación acción sobre la pedagógica escolar en Inglaterra; fue el primero en utilizar esta metodología en la investigación didáctica dentro del contexto de la reforma educativa general del sistema de enseñanza primaria y secundaria, también realizó aportes teóricos en la reconceptualización y fundamentación epistemológica de la investigación acción dentro del paradigma hermenéutico interpretativo (pp.118-119). Para Aguilar & Campillejo (1991) la línea de investigación que desarrolla Elliot, subraya que:

El objetivo de la investigación acción es ampliar la comprensión que tiene el profesor del problema que está viviendo en el aula, colocándose en una actitud exploratoria frente a cualquier definición inicial que pueda tener con respecto a su situación. Dicha situación se analiza partiendo de los puntos de vista de los participantes utilizando su propio lenguaje, involucrando a los mismos en un proceso de auto-reflexión acerca de su situación como miembro activo de la investigación. (p.298)

Las ideas de Stenhouse y Elliott gestaron el movimiento denominado “el profesor como investigador en el aula” el cual promueve un modelo de profesor que hace de la investigación el eje principal de la pedagogía, encaminado a resolver problemas concretos. Este modelo de investigación para la acción, permite reflexionar, teorizar y reconfigurar a través de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, tanto el curriculum, como las misma practica educadora (Gómez, 2003, pp. 66-67).

Para Stenhouse (1998) y Elliott (1993) la investigación acción es comprensiva, colaborativa y participativa; a su vez fomenta una filosofía que transforma las comunidades por medio de la autorreflexión y la autocrítica (Latorre, 2007, pp. 24 - 26). Este enfoque permite generar soluciones a los problemas encontrados por profesionales durante su ejercicio pedagógico como también poder mejorar su propia práctica. Así mismo el profesional deberá tener una postura crítica, al reflexionar sobre lo que hace, mientras simultáneamente perfecciona su acción pedagógica y construye nuevos conocimientos (Colmenares y Piñero, 2008, pp. 100).

Paralelamente, se han originado investigaciones e importantes aportes teóricos que apuntan al desarrollo de los profesionales docentes basado en la metodología investigación acción y la práctica reflexiva, donde principalmente se pretende que el docente tome de manera consciente su papel como investigador a partir de la autorreflexión y previa transformación de su propia práctica educativa (Maciel, 2000. pp. 91-109).

Martínez (2004) argumenta que la investigación acción dentro del área educativa manifiesta la tendencia de reconceptualizar el campo de la investigación educacional a partir de un enfoque más participativo, como también los contenidos programáticos o curriculares, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y a la misma comunidad docente. para este autor los tópicos de análisis de la investigación acción educativa están relacionados con la complejidad de la vida en el aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella (pp. 243-244).

Esto implica que la investigación acción aplicada a la educación permite contribuir al desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, y la formación de nuevos profesionales; como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. En consonancia con lo descrito:

Se asume una postura onto-epistemológica del paradigma sociocrítico, que parte del enfoque dialectico, dinámico, interpretativo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente

deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en, y de su propia practica indagadora”. (Rojas, 2019, p. 28).

Tenemos en consecuencia que los actores principales de la investigación en el aula corresponden al maestro y los alumnos, los cuales se encuentran en situaciones y relaciones diversas. Lo anterior indica que la investigación en el aula pueda realizarse, según Restrepo (2009); “por el docente sobre los estudiantes, por el docente sobre sí mismo, y por el docente con los estudiantes o en interacción con ellos, con el propósito de enseñar a investigar haciendo investigación” (p.105).

Como parte de un ejercicio pedagógico de reflexión en la acción surgen tres tipos o formas de investigación en el aula, dice Restrepo (2009); “la investigación del docente sobre su práctica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en el que docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes”, estas formas de investigación en el aula son entendidas como investigación sobre la práctica pedagógica, conducida por el maestro con un enfoque cualitativo (p.105).

Restrepo (2009). Considera que a partir de los esfuerzos por establecer la investigación en la práctica pedagógica que tiene como objetivo la formación de docente investigadores, surge la investigación acción pedagógica que tiene como propósito central, la construcción del saber pedagógico basado en las propias experiencias de investigación en el aula, ejecutadas por los maestros investigadores, con el propósito de convertirlas en saber teórico (pp. 105-107).

Gómez (2004) plantea que el saber pedagógico tiene como eje central de estudio el proceso de reflexión y transformación continua de la práctica educativa, también sugiere que la investigación acción pedagógica se manifiesta como un enfoque metodológico que permite potenciar y hacer de la práctica educativa una actividad profesional guiada por un saber pedagógico adecuado (pp. 45-56).

En Colombia han surgidos iniciativas para el desarrollo este tipo de metodología, involucrando varias universidades y grupos de investigación. Por ejemplo, Restrepo (2009) describe que:

El grupo Educación Solidaria, de Medellín, ha formado, entre 1998 y 2009, treinta y dos cohortes de maestros investigadores con participación de más de mil cien docentes de todos los niveles de enseñanza y de todo el país, aplicando una variante particular de la investigación-acción pedagógica. En la Universidad Pedagógica Nacional, Rafael Ávila (2005) ha trabajado también esta metodología con grupos de maestros. En ambos casos, la práctica ha estado acompañada de procesos investigativos sobre la misma investigación-acción. (p. 107).

Estas consideraciones fundamentan el ejercicio de la investigación acción dentro de las aulas educativas realizado por el profesional durante su práctica docente, permitiendo contrariar la idea del profesor como un elemento aislado en el proceso educativo. El enfoque de la investigación acción

educativa, así como la investigación acción pedagógica, permiten centrar el interés en los procesos de reflexión y autocritica, sobre el ejercicio y desarrollo de la actuación de los docentes, generando un proceso autodiagnóstico y de autoaprendizaje de las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas durante la práctica pedagógica.

Marco teórico

Modelos y planeamientos de la investigación acción

Definir ¿qué es la investigación acción? Nos genera múltiples respuestas, con una pluralidad de definiciones y con una gran diversidad de prácticas. El concepto de investigación acción se implementa con variedad de usos y sentidos, no obstante, la expresión investigación acción no dispone de criterios concretos que permitan delimitar las nutridas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí. (Beltrán, 2003, pp. 23-24).

Los autores que han definido la investigación acción, optaron por acentuar en ella una variedad de criterios de análisis, permitiendo que esta metodología, tome un carácter más amplio de las situaciones sociales, engullendo la realidad educativa como un área de interés para la investigación científica social (Beltrán, 2003, pp. 23-24).

La investigación acción en términos generales se comprende como una opción metodológica que permite la expansión del conocimiento basado en un proceso sistemático de indagación, este enfoque tiene como propósito comprender e interpretar las practicas sobre una realidad empírica social, con el fin de mejorarlas y transformarlas mediante acciones conocedoras, comprometidas e intencionadas. El proceso de reflexión sobre la acción es realizado por la persona que investiga y en el ámbito educativo por el docente investigador en su práctica educativa (Aguilar, & Campillejo, 1991, pp. 298-299).

Tabla 1.

Definiciones de los autores más representantes de la investigación acción.

Autor	Definición
Kurt Lewin, (1946)	La investigación acción es una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo.
Bartolomé, (1986)	La investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales

	de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.
Kemmis, (1984)	La investigación acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.
John Elliot, (1993)	Define la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.
Cohen, y Manion, (1989)	La investigación acción, es la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de esta intervención, además tiene como objeto resolver un problema presentado en un determinado contexto aplicando el método científico.
Lomax, (1990)	Define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

Nota. Esta tabla es adaptada textualmente a partir de los aportes del autor Latorre, A. (Beltran, 2003, P. 24).

El enfoque metodológico la investigación acción ha pasado por una variedad de reconfiguraciones epistemológicas, que dependen en gran medida por el contexto en el que este ha sido implementado y por las personas que la sustentan. Sin embargo, a pesar de estos cambios significativos, la investigación acción sigue preservando tres elementos centrales: “El ser una metodología para el cambio. El fomentar la participación y autodeterminación da las personas que la utilizan, y ser la expresión de la relación dialéctica entre conocimiento y acción (Contreras, 2002, p. 10).

Tabla 2.

Principales características de la investigación acción.

<p>Kemmis y McTaggart, (1988) describen que la investigación acción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. - Realiza análisis críticos de las situaciones. - Procede progresivamente a cambios más amplios.
--

Nota 2. Esta tabla es adaptada textualmente a partir de los aportes del autor Antonio Latorre (Beltran, 2003, pp. 25-27)

Tabla 3.

Investigación acción en un enfoque alternativo social.

<p>Zuber-Skerritt, (1992) indica que la investigación acción es un enfoque alternativo de la investigación social</p>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Práctica.</i> Los resultados y percepciones ganados desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que ante todo conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación. - <i>Participativa y colaborativa.</i> Al investigador no se le considera un experto externo que realiza una investigación con personas, sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada por los problemas prácticos y la mejora de la realidad. - <i>Emancipatoria.</i> El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación.

- *Interpretativa*. La investigación social no asume los resultados desde la visión de los enunciados del investigador positivista basados en las respuestas correctas o equivocadas para la cuestión de investigación, sino en soluciones basadas sobre los puntos de vista e interpretaciones de las personas involucradas en la investigación. La validez de la investigación se logra a través de estrategias cualitativas.
- *Critica*. La comunidad crítica de participantes no sólo busca mejoras prácticas en su trabajo dentro de las restricciones sociopolíticas dadas, sino también actuar como agentes de cambio críticos y autocríticos de dichas restricciones. Cambian su ambiente y son cambiados en el proceso.

Nota. Esta tabla es adaptada textualmente a partir de los aportes del autor Latorre, A. (Beltran, 2003, pp. 25-27).

Tabla. 4

Principales características de la investigación y acción.

Elliott, (1993) indica que las principales características de la investigación acción se centran en:

- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.
- Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio; yo, tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.
- Integra la teoría en la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.

- Supone el diálogo con otras u otros profesionales. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación-acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.

Nota. Autoría propia.

Tabla 5

6 rasgos característicos de la investigación acción.

Lomax, (1995).
<ul style="list-style-type: none"> - Trata de buscar una mejora a través de la intervención. - Implica al investigador como foco principal de la investigación. - Es participativa, e implica a otras personas más como coinvestigadores que como informantes. - Es una forma rigurosa de indagación que lleva a generar teoría de la práctica. - Necesita de una continua validación de testigos “educativos” desde el contexto al que sirve. - Es una forma pública de indagación.

Nota. Esta tabla es adaptada textualmente a partir de los aportes del autor Antonio Latorre (Beltran, 2003, pp. 25-27)

Orientación epistemológica de la investigación acción

Existe un asentimiento dentro del marco teórico de la metodología de la investigación acción, donde se resaltan tres tipos de investigación acción, que corresponden a la modalidad: técnica, practica y critica emancipadora:

La investigación-acción técnica, cuyo propósito sería hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir. Este modelo de investigación-acción se vincula a las investigaciones llevadas a cabo por sus iniciadores, Lewin, Corey y otros. (Beltrán, 2003, p. 30).

La investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico»). Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1998) y de Elliott (1993). La investigación-acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas

sociales. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales (Beltrán, 2003, p. 30).

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). Este modelo de investigación es el que defienden Carr y Kemmis” (Beltrán, 2003, p. 31).

Cuando indagamos sobre la investigación acción en el campo educativo, se pueden divisar distintas variables de investigación acción, estos están principalmente enfocados al estudio de la complejidad de las actividades humanas en el aula, en función de los que intervienen en ella; basado en un procesos de autocrítica y de reflexión cooperativa, que busca mejorar y aumentar la eficiencia de los modelos de intervención y los procesos de enseñanza-aprendizaje como también el desarrollo profesional del docente investigador (Miguélez, 2000, pp. 30-31).

Variables de la investigación acción en el campo educativo

Colmenares, y Piñero, (2008) consideran que “*la investigación acción educativa (IAE)* funciona como un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de por vida [...] enseña como aprender a aprender, como comprender la estructura de su propia práctica, transformarla permanente y sistemáticamente” (p.104)

Gómez, (2006) describe que la *investigación acción pedagógica (IAP)* es una de las variantes de la investigación acción educativa, que trata de transformar la práctica pedagógica de los maestros investigadores, dando importancia como objeto de estudio y de conocimiento, los resultados de la práctica discursiva del mismo maestro investigador en el aula (pp. 94-97).

Investigadores como García, Mena, & Sánchez, (2011) se refieren a la investigación acción reflexiva (IAR) “como un proceso de resolución de problemas que conlleva a la toma de conciencia como base para generar conocimientos profesionales sobre la propia practica en si o sobre sus condicionantes; curriculares, institucionales o ideológicos”. (p. 256).

Rodríguez, Gil & García, (1996) indican que la *investigación acción cooperativa (IAC)* consiste en la agrupación de personas que proceden de diferentes instituciones con el objetivo de reflexionar, analizar e investigar para resolver problemas pertenecientes a la práctica pedagógica como también realizar aportes significativos a la innovación educativa (pp. 29-30).

Tabla 6.

Principales características de la investigación acción en el campo educativa.

<p>La investigación acción reflexiona sobre las acciones humanas dentro del contexto educativo a partir de los problemas prácticos cotidianos susceptibles de mejora experimentada por los profesores; como los planes curriculares preestablecidos o el enfoque didáctico implementado, que requieren de una respuesta práctica de adaptación a un contexto específico.</p>
<p>La finalidad de la investigación acción recae en la profundización de la comprensión que el profesor tiene de su problema desde una postura exploratoria y autorreflexiva. Este ejercicio de comprensión, no necesariamente indica la respuesta adecuada para la solución del problema, sino que su función epistémica permite una comprensión correcta del problema facilitando la búsqueda de la solución más acertada.</p>
<p>La investigación acción parte de una postura epistemológica, donde la acción esta enfatizada a generar cambios sobre los inconvenientes observados en el aula, contribuyendo a mejorar una comprensión más profunda del problema practico; este ejercicio se sustenta sobre la reflexión en la acción, permitiendo que la acción misma sea objeto de reflexión.</p>
<p>Para explicar “lo que sucede”, la investigación acción construye un discurso sobre el hecho en cuestión en forma de estudio de caso. La forma de explicación implementada se basa en el enfoque naturalista, en vez del formalista. Las relaciones se “iluminan” mediante la descripción concreta, en vez de a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de casos proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista, presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal, presentada de forma proporcional.</p>

Nota: tabla es adaptada a partir de los aportes del autor Parra-Moreno, Ciro, (2002). P.122

Procedimiento de la metodología investigación acción

Este enfoque metodológico articula no solo un cumulo de criterios, principios y presupuestos teóricos sobre la investigación acción, sino que también propone un marco metodológico que direcciona la practica investigativa basada en el autocuestionamiento y la reflexión crítica como modelo de intervención y resolución de problemas sociales dentro y fuera del contexto educativo.

Este modelo de investigación propone una serie de fases como: planificar, actuar, observar, y reflexionar; entendidas como estrategias de acción que busca mejorar la práctica del docente investigador o de los equipos de investigación. Donde no necesariamente el investigador las debe seguir de manera lineal, debido al carácter cíclico de la investigación acción, que implica un espiral dialectico entre la acción y la reflexión. Las etapas metodológicas que procedemos a exponer están centradas en los modelos propuestos por Lewin (1946), Corey (1953), Taba (1957), Ebbutt (1985), Elliott (1981), Kemmis y McTaggart, (1982), McNiff, (1992) y Martínez (1996).

Ciclos de la acción reflexiva etapa 1: Diseño General del Proyecto.

Frente a las dificultades que surgen durante la construcción inicial del esquema de la investigación, es necesario recurrir en una primera fase, que tiene como intención generar acercamientos e inserción en la problemática investigativa. Este primer ejercicio de aproximación con el fenómeno de estudio, permitirá definir el esquema de la investigación, el tema de estudio, el diseño metodológico y los posibles instrumentos necesarios para la recolección de datos.

Ciclos de la acción reflexiva etapa 2: identificación del problema

Para esta fase es necesario identificar los problemas que requieran ser atendidos por el investigador, cuyo interés exige encontrar soluciones adecuadas. El estudiar y comprender la dinámica de los problemas identificados, permite generar una delimitación de los objetivos que responden a la detención de determinados síntomas.

En esta fase se deben tener en consideración, el conocimiento y las experiencias previas, la posición de las personas que hacen parte del contexto que requiere la intervención y los aspectos más conflictivos; aquí se debe tener en cuenta las formas que adoptan dichos conflictos como, los discursos, las prácticas y las relaciones organizativas.

Ciclos de la acción reflexiva etapa 3: análisis del problema.

En esta fase se debe resaltar el ejercicio de análisis sistemático del fenómeno o problemática detectada, aquí se debe reflexionar sobre factores como los supuestos, causas y consecuencias. Este ejercicio de análisis permitirá revelar las causas subyacentes del fenómeno y definirlo o plantearlo de una manera más adecuada, Martínez, (2004), p.248. Propone tres pasos para esta fase:

- a) *Patentizar la percepción que se tiene del problema:* estableciendo cómo se percibe y plantea, qué obstáculos locales existen, qué aspectos o factores del orden institucional o social se dan que pudieran frustrar el logro de los objetivos educativos deseados (como creencias ilusorias producto de las estructuras sociales, que sostienen formas irracionales y contradictorias de la vida social), y para ayudar, así, a reconocer

esos factores y expresar cómo se explica y cómo se entiende la situación y cuáles serían las posibles soluciones a la misma.

b) *Cuestionamiento de la representación del problema*: en este punto se trata de desarrollar un proceso de análisis crítico del conocimiento cotidiano que tienen las personas de las cosas; por esto, se analiza críticamente la propia percepción y comprensión del problema.

c) *Replanteamiento del problema*: el cuestionamiento anterior facilitará una reformulación del problema en una forma más realista y verídica, pues permitirá ver aspectos más diferenciados del mismo, identificar contradicciones, relacionarlo con otros problemas, señalar variables importantes y encauzar la reflexión hacia posibles estrategias de acción o hipótesis de solución.

Ciclos de la acción reflexiva etapa 4: Recolección de la información.

Para esta fase es necesario, que los investigadores puedan a partir del tipo de fenómeno o problema de investigación, determinar la técnica y los instrumentos necesarios o convenientes para la recolección de la información. La investigación acción no excluye ningún método, técnica o instrumento de recolección de datos, pero sí recomienda tener claridad sobre la línea general del enfoque de la investigación acción, el cual, parte mayoritariamente de la metodología cualitativa, con énfasis en el método etnográfico, fenomenológico y hermenéutico. Martínez, (2004), p.249

Aquí podemos resaltar las técnicas e instrumentos más apropiados para el ejercicio de investigación acción según Martínez, (2004), p.249-250:

a) *“Tomar notas en clase*: ésta es, quizá la más sencilla y útil, ya que permite anotar detalles precisos, como se viven en el momento. No es necesario escribirlo todo cuando se da el evento o surge el problema en la clase, pero sí lo esencial, que se ampliará posteriormente fuera de ella, sin dejar transcurrir mucho tiempo. Este procedimiento no consume mucho tiempo: basta un simple diario, y la información así recogida, cercana a la realidad vivida, será luego, un aval para la validez de la investigación”. (p.181).

b) *“La grabación sonora*: es cómodo y fácil auto grabarse en las clases, pero el grabador sonoro no tiene ojos que vean muchas cosas que suceden en un aula de clase y, además, puede requerir después mucho tiempo para transcribir o simplemente analizar las cintas grabadas”.

c) *“El videotape*: el videotape es probablemente el “gran angular” más útil de que disponemos hoy día para la auto-observación. Permite a los docentes observar muchas facetas de su desempeño docente en un tiempo relativamente corto, y provee una información precisa y con capacidad heurística para el autodiagnóstico”.

d) *“El cuestionario*: es menos costoso que el videotape. Es una forma rápida y simple de obtener información de los propios alumnos. Evidentemente, debe ser anónimo para preservar la confidencialidad y la sinceridad. La redacción debe ser clara e inequívoca. Se pueden utilizar escalas de Likert y, en los primeros grados de la primaria, también figuras Snoopy u otras similares como criterios. En general, las preguntas deben ser

abiertas, como: ¿qué es lo que más te agrada de la clase?, ¿qué es lo que menos te gusta?, ¿qué harías tú en forma diferente?”

e) “*La observación participativa*: esta modalidad proporciona al docente-investigador la fuente más flexible de información y también un soporte emocional. La forma más práctica de realizarla es poniéndonos de acuerdo con un colega que esté interesado en el mismo tipo de investigación, para que observe nuestras clases. En general, cuando se establece una buena relación entre un par de colegas, los docentes aprenden más de ellos mismos y aceptan más fácilmente sus críticas”

Ciclos de la acción reflexiva etapa 5: Categorización de la Información.

Esta fase del proceso de investigación, requiere que el ejercicio descriptivo no se limite solo a la narración de lo observado; es necesario que los datos e información recolectada sea categorizada y estructurada, cabe resaltar que estos ejercicios de organización de la información dentro del marco metodológico de la investigación cualitativa, no son procesos mecanizables ni computarizables. Martínez, (2004), p.250 propone que:

La *categorización* consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior. Esta idea o concepto se llama “*categoría*” y constituye el auténtico “*dato cualitativo*”, que conviene aclararlo bien, no es algo “dado” desde afuera, sino “algo interpretado” por el investigador, ya que él es el que interpreta “lo que ocurre” al ubicar mentalmente la información en diferentes y posibles escenarios; el *acto físico en sí* del ser humano ni siquiera es humano: lo que lo hace humano es la *intención* que lo anima, el *significado* que tiene para el actor, el *propósito* que alberga, la *meta* que persigue; en una palabra, la *función* que desempeña en la estructura de su personalidad; y esto es lo que debe barajar el investigador para encontrar el significado más verosímil. Por ello, no se pueden computarizar mecánicamente los “datos”, ya que no existen datos no interpretados y, cuando se hace esto, se están mezclando cosas de muy diferente significado.

Ciclos de la acción reflexiva etapa 6: Estructuración de las categorías.

La estructuración de las categorías tiene como propósito integrar los datos recolectados en un marco coherente y lógica que permita darle sentido a lo que se investiga. Esta fase permite entender lo que realmente sucede, en consecuencia, este ejercicio de organización se concibe como la esencia de la labor investigativa. Martínez, (2004), p.251-252 da a conocer que:

La *estructuración* debe integrar las categorías o ideas producidas por la categorización en una red de relaciones que presente capacidad persuasiva, genere credibilidad y produzca aceptación en un posible evaluador.

El fin de la estructuración es crear una imagen representativa, un guion o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado. Este modelo, por ello, tiene que estar

en máxima consonancia con la naturaleza del fenómeno en estudio, es decir, debe relacionarse con el contexto de contingencias mutuamente interdependientes o hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás: será mejor en la medida en que tenga mayor capacidad para representar la naturaleza cualitativa, estructural, sistémica, ecológica, etc. que caracterice al fenómeno. Por ello, no se puede decir *a priori* qué modelo será más adecuado: si uno conceptual o verbal, uno gráfico, uno icónico, uno matemático, o uno que contenga una mezcla de esos diferentes “lenguajes”. Será preferible el que más ayude a *contrastar la hipótesis elegida*”.

Martínez, (2004) destaca; que el guion teórico o modelo estructural de la investigación se constituye como el referente principal que permite la transferibilidad del método utilizado a otros escenarios de indagación, permitiendo replicar su aplicabilidad en otras áreas o contextos de intervención.

Ciclos de la acción reflexiva etapa 7: Diseño y ejecución de un plan de acción.

A partir de la estructuración categórica se puede elaborar un plan de acción sobre la naturaleza del problema estudiado, Martínez, (2004) enfatiza que:

Un buen plan de acción constituye la parte más “activa” de la *IA en el Aula*, y debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo va a ser implementado, cómo y dónde, los pro y los contra de cada paso, los objetivos finales que se desean lograr, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, las posibles dificultades que se pueden interponer en el camino y cómo se superarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado” (p.252)

Ciclos de la acción reflexiva etapa 8: Evaluación de la Acción Ejecutada.

Martínez, (2004) argumenta que, para esta fase dentro del proceso de evaluación de la acción, es necesario responder a la pregunta: “¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Un correcto proceso de evaluación debe tener en consideración los principales “objetivos prefijados” en el plan de acción y cuales han sido los cambios logrados como resultados de la intervención (p.252)

En el *área educacional*, en general, se dispone de un conjunto de *objetivos prefijados* por las instituciones –relacionados con la vida del aula, el proceso enseñanza-aprendizaje, el desarrollo del *currículum*, el orden y disciplina, el mejoramiento profesional de los docentes, etc.– que pueden haber servido para establecer el plan de acción, y así será más fácil la evaluación respectiva.

Martínez, (2004) ratifica que el conocimiento dentro de la metodología de la investigación acción proviene de un espiral de ciclos que se basan en la reflexión crítica sobre la acción, este proceso es entendido como un “círculo hermenéutico” donde es necesario un proceso riguroso de planificación, ejecución, observación de la acción planeada y sus resultados (p.253).

Marco metodológico

Con el objetivo de sintetizar las experiencias de investigación acción en la práctica docente, este trabajo se orientará bajo la metodología de revisión sistemática de la literatura. La cual tiene como fin resumir, copilar, criticar y sintetizar la investigación existente sobre un área temática o fenómeno de interés. Las revisiones de literatura son entendidas como contribuciones al conocimiento actual, principalmente debido a que los resultados y hallazgos son obtenidos del análisis riguroso de la literatura más relevante Velásquez, (2014), pp. 9-10.

Según Velásquez, (2014) dentro de las principales particularidades de la revisión de la literatura, se destacan; el proceso de clasificación del estado del arte, la identificación de tendencias investigativas, dar soporte para nuevas investigaciones, identificar variables importantes, establecer la importancia de un problema de investigación o fenómeno de interés, identificar puntos de controversia, y recopilar evidencias que apoyen o contradigan las hipótesis actuales sobre un fenómeno de interés (p. 9).

La metodología de revisión sistemática de literatura nace inicialmente a partir del concepto de *Evidence-Based Medicine* (Medicina basada en la evidencia) el cual alude a que el individuo en su práctica profesional debe ser consciente de su rol y que sus decisiones deben estar soportadas en su experiencia, juicio profesional y en la evidencia objetiva más rigurosa que esté disponible. La medicina basada en evidencia surge como medio para la comprobación de estudios primarios en medicina y ciencias de la salud, como respuesta a la carencia de un rigor de análisis apropiado, que permitiera sintetizar correctamente grandes volúmenes de evidencia discutible; debido a que muchas investigaciones presentaban resultados contradictorios o conclusiones deficientes Velásquez, (2014), pp.9-10.

Para la década de los 80 el concepto de *Evidence-Based Medicine* “EBM” obtuvo una propagación multidisciplinar inicialmente en las políticas públicas y la práctica profesional *evidence-based policy and practice* (políticas y prácticas basadas en evidencia) “EBPP” como también en las ciencias sociales, la educación y los estudios en cuestión de derechos y justicia criminal. Ambos conceptos “EBM” y “EBPP” se basan en examinar la realización de estudios primarios que proveen evidencia con altos estándares de rigurosidad, transparencia, calidad y objetividad; con el propósito de hacer disponible la evidencia a la comunidad científica y profesional; a partir de técnicas rigurosas de recolección y sintetización de la información Velásquez, (2014), pp.9-10.

Una revisión de literatura bien realizada es la clave fundamental para justificar el uso de métodos y prácticas actuales; por lo tanto, la ejecución de esta investigación estará dividida por tres fases, la

primera fase hace alusión al planteamiento del problema o justificación de la revisión en conjunto con el diseño del protocolo de búsqueda o diseño metodológico de la investigación. La segunda fase responde a la ejecución de la búsqueda y selección de documentos, seguido del proceso de evaluación de la calidad de los mismos, como también la extracción y síntesis de los datos. La tercera fase consiste en el reporte final de la investigación.

Tabla 7.

Reporte final de investigación.

Paso 1.	Planeamiento
	Justificación de la revisión.
	Formulación de las preguntas de investigación.
	Diseño del protocolo de búsqueda.
Paso 2.	Ejecución.
	Búsqueda de documentos.
	Selección de documentos.
	Evaluación de la calidad.
	Extracción de datos
	Síntesis de datos.
Paso 3.	Reporte

Nota. Esta tabla es adaptada a partir de los aportes del autor Velásquez Juan D. (2014)

Criterios de inclusión y exclusión.

Los criterios de inclusión adoptados para la selección de los artículos fueron: categorías de artículo (originales basados en la metodología investigación acción) que estén disponibles en los idiomas español, publicados entre los años 2016 y 2020, que hagan referencia a las experiencias de la práctica docente. Se excluirán los artículos que no sean localizables a texto completo.

Proceso de búsqueda y evaluación de documentos.

Se realizará la búsqueda en bases de datos y portales especializados por medio de meta buscadores como: EBSCO, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet, Google académico. Los descriptores usados fueron investigación acción y práctica docente combinados con otros descriptores como experiencia profesional, experiencia en investigación, enseñanza, pedagogía y didáctica.

Para la valoración y evaluación de la calidad metodológica de los estudios se utilizará las listas de chequeo CASPe (Critical Appraisal Skills Programme español), este instrumento de lectura crítica

permite identificar los resultados, comprobar su validez y determinar su aplicabilidad. Este instrumento está diseñado para evidenciar si los artículos tienen una buena calidad metodológica; dicho instrumento se compone de 10 preguntas de las cuales las dos primeras corresponden a la eliminación de artículos y las ocho restantes profundizan sobre el diseño de la investigación, recopilación de datos, análisis de datos, aspectos éticos, reflexividad e implicaciones para la práctica de los estudios cualitativos.

Análisis y síntesis de los datos.

Para esta etapa de organización y evaluación de los estudios incluidos en la revisión, después de la selección de los estudios considerados relevantes en forma completa, se ordenarán en carpetas digitales por años de publicación para luego implementar una matriz en el programa Excel de Windows. A partir de esta etapa se organizará la información por: bases de datos, título del artículo, año, país de origen, autores, objetivo de la investigación, referentes teóricos, método de análisis, intervención, población del estudio, técnica de recolección de datos y resultados. De esta manera los hallazgos con forme a la caracterización de semejanzas y diferencias, permitirá una reflexión crítica a partir de su relevancia.

Fase 1: Se realizó la búsqueda de documentos referentes en investigación acción.

Fase 2. Se realizó tablas donde cada autor hace el aporte de que es la investigación acción

Fase 3. Se analizaron los conceptos de cada uno de los autores esto con el fin de orientarnos más sobre la práctica en la labor docente.

Fase 4. Se reflexiona sobre las prácticas docente en la investigación acción.

Resultados

Con el fin de responder a la pregunta de investigación de ¿Cómo organizar un proceso de sistematización de la producción investigativa de estudios de investigación acción en la práctica docente?

A continuación se dará a conocer algunos autores que nos ayudaron en el desarrollo del proceso metodológico que nos permite identificar los aportes iniciales sobre la investigación acción.

Según Rojas, (2019) describe, que luego de los aportes iniciales de Lewin sobre la investigación acción (IA); esta metodología se desarrolló como un enfoque importante dentro de los múltiples fundamentos de la teoría social, obteniendo así una diversidad de aplicación que oscilan entre la investigación acción y otras derivaciones como la investigación acción participativa (IAP) la cual se encuentra orientada por la sociología, principalmente por la teoría de la dependencia y de la liberación, no obstante, este fundamento epistemológico fue asumido por las ciencias humanas, ciencias de la

educación y la teología (pp. 23-36). Donde su principal fundamento teórico consiste en dar valor a lo que se merece, haciendo referencia a la acción y la praxis; como los medios que conducen al cambio estructural, como también la resignificación del valor que se tiene de las comunidades Vilcatoma, (2019), pp. 67 - 84.

Para la etapa de organización y evaluación de los estudios incluidos en la revisión, después de la selección de los estudios considerados relevantes, se ordenarán en carpetas digitales por años de publicación para luego implementar una matriz en el programa Excel de Windows. A partir de esta etapa se organizará la información por: bases de datos, título del artículo, año, país de origen, autores, objetivo de la investigación, referentes teóricos, método de análisis, intervención, población del estudio, técnica de recolección de datos y resultados. De esta manera los hallazgos conforme a la caracterización de semejanzas y diferencias, permitirá una reflexión crítica a partir de su relevancia.

La segunda vertiente epistemológica de la investigación acción, parte de la evolución en el área de la educación, principalmente asociada a la pedagogía social, a las prácticas pedagógicas, al desarrollo curricular y la formación de docente. De acuerdo con Parra, (2009):

S. Corey, decano del Teachers College de la Universidad de Columbia, fue el primero en introducir la investigación-acción en el contexto de la educación escolar. Su objetivo era convertir esa escuela de profesores en un centro de investigación que permitiera dar soluciones a los problemas cotidianos que surge en el desarrollo de la tarea docente”. (p.117).

El enfoque de investigación desarrollado por Corey comprendía lo que el denomino investigación activa, dice Aguilar & Campillejo (1991): que este consistía en el “Proceso mediante el cual un grupo de personas estudian problemas científicos, a fin de corregir sus decisiones y acciones” (p. 297). Parra, (2009) considera que: “el estilo de investigación impuesto por el Teachers College se ha difundido [...] con los nombres de Inter-Operation Research, Operational research, Cooperative action-research” (p.118). Dichas denominaciones compartían un modelo activo de investigación puesto al servicio de una acción concreta.

El desarrollo de la investigación acción educativa en la década de los 70 parte de la reivindicación que realiza Stenhouse. La cual tuvo como propósito reformar los currículos de las humanidades en Inglaterra, solicitando que la investigación educativa fuera de corte cualitativo, no positivista y principalmente focalizada en los procesos pedagógicos e internos de la escuela incluyendo la práctica docente Gómez, (2003), pp. 66-67.

}John Elliott, fue quien continuó con esta línea de investigación como alumno y colaborador de Stenhouse. Este autor es considerado uno de los más representativos de la investigación acción sobre

la pedagógica escolar en Inglaterra; fue el primero en utilizar esta metodología en la investigación didáctica dentro del contexto de la reforma educativa general del sistema de enseñanza primaria y secundaria, también realizó aportes teóricos en la reconceptualización y fundamentación epistemológica de la investigación acción dentro del paradigma hermenéutico interpretativo (pp.118-119). Para Aguilar, & Campillejo, (1991) la línea de investigación que desarrolla Elliot, subraya que:

El objetivo de la investigación acción es ampliar la comprensión que tiene el profesor del problema que está viviendo en el aula, colocándose en una actitud exploratoria frente a cualquier definición inicial que pueda tener con respecto a su situación. Dicha situación se analiza partiendo de los puntos de vista de los participantes utilizando su propio lenguaje, involucrando a los mismos en un proceso de auto-reflexión acerca de su situación como miembro activo de la investigación. (p.298)

Martínez, (2004) argumenta que la investigación acción dentro del área educativa manifiesta la tendencia de reconceptualizar el campo de la investigación educacional a partir de un enfoque más participativo, como también los contenidos programáticos o curriculares, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y a la misma comunidad docente. Para este autor los tópicos de análisis de la investigación acción educativa están relacionados con la complejidad de la vida en el aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella (pp. 243-244).

Esto implica que la investigación acción aplicada a la educación permite contribuir al desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, y la formación de nuevos profesionales; como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. En consonancia con lo descrito:

Se asume una postura onto-epistemológica del paradigma sociocrítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interpretativo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en, y de su propia práctica indagadora. Rojas, (2019), p. 28.

Tenemos en consecuencia que los actores principales de la investigación en el aula corresponden al maestro y los alumnos, los cuales se encuentran en situaciones y relaciones diversas. Lo anterior indica que la investigación en el aula pueda realizarse, según Restrepo, (2009); “por el docente sobre los estudiantes, por el docente sobre sí mismo, y por el docente con los estudiantes o en interacción con ellos, con el propósito de enseñar a investigar haciendo investigación” (p.105).

Como parte de un ejercicio pedagógico de reflexión en la acción surgen tres tipos o formas de investigación en el aula, dice Restrepo, (2009); “la investigación del docente sobre su práctica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en el que docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes”, estas formas de investigación en el aula son

entendidas como investigación sobre la práctica pedagógica, conducida por el maestro con un enfoque cualitativo (p.105).

Restrepo, (2009). Considera que a partir de los esfuerzos por establecer la investigación en la práctica pedagógica que tiene como objetivo la formación de docente investigadores, surge la investigación acción pedagógica que tiene como propósito central, la construcción del saber pedagógico basado en las propias experiencias de investigación en el aula, ejecutadas por los maestros investigadores, con el propósito de convertirlas en saber teórico (pp. 105-107).

Gómez, (2004) plantea que el saber pedagógico tiene como eje central de estudio el proceso de reflexión y transformación continua de la práctica educativa, también sugiere que la investigación acción pedagógica se manifiesta como un enfoque metodológico que permite potenciar y hacer de la práctica educativa una actividad profesional guiada por un saber pedagógico adecuado (pp. 45-56).

En Colombia han surgido iniciativas para el desarrollo este tipo de metodología, involucrando varias universidades y grupos de investigación. Por ejemplo, Restrepo, (2009) describe que:

El grupo Educación Solidaria, de Medellín, ha formado, entre 1998 y 2009, treinta y dos cohortes de maestros investigadores con participación de más de mil cien docentes de todos los niveles de enseñanza y de todo el país, aplicando una variante particular de la investigación-acción pedagógica. En la Universidad Pedagógica Nacional, Ávila, F., (2005) ha trabajado también esta metodología con grupos de maestros. En ambos casos, la práctica ha estado acompañada de procesos investigativos sobre la misma investigación-acción. (p. 107).

Estas consideraciones fundamentan el ejercicio de la investigación acción dentro de las aulas educativas realizado por el profesional durante su práctica docente, permitiendo contrariar la idea del profesor como un elemento aislado en el proceso educativo. El enfoque de la investigación acción educativa, así como la investigación acción pedagógica, permiten centrar el interés en los procesos de reflexión y autocrítica, sobre el ejercicio y desarrollo de la actuación de los docentes, generando un proceso autodiagnóstico y de autoaprendizaje de las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas durante la práctica pedagógica.

Conclusiones

En este trabajo se organizó un proceso de sistematización de la producción investigativa, de estudios de investigación acción en la práctica docente que se han publicado en el periodo 2016-2020 con el fin de mostrar un panorama que permita ver el avance de este tipo de investigación en el contexto, lo más importante al citar todos estos autores es que se reflexiona sobre las acciones humanas dentro del contexto educativo a partir de los problemas prácticos cotidianos susceptibles de

mejora experimentada por los profesores; como los planes curriculares preestablecidos o el enfoque didáctico implementado, que requieren de una respuesta práctica de adaptación a un contexto específico, lo más difícil fue encontrar artículos, repositorios, que hubieran sido publicados ya que no se encontraba mucho sobre investigación acción.

Con base en los resultados presentados anteriormente consideramos que la investigación acción es un método idóneo, porque acota la unión entre lo conceptual y lo práctico, ha estableciendo acciones directas para la transformación de investigación y acción educativa.

La práctica docente ha sido un proceso que ha generado resultados, a partir del ejercicio de la investigación, particularmente en la práctica docente, ya que es fundamental generar investigación, con el propósito de tener postura crítica del quehacer, porque la población es de características cambiantes.

Se pudo comprobar que los docentes son los principales actores en el aula y que ha venido proporcionando aportes en la investigación y acción para sí mismo poder lograr un cambio en su práctica docente

De la misma manera la revisión sistemática de literatura permite que la práctica sea basada en evidencia, dando credibilidad y transferencia de esta metodología a otros campos de conocimientos.

Desde luego la revisión sistemática de literatura en la investigación acción en la práctica pedagógica permite sintetizar las experiencias de investigación acción en la práctica docente, mostrando que este tipo de investigación aporta a la práctica pedagógica una postura crítica, teniendo en cuenta las características principales de las poblaciones involucradas en la intervención pedagógica.

En este trabajo nos invita a profundización la comprensión que el profesor tiene de su problema desde una postura exploratoria y autorreflexiva. Este ejercicio de comprensión, no necesariamente indica la respuesta adecuada para la solución del problema, sino que su función epistémica permite una comprensión correcta del problema facilitando la búsqueda de la solución más acertada

Finalmente nos permite transferir el conocimiento de manera sistemática y ordena para que a partir de su uso se pueda confirmar la credibilidad de los procesos de investigación acción en la práctica educativa.

Referencias

Aguilar, P., & Campillejo, M. (1991). Aproximación teórica a la Investigación/acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (10), 295-309.

- Barba, R. (2019). La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva. (Trabajo de grado). *Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia*.
- Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Ducasse, F. (2015). Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. *CLACSO. Educ. educ.*, 67-88.
- Colmenares, A. & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111892006>
- Colmenares, E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- García, J. & Sánchez, E. (2011). Investigación-reflexión-acción y asesoramiento: análisis de las reflexiones de dos orientadoras en su contexto de trabajo. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1044>
- Gómez, R. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2006(42), 92-101. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1297&context=ruls>
- Latorre, A. (2007). La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. *Barcelona, España: Grao*. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1624Tesouro.pdf>
- Lewin, K. (1946). Investigación-acción y problemas de las minorías. *Revista de cuestiones sociales*, 2 (4), 34-46. Recuperado de: <file:///C:/Users/achito/Downloads/Dialnet-AccioninvestigacionYProblemasDeLasMinorias-2903452.pdf>
- Macié, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Aula de Innovación educativa*, (125), 59-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=718956>
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Ed Trillas. Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista De Investigación*

- Educativa*, 24(1), 147-164. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 17(4), 615-627. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>
- Parra, C. (2009). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5, 113-125. Recuperado de: <file:///C:/Users/achito/Downloads/515-Manuscrito%20original-5868-1-10-20091016.pdf>
- Parra-Moreno, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Revista Educación y Educadores*, 5, 113-125. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/515/1602>.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*. 53 (enero-abril 2009). Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1983/3/RestrepoBernardo_2009_Investigacionaulaformasactores.pdf
- Rodríguez, G., & Gil, F. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de: https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Rojas, H., Lara, V., & Meza, D. (2019). Investigación-acción una práctica para entender y transformar la educación. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 7(1), 23-36. Recuperado de: <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/648>
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 40-56. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Valdivieso, A., y Peña V, (2007). Los enfoques metodológicos cualitativos en las ciencias sociales: una alternativa para investigar en educación física. *Laurus*, 13 (23), 381-412. [Fecha de Consulta 24 de febrero de 2021]. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76102319>

- Velásquez, J. (2014). Una guía corta para escribir Revisiones Sistemáticas de Literatura Parte 2. *Dyna*, 81(188), 9-10. Recuperado de: <file:///C:/Users/achito/Downloads/47872-Texto%20del%20art%C3%ADculo-234055-1-10-20141215.pdf>
- Salas, L. (2019). La investigación-acción, su importancia y aplicación en la educación. *Scientae & Methodus*, 1(1). Recuperado de: <https://www.revistas.uancv.edu.pe/index.php/SM/article/viewFile/728/626>
- Walsh, C., Monada, S., Salgado, S., Escobar, A., Esteva, G., Zibechi, R., ... & Sierra, N. (2017). Pedagogías decoloniales: *prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Recuperado de: <http://8.242.217.84:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/32966/149.%20Pedagog%C3%ADas%20decoloniales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-56. Recuperado de: <file:///C:/Users/achito/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionaccionEducativaYLaConstruccionDeSab-2041013.pdf>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. Recuperado de: Elliott, <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigacion+accion+educativa&ots=qUa7aj84j8&sig=IS9mqE4Y8gkkEqlQvbeBaDZv4Tw#v=onepage&q=investigacion%20accion%20educativa&f=false>
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10. Recuperado de: <file:///C:/Users/achito/Downloads/2898-Texto%20del%20art%C3%ADculo-848-1-10-20180124.pdf>