



El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación

The teacher as researcher and transformer of his own practice: The action research in education

Dr. C. Silvia Colunga Santos

silvia.colunga@reduc.edu.cu

Universidad de Camagüey

Dr. C. Jorge García Ruiz

jgarcia@ucp.cm.rimed.cu

Universidad de Ciencias Pedagógicas

Lic. Carlos Joaquin Blanco Colunga

carlosj@csh.uo.edu.cu

Universidad de Oriente

Los autores se desempeñan como profesores universitarios. **Colunga** es profesora titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECEDUC) de la Universidad de Camagüey. Psicóloga por su formación inicial, tiene un Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Es miembro del tribunal de grado científico de dicha especialidad en la zona oriental y ha sido reconocida por su desempeño en la formación de doctores en Cuba y el extranjero. **García** es profesor titular de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, su experiencia abarca no solo la formación de profesores, sino que se extiende de igual forma a la formación doctoral, actualmente coordina un programa de esa naturaleza en la República Bolivariana de Venezuela y es miembro del tribunal de grado científico en Ciencias Pedagógicas en la zona oriental. **Blanco** es profesor asistente del Departamento de Psicología de la Universidad de Oriente, se ha desarrollado como investigador en el área de la formación ética del psicólogo y actualmente cursa un doctorado en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Oriente, con la co-tutoría de la Universidad de Alcalá de Henares de España.

RESUMEN

El trabajo incursiona en el análisis y reflexión en torno a la investigación acción como modalidad dentro de los enfoques cualitativos y sociocríticos de investigación, su teorización y papel en el contexto pedagógico. Apunta que tiene como propósito no sólo la comprensión, interpretación y reflexión, sino además la transformación de la realidad estudiada. Se expone la necesidad de reflexionar e investigar sobre la enseñanza, desde el propio accionar educativo del docente, como una vía esencial para mejorar las prácticas educativas.

Palabras clave: Investigación-acción, reflexión, investigación-acción cooperativa, investigación-acción participativa.

ABSTRACT

The paper is a reflection and analysis of action research as an alternative of qualitative and socio-critic paradigm by presenting the corresponding theoretical account and its role in educational environment. It highlights not only the comprehension and interpretation but transformation of the teaching practice under study. The need of studying and researching the teaching process from the perspective of the teacher performance is portrayed as a primary way of improving teaching practice.

Key words: Research-action approach, reflection, cooperative research-action approach, participating research-action.

Las funciones del docente han ido transformándose a través del tiempo. Al decir de Zabalza (2005), ha habido cambios en la naturaleza del conocimiento, en la concepción del trabajo que tienen que hacer los profesores en el ámbito de la enseñanza y cambios en el escenario institucional docente, entre otros.

Hoy día, los cambios del rol del profesor exigen el considerar al alumno no un mero objeto del proceso docente-educativo, si no como auténtico sujeto de sus aprendizajes y de su formación, de un aprendizaje y una formación a lo largo de toda su vida. En consecuencia, también el docente debe cultivar sus propios aprendizajes y su formación de manera continuada, lo cual le permitirá transformar sus prácticas y mejorar su accionar como docente, a partir de una práctica reflexiva y de la investigación como vía de cambio. Investigadores como Elliot, Stenhouse, Carr, Kemmis, Ebbutt y Freire, son referentes importantes en tal dirección.

El presente trabajo incursiona en el análisis y valoración del enfoque de la investigación-acción en educación, destacando el rol del docente como investigador, crítico reflexivo y agente de cambio de sus propias prácticas educativas.

Métodos

A partir de la sistematización teórica y análisis crítico de las fuentes provenientes de autores representantes de la investigación acción y otros, mediante el método de análisis documental y el auxilio de los métodos de análisis-síntesis, inducción-deducción e histórico-lógico, los autores arriban a algunas conclusiones teóricas en calidad de generalizaciones de esencia, referidas a este enfoque o modalidad de investigación cualitativa, que se expone a continuación.

Resultados

La profesionalización o desarrollo profesional como proceso, es una exigencia que deviene del desarrollo social y que como tendencia es deseable, porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional. Este proceso de profesionalización, en el escenario del profesorado, hay que entenderlo como una mejora continua y sistemática de la calificación o preparación para el ejercicio de sus funciones, lo cual presupone un cambio en el orden académico, investigativo, relativo a la labor profesional y a su formación humana.

Un profesor necesita de un tiempo relativamente largo de preparación; aun cuando tenga una formación inicial en carreras pedagógicas, llegar a ser un profesional de la educación requiere de un proceso de profesionalización de carácter mediato, a través del cual se van alcanzando diferentes gradientes de desarrollo y de competencias profesionales y que no tiene límites, debido a las demandas cambiantes de la sociedad a la educación. Este proceso no es de ninguna manera espontáneo ni totalmente autodirigido, ya que requiere de la existencia de estrategias institucionales que estimulen y guíen el mismo, además del interés individual de cada docente implicado.

Es preciso reconocer el papel de los procesos reflexivos y autorreflexivos, como núcleos básicos de la formación magisterial. Los enfoques actuales en la formación de docentes enfatizan en un profesional reflexivo de su preparación y práctica, de su actuación personal y pedagógica, que estimula crecimiento desde su rol de educadores. Esta reflexión debe sustentarse en la propia investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de la formación integral y humana.

Del mismo modo, resulta interesante la pesquisa de Dusú (2004) acerca de la competencia investigativa, al igual que la reflexión de Zabalza sobre las necesarias competencias del docente de hoy, expresadas en su conferencia "competencias docentes", entre las cuales incluye la denominada por él, **reflexionar e investigar sobre la enseñanza**. Al respecto declara: "Siendo buenísimos investigadores en nuestros propios campos no nos costaría mucho someter al análisis y a contrastes determinados tipos de circunstancias que acontecen en nuestras clases, los cuales podrían, efectivamente, ayudarnos a entender mejor lo que está aconteciendo, en

la medida de saber si un material que estoy empleando realmente genera buenos conocimientos técnicos. Se puede investigar, por ejemplo, si el trabajo por grupos provoca mejores resultados que con otra metodología; si el hecho de que yo trabaje por problemas mejora los conceptos que los estudiantes tienen; hay cosas muy llamativas en este tipo de cuestiones que se pueden investigar” (Zabalza, 2005, pág. 23). Realmente esto debería formar parte del accionar cotidiano del docente para mejorar sus prácticas didácticas y formadoras.

En este mismo orden, en su obra “Pedagogía de la Autonomía” Paulo Freire expresó “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 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, en su formación permanente, el profesor se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador” (2010, pág. 26).

Y más adelante añade Freire: “[...] el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica.” (Freire, pág. 34). Al modo de ver de los sustentantes, estos procesos de reflexión e investigación están conectados. La investigación a través de la acción reflexiva es fuente de mejora de la realidad educativa y tiene que constituir una herramienta de trabajo del docente.

Si se pretende elevar la calidad educativa, ello requiere elevar el sentido social y profesional del ejercicio docente, lo cual nos lleva a repensar la formación del magisterio, desde una perspectiva que rescate esta práctica profesional como una actividad compleja, evitando reduccionismos que la limiten a un trabajo técnico-instrumental. Esto permitiría transformar la actividad docente en un espacio de indagación que posibilite a los educadores guiar la acción educativa mediante bases teóricas sólidas y a través de un proceso de investigación continuo.

Construir una profesionalidad de la docencia significa intencionar una formación permanente del docente en el orden de conectar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje, de prepararse no solo en su materia como parcela del conocimiento, sino también en la adquisición de una cultura integral para poder transmitir la idea al estudiante de que el conocimiento es único. Significa prepararse en la didáctica de los contenidos que enseña, prepararse en materia de estrategias de enseñanza-aprendizaje para poder formar alumnos estratégicos, lo cual resulta necesario para los tiempos actuales. Significa prepararse para que los alumnos sepan no solo aprender, sino también hacer, ser y convivir, en correspondencia con los desafíos del nuevo milenio (Delors, 1996). Y del mismo modo significa formarse como un crítico constante de la realidad educativa y de su propio accionar docente, como un investigador, innovador y transformador de la práctica educativa, de manera emergente, desde las propias necesidades que esa práctica genera. Esta idea conduce ineludiblemente a introducirnos en la llamada investigación-acción en educación.

Orígenes de la investigación-acción

La investigación-acción (IA) es considerada indistintamente como uno de los enfoques/modelos/ procesos/ estrategias/prácticas/métodos más connotados de la metodología cualitativa de la investigación. Intenciona los procesos de mejora y cambio social, incluidos los fenómenos de carácter educativo.

Su fuente principal se encuentra en la teoría crítica o sociocrítica. Las principales características del **paradigma sociocrítico** incluyen:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Articular teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- Cuestionar la supuesta neutralidad de la ciencia y de la investigación.

- Utilizar el conocimiento para alcanzar la libertad del hombre, entendida ésta como conciencia de la necesidad.
- Implicar al investigador en la solución de sus problemas a partir de la autorreflexión.

La investigación-acción como modalidad dentro de los enfoques cualitativos y sociocríticos de investigación tiene como propósito no sólo la comprensión, interpretación y reflexión, sino además la transformación de la realidad estudiada. En sus inicios tenía una mayor influencia positivista, pero en su evolución fue inclinándose más al modelo sociocrítico, sin que esto implique la no influencia del paradigma interpretativo, del cual connota el papel del diálogo y la necesidad de la interpretación. Es por ello que J. Elliott (1990) señala entre las características de la investigación-acción en la escuela

- Que esta interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.
- Que la investigación-acción solo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con los actores educativos implicados en los problemas investigados. De este modo, los relatos de investigación-acción pueden ser validados en el diálogo con los participantes, este diálogo que implica a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuantos colegas activos en la pesquisa.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis, en un examen comparativo acerca de las tendencias positivistas, interpretativas y el enfoque sociocrítico en la investigación educativa, partiendo de determinados supuestos ontológicos, gnoseológicos y axiológicos expresan: “La investigación **positivista** (clásica, empírico-analítica, academicista) es intervencionista y reproductiva con relación al objeto de investigación; tiene carácter científico-técnico y racionalista, estudia los fenómenos educativos desde el exterior, buscando operacionalizar las conductas para medirlas y cuantificarlas” (1988, pág. 325). Es una investigación sobre la educación, que según Carr y Kemmis se escribe en tercera persona, ya que se dirige a los investigados como *ellos* o *ellas*, considerándolos como objetos.

La investigación **interpretativa** (hermenéutica, cualitativa, cultural, constructivista, iluminativa, clarificadora) acude al diálogo para tratar de comprender las acciones de las personas. Se introduce en el mundo personal de las significaciones que tiene la realidad para estas, y no aspira a establecer leyes causales, sino pautas de los sujetos en un contexto. Es aún una investigación sobre la educación porque busca la comprensión sin implicar a las personas en la transformación. Para Kemmis (1992) se trata de una investigación en segunda persona, que se dirige a la persona investigada como "usted o tú", dialoga con ella de manera respetuosa, pero el investigador sigue siendo un agente externo.

En cambio, la investigación **sociocrítica** (crítica, reconstructiva) se orienta a la acción, es una investigación-acción participativa, transformadora con respecto al objeto. Se trata de una investigación en la educación (y no "sobre" o "acerca" de la educación), que se caracteriza por incorporar criterios históricos, contextuales y valorativos en la construcción del conocimiento que se produce en y para la acción; resolver la dicotomía sujeto/objeto mediante una visión participativa, dialógica y holística del conocimiento, donde el sujeto es el elemento principal evaluando sus acciones transformadoras y su autotransformación; plantear la posición de subjetividad crítica en oposición al excesivo objetivismo del positivismo y el excesivo subjetivismo del paradigma interpretativo; así como reconocer los valores del paradigma clásico y la necesidad de emplear metodologías cuantitativas además de las cualitativas.

El padre de la investigación-acción es Kurt Lewin, quien utilizó este término por primera vez en 1944. Los trabajos de Lewin entre 1946 y 1962, referidos a la dinámica de grupos, pretendían integrar las minorías, especialmente étnicas, a la sociedad de los Estados Unidos de América.

Lewin describía con el rótulo de investigación-acción una forma de investigación que podía combinar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social y con el fin de que ambos respondieran a los problemas sociales principales de entonces (administración de empresas, atención de

grupos minoritarios, rehabilitación de grupos especiales, etc.). Lewin argumentaba que, mediante la investigación acción, se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico. La IA, para Lewin, consistía en análisis-diagnóstico, recolección de la información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación, pasos que luego se repetían en forma reiterativa y cíclica (1992).

En el planteo de la investigación acción de Kurt Lewin se rompía el modelo tradicional de investigar - conocer para luego plantearse accionar; se conoce y se opera extrayendo de esa acción un nuevo conocimiento. En la investigación acción participativa se incorpora el protagonismo de los sujetos en la investigación acción.

La investigación-acción en su primitiva delimitación por Kurt Lewin remitía a un proceso continuo en espiral por el que se analizaban los hechos y conceptualizaban los problemas, se planificaban y ejecutaban las acciones pertinentes y se pasaba a un nuevo proceso de conceptualización. Según Lewin, las cuatro fases del proceso investigativo son: planificación, actuación, observación y reflexión. De este modo, una vez definida la preocupación temática del grupo (como área en la que se enfoca la estrategia de mejoramiento), se elabora un plan de acción "críticamente informado". Este es puesto en práctica, observándose los efectos de la acción, y se reflexiona colectivamente en torno a los resultados alcanzados, lo que conduce a una nueva planificación y al desarrollo de ciclos sucesivos (Lewin, 1992).

Evolución de la investigación-acción

La investigación acción que nace en los años 40-50 del pasado siglo con K. Lewin en los EEUU, tiene un renacimiento en los 70 en Inglaterra con J. Elliot, L. Stenhouse y con S. Kemmis en Australia. Como investigación acción participativa obtiene un auge en los años 80 (P. Freire) en América Latina y finalmente en los 90 en diferentes medios europeos y norteamericanos como investigación orientada a la práctica.

La investigación-acción, aun cuando supone un enfoque básicamente *educativo* orientado hacia la acción, ha seguido básicamente dos vertientes, igualmente fecundas en sus aplicaciones: una más bien *sociológica* - desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin, Sol Tax y Fals Borda y otra más específicamente *educativa*, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba, Lawrence Stenhouse, John Elliott y otros.

La **orientación educativa** presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos. En muchas partes, se ha aplicado con formatos metodológicos casi idénticos, pero sin darle expresamente el nombre de investigación-acción, sino otros afines que connotan la participación de los sujetos investigados. Sus temáticas principales se han relacionado con "las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella: elaborar, experimentar, evaluar y redefinir —a través de un proceso de reflexión cooperativa más que privada y un enfoque del análisis conjunto de medios y fines— los modos de intervención, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de los currículos y su proyección social, y el desarrollo profesional de los docentes; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas" (M. Martínez, 1997, págs. 100-101).

Para algunos autores no es posible el seguir pensando en el estudio de los fenómenos educativos mediante los métodos denominados "formales" (hipotético-deductivos), por cuanto en la práctica educativa se producen dos series de actividades dentro de dos marcos de comprensión: las "formales" (u objetivas) y las "no formales" (o subjetivas), dadas estas últimas por la contextualidad, situacionalidad y significación en que se desarrolla la actividad educativa, lo que le confiere a los métodos "no formales" un nivel relevante en la regulación de las acciones investigativas que requieren acometerse para la solución de un problema determinado.

Kemmis define la investigación-acción como una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas b) la comprensión de estas prácticas y c) las situaciones en que se efectúan estas prácticas (1988, p. 42). El objetivo final de la investigación es la transformación de la realidad social, educativa, etc., en beneficio de las personas afectadas e involucradas en la misma.

Ebbutt considera la investigación-acción como el "estudio sistemático de tentativa de cambiar y mejorar la práctica educativa por parte de grupos de participantes mediante sus mismas acciones prácticas y a través de sus propias reflexiones sobre los efectos de esas acciones" (1985, pág.156).

Discusión

La definición de Ebbutt refleja en cierta medida, algunos de los aspectos esenciales que caracterizan a la investigación-acción, a saber:

1. Se ejecuta por docentes en ejercicio, investigadores en prácticas docentes o ambos integrados.
2. Se interesa tanto por comprender, como por cambiar situaciones específicas.
3. Se propone perfeccionar la práctica a través de la transformación de la situación práctica.
4. La existencia de una interacción entre comprensión y cambio: la comprensión está orientada por el interés en el cambio y el propio cambio incrementa la comprensión.
5. La reflexión (sobre efectos de las acciones) constituye un aspecto esencial de la investigación-acción como investigación.

El proceso investigativo se manifiesta como una espiral, donde la acción es seguida de la reflexión y tras una mayor comprensión se suceden más acción y reflexión. La reflexión posee intencionalidad, basada en la situación y ello conlleva una acción.

6. La reflexión práctica está, inevitablemente cargada de valores. Acciones y comprensiones se interesan siempre, no sólo por lo que es posible, sino también por lo que resulta deseable y así los fines hacia los que se dirige la acción y los medios empleados para lograrlos, están implicados dentro de los marcos de valores.
7. La investigación-acción no utiliza un modelo hipotético-deductivo sino uno fundamentado en donde las hipótesis emergen durante la investigación y están sometidas a cambios mientras éstas se producen (modelo hipotético inductivo-participativo).

Sobre la base de lo anteriormente analizado, se concluye que los fines de la investigación-acción están relacionados con la solución de problemas de la práctica concreta, con la transformación de la realidad en que se opera y vive. La intervención social tiene que ver con el perfeccionamiento de la práctica cotidiana, con la detección y solución de problemas, con la aplicación inmediata a la práctica diaria, en este caso la educativa.

Se caracteriza por superar la dicotomía sujeto-objeto (S-O) con apropiación del método. La relación sujeto-sujeto (S-S) es democrática y activa, desde un compromiso militante y reflexivo.

Intenta vincular la teoría con la práctica, con tendencia a la praxis. De este modo, presupone una unidad inseparable entre la investigación y la acción social, interventiva, se produce por la acción de sus propios actores, agentes de cambio y población, a partir de un proceso de reflexión en el que participan el investigador y el investigado. Supone un proceso dialéctico de interacción teoría-práctica y práctica-teoría, entre conocimiento y acción, entre el proceso y el producto, entre el sujeto y el objeto.

En la ciencia pedagógica se concibe como una interacción permanente entre el maestro y el alumno para la construcción permanente del conocimiento en un proceso de intercambio de experiencias. De este modo se produce una interrelación constante entre enseñanza-aprendizaje e investigación.

Al decir de Martínez (1997), la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema a ser investigado, la información que debe obtenerse al respecto, los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. El investigador actúa esencialmente como un organizador de las discusiones, como un facilitador del proceso, como un catalizador de problemas y conflictos, y, en general, como un técnico y recurso disponible para ser consultado.

Como instrumentos técnicos, la investigación-acción utiliza sobre todo la entrevista en profundidad y el diálogo coloquial (grupos focales, grupos de discusión, grupos operativos, grupos formativos). Obviamente emplea otras técnicas e instrumentos para recopilar información, entre ellas el análisis documental (de trabajos de los estudiantes y profesores, exámenes y pruebas realizadas, expedientes escolares, archivos de la escuela, programas y planes de estudios, informes sobre los estudiantes y los grupos, etc.), los registros anecdóticos y la observación participante.

Existe un mosaico de posiciones diferentes referidas a la investigación-acción, tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, no obstante lo cual es posible identificar algunos rasgos comunes en que los autores suelen concordar:

- La acción asume un papel de esencia, lo cual se define a través del papel activo que asumen los participantes en la investigación, la cual toma como punto de partida los problemas surgidos en la práctica educativa, reflexionando sobre ella, rompiéndose de esta forma con la dicotomía teoría-práctica.
- Defiende la unidad investigador-investigado en contrapartida a la concepción positivista, configurando una nueva perspectiva del investigador que realiza su trabajo de modo sistemático, mediante un método flexible, ecológico y orientado a los valores.
- Requiere de la implicación grupal, en cualquiera de sus modalidades o perspectivas metodológicas. Defiende una postura democrática, humanista, emancipadora, una perspectiva comunitaria. La toma de decisiones se realiza de manera conjunta, con fines de mejora social.

Como posturas o perspectivas metodológicas dentro de la investigación-acción se identifican actualmente tres la investigación-acción del profesor, la investigación-acción cooperativa y la investigación-acción participativa.

La investigación-acción del profesor se realiza en el contexto de la escuela y sirve para analizar las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables en algunos aspectos o problemáticas, susceptibles de cambio o contingentes y que requieren una respuesta rápida o prescriptiva (Elliot, 1990). Su propósito es que el profesor profundice en la comprensión o diagnóstico de su problema, para la toma de decisiones que propendan a la mejora educativa.

La investigación-acción cooperativa es aquella modalidad de la investigación-acción en la cual intervienen dos o más instituciones, profesores e investigadores, con fines de investigación educativa y de formación y desarrollo profesional. El carácter de amplia participación subyace en todo el proceso de investigación.

La investigación-acción participativa (IAP) implica un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permite obtener conocimientos sobre determinada realidad social y que resultan útiles para toda una comunidad. El problema a estudiar se genera en la propia comunidad y el fin último de la investigación es la transformación estructural y la mejora de vida de los sujetos implicados. Se privilegia la

toma de conciencia por los participantes de sus recursos y habilidades, así como su apoyo para organizarse y movilizarse (Hall y Kassam, 1988; referido por Rodríguez, Gil, y García (2004).

Por otra parte, los iniciadores de la IAP previenen contra su propio poder concibiéndose como sujetos activos, participantes y aprendices en el proceso, aportando sus conocimientos y convirtiéndose también en objeto de análisis.

El diseño metodológico de la IAP es flexible y poco estructurado, lo que se justifica por la necesidad de producir un tipo de conocimiento que persigue ser crítico, reflexivo, colectivo, participado y emancipador. Pero aún más, la IAP no termina en la producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los actores: "no es una preocupación principal la obtención de datos o la constatación de hechos de manera única y excluyente [...] lo prioritario es la dialéctica que se establece en los agentes sociales, entre unos y otros, es decir la interacción continua entre reflexión y acción, [...] una visión pragmática del mundo social, donde lo fundamental es el diálogo constante con la realidad para intervenir en su transformación." (Guerra, 1995; referido por Moreno y Espadas, s/f).

Así pues, el hilo conductor de la IAP debe plantearse como un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reestructura la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto de manera que se vaya configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados.

Tomando como referente a Reason (apud. Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García; 2004), se ejemplifica en el entorno educativo, la posibilidad de integración de las tres perspectivas metodológicas de la investigación-acción en un único proceso. Al respecto se alude a un grupo de profesores de diferentes centros educativos interesados por la educación como medio de liberación en un contexto concreto, que desean trabajar de una forma más holística y centrada en las personas. Este grupo de docentes se constituye en un grupo de investigación cooperativa, determinando su área de interés y realizando una serie de círculos de acción/reflexión/acción, reuniéndose periódicamente para examinar el progreso.

En el contexto de sus centros educativos, ellos deciden trabajar con un colectivo más amplio de personas, implicando de esta forma a sus alumnos como agentes transformadores de la comunidad escolar, lo cual les ayuda a definir sus necesidades e implicarse en todas las fases de la investigación participativa. Al mismo tiempo, cada uno de estos profesores desearía analizar sus propias prácticas educativas a través de la investigación acción, recopilando registros sistemáticos de sus experiencias en clases y revisándolas con detalle, con la finalidad de perfeccionar tales prácticas.

Conclusiones

El análisis realizado en torno a la investigación-acción como modalidad de investigación cualitativa destaca la importancia de la misma para el accionar docente. En tal sentido se connota como vía para el mejoramiento de la calidad de la educación, la profesionalización de los docentes y el cambio educativo en las escuelas, además de su indiscutible valor para la educación popular y los procesos de cambio social.

Los diferentes autores examinados, comparten una visión general acerca del papel de la investigación en el mejoramiento educativo y en torno al rol profesional del profesor como investigador reflexivo de su praxis, lo cual se refleja en el denominado enfoque de la investigación acción.

Recibido: Febrero 2012

Aprobado: Noviembre 2012

Bibliografía

- Carr, W., y y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la educación. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castellanos, B. (1998). *La investigación sociocrítica en el contexto del paradigma participativo. Material de apoyo al curso de Investigación educativa*. La Habana: Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" (CEE).
- Colectivo, d. a. (2003). *Preparación pedagógica integral para profesores universitarios*. La Habana: Félix Varela.
- Colunga, S., García, J., y Álvarez, N. (2012). La profesionalización del personal docente que ejerce la función tutorial en la educación superior. *Transformación*, 8(1), 20-30.
- De Miguel, M. (1993). La investigación acción participativa un paradigma para el cambio social. *Documentación Social*(92).
- De Urrutia, L., y González, G. (2000). *Metodología, métodos y técnicas de la investigación social III. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Delors. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dusú Contreras, R. (2004). *Estrategia didáctica para la formación científico – profesional del estudiante de Psicología de la Universidad de Oriente. Tesis de Doctorado*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Ebbutt, D. (1985). Educatinal Action Research. En N. J. (ed.), *World Yearbook of Education 1985. Research, Policy and Practice*. Londres: Kogan Page.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la práctica y cómo transformarla por la praxis* (2da ed.). Bogotá: Tercer Mundo.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Gallardo, O. (2003). *Modelo de la formación por competencias investigativas en investigadores profesionales. Tesis de doctorado*. Holguín: Universidad de Holguín.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- Kemmis, S., y Mc Taggart, R. (1992). *Como planificar la investigación acción*. Madrid: Alertes.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. O. Salazar.

- Martínez, M. (1997). *Comportamiento humano: nuevos métodos de la investigación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia, su desafío, su lógica y método*. México: Trillas.
- Merino, L., y Raya, E. (1993). El método de la investigación-acción participativa como mediación entre la teoría y la práctica de la formación deL trabajador social y en el desarrollo profesional. *Seminario de integración teoría- práctica en la formación de los trabajadores sociales* (págs. 2-3). Alicante: (EUTS de Alicante- C.E.B.S.), 2/3-XII-1993.
- Moreno, J. L., y y Espadas, M. A. (s.f.). *Investigación-acción participativa. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Universidad de Jaén. .
- Paz, I. (2011). Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas Curso 68. *Congreso Pedagogía 2011*. La Habana: Educación Cubana.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* . Narcea: España.
- Zabalza, M. A. (9 de Febrero de 2005). *Competencias docentes. Conferencia pronunciada en la Pontificia* . Cali: Universidad Javeriana de Cali.