



Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción

Ana Mercedes Colmenares E.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (anamercedesc@gmail.com)

Recibido: 17 agosto 2011 | Aceptado: 16 junio 2012 | Publicado en línea: 30 junio 2012

INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX, en la investigación en el campo de las ciencias sociales, y de manera especial en las ciencias de la educación, han venido ocurriendo grandes cambios que marcan diferencias significativas en las dimensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y metodológicas, para el acercamiento al objeto de estudio. Esto implica que estamos ante la presencia de diversos enfoques de investigación que permiten lograr diferentes miradas, ángulos, apreciaciones o valoraciones de una misma situación o tema de estudio.

Para González (citado por Cifuentes, 2011, p. 24), los enfoques “suponen comprender la realidad como totalidad, para dar cuenta de procesos, estructuras, manifestaciones culturales, que definen la dinámica y organización social; clarificar las concepciones, comprensiones y sustentos referidos a las problemáticas, sujetos, contextos, intencionalidades e interacciones. [...]”.

Hasta mediados del siglo pasado, la investigación social estaba encuadrada estrictamente bajo el enfoque cuantitativo, dirigido por el método científico, propio de las ciencias naturales o ciencias duras, positivista, con características coherentes con el referido enfoque, como la relación sujeto-objeto, la experimentación, la objetividad, verificación, validez y confiabilidad como condiciones indispensables.

Posterior a ello se hacen presentes opciones diferentes para el avance de la investigación en las ciencias sociales y humanas; progresivamente se asume un nuevo enfoque de corte cualitativo en los estudios desarrollados en la educación, haciendo uso de diseños emergentes, novedosos, flexibles pero a su vez rigurosos y sistemáticos, que ha permitido el progreso del

conocimiento a través de la investigación cualitativa y que marca una gran distancia con el enfoque anterior.

Habermas (citado por Cifuentes, 2011), para explicar las formas de producir conocimiento, ha propuesto una clasificación que denomina intereses, a saber: técnico, práctico y emancipatorio. Cada uno de ellos posibilita el desarrollo de variadas alternativas de investigación, permite definir el sentido o perspectiva con que se investiga, prioriza algunas categorías de conocimiento de la realidad, define las intencionalidades, concepciones y camino metodológico del estudio.

En atención a la clasificación de este autor se tiene entonces que existen tres paradigmas: empírico-analítico, con un interés técnico, con el propósito de predecir y controlar; histórico-hermenéutico, de interés práctico, con intencionalidades de ubicar y orientar, y crítico-social o sociocrítico, de interés emancipatorio o liberador, que se propone develar y romper.

Cada uno de estos paradigmas asume una visión ontológica, epistemológica, metodológica y ética que orienta al investigador sobre cómo va a encaminar su objeto de estudio, la realidad; cómo se va a relacionar con el conocimiento, las formas de conocer esa realidad, incluso cómo va a presentar los hallazgos que emergen de su investigación.

En el caso concreto que nos ocupa, el paradigma crítico-social o sociocrítico, según Guba (citado por Krause, 1995), da una respuesta diferente del positivismo y pospositivismo a la pregunta epistemológica, solucionando el problema de imposibilidad de la neutralidad; incluyendo los valores explícita y activamente en el proceso de investigación y en atención a los tres planos o dimensiones tenemos lo siguiente: a) una ontología realista o realista crítica, b) una epistemología subjetivista, en el sentido de incluir los valores, y c) una metodología dialógica transformadora.

Ahora bien, cada paradigma amerita una metodología concordante que permita desarrollar los procesos investigativos; en el caso del *crítico-social*, la metódica está representada por la *investigación/acción* o *investigación-acción participativa* que orienta los procedimientos, técnicas e instrumentos acordes con la visión onto-epistémica asumida por el investigador.

TRANSITAR HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP)

La IAP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna

alternativa de cambio o transformación, y así lo reconoce Miguel Martínez (2009, p. 28) cuando afirma: “el método de la investigación-acción tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas”.

Según Miguel Martínez (2009, p. 240), la investigación-acción ha tomado dos vertientes: 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 la ideas y prácticas de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), Lawrence Stenhouse (1988), John Elliot (1981, 1990) y otros. Ambas vertientes han sido exitosas en sus aplicaciones.

El desarrollo de la *tendencia sociológica* en Latinoamérica tiene su principal representante en el insigne sociólogo Fals Borda (1925-2008), quien dedicó gran parte de su vida al estudio de comunidades campesinas y cuyos hallazgos son reportados en la literatura que dejó como legado para su país y el resto de Latinoamérica y también de Europa, continente donde es reconocido por sus importantes aportaciones al crecimiento y proyección de esta metodología. En uno de sus artículos publicados en la revista *Peripecias* (2008), este autor destaca que la concreción de la IAP tuvo su clímax en el I Simposio Mundial de Investigación Activa realizado en Cartagena (Colombia) en 1977, y considera que constituyó un encuentro fructuoso y de estimulante intercambio cultural.

En ese importante evento, según Fals Borda (2008, p. 3), se definió así a la investigación participativa:

Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno. A partir de aquel Simposio, había que ver a la IP no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes. Y de allí en adelante, nuestro movimiento creció y tomó dimensiones universales.

Igualmente, Fals Borda destaca que en ese evento ya estaban delineadas las dos tendencias de investigación-acción, una que él denominó activista, representada por el contingente latinoamericano, y la otra representada por los investigadores y educadores canadienses.

En relación con la *tendencia educativa*, en ella se han desarrollado algunas denominaciones, tales como investigación-acción participativa, educativa, pedagógica, en el aula, dependiendo de los autores que las practiquen.

Colombia ocupa uno de los lugares privilegiados dentro de Latinoamérica, en donde se ha desarrollado más esta tendencia educativa; numerosos investigadores y educadores, entre ellos Bernardo Restrepo, María Cristina Salazar, José Federman Muñoz Giraldo, Josefina

Quintero Corzo, Raúl Munévar Molina, de la Universidad de Antioquia, han desarrollado densos trabajos de investigación bajo las orientaciones de la investigación-acción educativa.

En Argentina encontramos también importantes estudios con el desarrollo de la metodología investigación-acción participativa, especialmente en educación de adultos, realizados por Marta Iovanovich.

En Europa existen relevantes desarrollos en investigaciones desplegadas por intelectuales como Pérez Serrano (1998), en España. En los años setenta se evidencia un renacer en esta metodología; entre las razones mencionadas por Carr y Kemmis (citados por Suárez, 2002) se encuentra la reivindicación de la docencia como profesión; emerge también un interés por lo práctico y por los procesos deliberativos; aunado a ello, se agudiza la crisis en la investigación social, dando paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y, por ende, educativo; entra en escena lo interpretativo, se privilegia la voz de los participantes; todo esto favorece el surgimiento de una nueva etapa en la investigación-acción.

Agrega Suárez que en esta misma época histórica, en Gran Bretaña John Elliott y Clem Adelman protagonizaron un proyecto llamado Ford de Enseñanza; y Lawrence Stenhouse, por su parte, se responsabilizó de un Proyecto en Humanidades; estos investigadores en conjunto dieron un gran impulso a un nuevo resurgir en la metodología de investigación-acción en el campo de las ciencias de la educación.

Los esbozos anteriores sirven de colofón para señalar que ambas tendencias, la sociológica y la educativa, se han desarrollado con mucho éxito, y basta revisar la literatura existente para comprender el alcance y la proyección que han logrado en el campo de la investigación en las últimas décadas.

RASGOS DISTINTIVOS

La investigación-acción participativa o investigación-acción es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan.

En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, se parte de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambiar.

En palabras de Miguel Martínez (2009, p. 239), “analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los

investigadores prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que investigación para solucionar un problema”, y agrega que la investigación-acción cumple con ambos propósitos.

Por su parte, Antonio Latorre (2007, p. 28) señala que la investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en los siguientes aspectos:

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

Igualmente, señala Antonio Latorre que las metas de la investigación-acción son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

Asimismo, los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción. En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros.

De lo expresado en las líneas anteriores se puede concluir que la investigación - acción participativa presenta características bien particulares que la distinguen de otros enfoques metodológicos y que la hacen más viable para transformar realidades sociales. Según Pring (citado por Antonio Latorre, 2007, p. 28), son cuatro las características que presenta esta metodología, a saber: *cíclica*, *recursiva*, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; *participativa*, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; *cualitativa*, porque trata más con el lenguaje que con los números, y *reflexiva*, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo.

Formas de organizar la investigación (fases, etapas, momentos, ciclos)

Los investigadores que siguen esta metódica han diseñado una serie de pasos, etapas, momentos o fases, que difieren en sus denominaciones; no obstante, su esencia sigue las orientaciones fundacionales que nos dejó Kurt Lewin, en su clásico triángulo investigación-acción-formación.

Las fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas.

A continuación esbozo algunas clasificaciones que pueden servir de referentes. Lewin presenta lo que denomina ciclos de acción reflexiva: planificación, acción y evaluación de la acción. Por su parte, Stephen Kemmis (1988) organiza dos ejes, que denomina *estratégico*, que comprende acción y reflexión; y *organizativo*, que implica la planificación y la observación, ambos incluidos en cuatro fases o momentos interrelacionados e identificados como planificación, acción, observación y reflexión. Para Pérez Serrano (1998), los pasos o etapas para el acercamiento con la metodología investigación-acción se inician con el diagnóstico de una preocupación temática o problema; luego, la construcción del Plan de Acción, la puesta en práctica del referido plan y su respectiva observación, la reflexión e interpretación de resultados y la replanificación, si fuera necesaria.

Como seguidora de esta metodología, en mis desarrollos investigativos presento cuatro fases, a saber: Fase I, descubrir la temática; Fase II, representada por la coconstrucción del Plan de Acción por seguir en la investigación; la Fase III consiste en la Ejecución del Plan de Acción, y la Fase IV, cierre de la Investigación, en la cual se sistematizan, categorizan y generan aproximaciones teóricas que pueden servir de orientación para nuevos ciclos de la investigación, creando un binomio entre el conocimiento y la acción, procesos que coadyuvan a la potenciación de las transformaciones esperadas; por supuesto que todas estas fases van integradas por procesos reflexivos permanentes de todos los investigadores involucrados.

La Fase I, relacionada con descubrir una preocupación temática, se puede llevar a cabo con la búsqueda de testimonios, aportes y consideraciones de los investigadores interesados en la misma; además, con la práctica de un diagnóstico planificado y sistemático que permita la recolección de la información necesaria para clarificar dicha temática o problemática seleccionada. Al respecto, Antonio Latorre (2007, p. 41) señala que esta metodología de investigación conlleva “establecer nuevas relaciones con otras personas. Así pues, conviene desarrollar algunas destrezas respecto a saber escuchar a otras y otros, saber gestionar la información, saber relacionarse con otras personas, saber implicarlas en la investigación y que colaboren en el proyecto”.

La coconstrucción del plan de acción, como Fase II, implica algunos encuentros con los interesados, a fin de delinear las acciones acordadas por consenso que el grupo considere más acertadas para la solución de la situación identificada o los problemas existentes en un área de conocimiento, en una comunidad, una organización, en fin, en una realidad seleccionada.

La Fase III se corresponde con la ejecución del plan de acción que previamente se ha coconstruido y que representa las acciones tendientes a lograr las mejoras, las transformaciones o los cambios que se consideren pertinentes.

Por último, pero no menos importante, ni de carácter terminal, la Fase IV comprende procesos de reflexión permanente, durante el desarrollo de la investigación, además de la sistematización, codificación, categorización de la información, y la respectiva consolidación del informe de investigación que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación.

Es necesario resaltar que en los estudios desarrollados bajo esta metodología, tal como lo señala Miguel Martínez (2009, p. 240),

[...] los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), en la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro.

Desde estos planteamientos de Miguel Martínez, y en los cuales coinciden varios seguidores, se muestra una de las grandes diferencias que caracterizan esta visión metodológica, en la cual los actores sociales investigados se constituyen en investigadores activos de sus propias acciones, con la intencionalidad de conocerlas, interpretarlas y transformarlas. Ellos participan en los diferentes procesos, en la toma de decisiones y en las acciones concretas que se van a desarrollar durante la investigación; además, los frutos de la investigación se convierten a su vez en insumos para mejorar y/o transformar sus propias prácticas sociales o educativas.

Al respecto, son bien pertinentes las palabras de Miguel Martínez (2009, p. 243) cuando, al referirse a la epistemología de la investigación-acción, destaca lo siguiente:

La ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas, en una palabra, más autorrealizados como tales; sin embargo, es consciente de su función, y por tanto, trata al mismo tiempo de respetar su libertad y de ayudarlos pero no sustituirlos en sus decisiones, para que sean ellos los forjadores de su propio destino.

En resumen, los autores antes señalados coinciden en tener en cuenta la reflexión-acción-reflexión como procesos básicos para el desarrollo de los pasos, etapas o momentos de un estudio bajo esta metodología transformadora y de cambio social.

INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA ACCIÓN A TRAVÉS DE LA IAP

En líneas anteriores se señalan las intencionalidades, los propósitos y las metas por lograr mediante un estudio delineado bajo la modalidad de investigación-acción participativa. En estos aspectos subyace el fundamento central de esta metodología para la construcción del conocimiento y la consecuente acción, con miras a generar procesos autorreflexivos profundos en los actores sociales participantes.

La IAP es un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora.

En cada proyecto de IAP, según Eizagirre y Zabala (s. f., p. 1), sus tres componentes se combinan en proporciones variables:

a) La *investigación* consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La *acción* no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La *participación* significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad.

La acertada forma como expresan Eizagirre y Zabala los componentes que hacen vida en un proyecto de IAP es bien elocuente para identificar cómo a través de esta metodología de investigación es posible integrar procesos de acción y participación; la acción en sí misma “representa una fuente de conocimiento”.

Cifuentes (2011) reconoce que Fals Borda es uno de los principales representantes de la metodología IAP; señala que él propuso que el conocimiento debe transformar la realidad, hacerse más pertinente en relación con un método de trabajo educativo renovador, con fundamentos de creatividad y diálogo. Agrega que Fals Borda afirmó que desde la investigación y la acción social se pueden promover procesos permanentes de construcción del conocimiento con rigor, elaborando instrumentos y exigiendo continuidad (evaluación, control, seguimiento). Asimismo, destaca que María Cristina Salazar (2006) identifica que la IAP se ha establecido como concepto, metodología y filosofía de transformación y aprendizaje; una

nueva visión de la sociedad, el conocimiento y la ciencia; trabajando y aprendiendo en acciones de tipo colectivo, se logra una mejor posibilidad de transformación de una situación (p. 57).

Por su parte, señala Cifuentes (2011) que la IAP combina la acción con el conocimiento, pues “el conocimiento válido se genera en la acción” (p. 38); propicia la contextualización de las prácticas sociales, su explicación dialéctica y global desde diferencias identificadas en forma participativa. Ubicadas dentro de la concepción de conocimiento dialéctico (acción, reflexión, teoría, praxis social), las técnicas son instrumentos, no fines.

Los aportes de los autores e investigadores antes señalados, y de muchos otros que comparten apreciaciones sobre la proyección y alcance de esta metodología cualitativa, sirven para fundamentar el entramado representado por los diferentes aspectos y procesos que conformar una investigación bajo esta modalidad. Ese entramado está caracterizado, entre otros, por los procesos de observación desde las vivencias propias que dan lugar a un conocimiento genuino de la realidad estudiada, la participación crítica de los coinvestigadores como miembros activos dentro del estudio respectivo, las continuas reflexiones que constituyen el umbral para generar los cambios, transformaciones o mejoras; la integración de la teoría y la práctica como un todo, la relevancia del diálogo en que se participa conjuntamente de una experiencia vital, se comparten información y el entendimiento a través de una actitud comprensiva con respecto a las acciones y el saber de todos los que participan en la investigación.

La participación activa y crítica de los actores sociales durante el desarrollo del proceso heurístico permite la toma de decisiones sobre las acciones por programar, ejecutar, replantear o reorientar a lo largo de la experiencia, el análisis y reconocimiento de las dificultades, debilidades y contradicciones en el ámbito objeto de estudio y las subsecuentes propuestas de acción y perspectivas de cambio social.

La acción comunicativa se torna ineludible en la generación de propuestas, el establecimiento de canales de comunicación horizontal entre los diferentes actores sociales e instancias involucradas en la experiencia, el procesamiento y posterior divulgación de la información generada en la investigación.

En resumen, el conocimiento y la acción se entretajan en los intersticios de una realidad cotidiana, compleja y dialéctica, para dar oportunidad a la travesía que permita a los protagonistas comprometidos reflexionar sobre los diferentes procesos, acciones, estrategias y actividades involucrados en la problemática que decidan indagar, y, juntos, conformar propuestas viables para aportar soluciones transformadoras, emancipadoras e innovadoras.

BREVE RELATORÍA DE EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS CON IAP

Durante la primera década del siglo XXI desarrollé algunas experiencias investigativas que he clasificado en tres tipos, a saber: *experiencias pedagógicas en el aula*, *investigaciones con fines de titulación* e *investigaciones dentro de los proyectos institucionales*. A continuación describo brevemente las principales experiencias.

Experiencias pedagógicas en el aula: durante los años antes mencionados he incursionado en experiencias con estudiantes de los cursos que administro en la Universidad, además de algunas experiencias con docentes con quienes he compartido algunas actividades de formación permanente. Entre ellas destaco la desarrollada en 2007 y 2008 con secciones, conformadas por aproximadamente 35 estudiantes de la Especialidad Inglés y Geografía e Historia, en el Curso Evaluación de los Aprendizajes, a los cuales les apliqué un diagnóstico reflexivo para evidenciar las necesidades de aprendizaje en el referido curso; por consenso acordamos desarrollar algunas actividades de carácter investigativo y organizar un plan de acción; en cada actividad evaluativa se entregaban registros para la autoevaluación, la coevaluación de pares y la evaluación del docente; se triangulaba dicha información y los resultados atendían al promedio que resultaba de dicha triangulación; luego de la evaluación se abrían espacios para conversación y la reflexión sobre los procesos y resultados. Entre los principales hallazgos puedo señalar que la experiencia resultó muy fructífera, toda vez que los estudiantes se familiarizaron con los procesos evaluativos y se hicieron responsables de su autoevaluación y de evaluar a sus compañeros; internalizaron la importancia de su futuro rol como evaluadores, de ser justos y sinceros en los procesos autoevaluativos y coevaluativos. Además, asumieron posturas claras y fundamentadas frente a la evaluación y comprendieron las estrategias para desarrollar en el aula la evaluación formadora, una de las nuevas concepciones que trabajamos.

Experiencias pedagógicas con pares docentes: durante dos cursos ofertados tanto por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), formadora de docentes, como por la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), ambos sobre el uso de plataformas con fines educativos, desarrollé experiencias indagadoras bajo las orientaciones de la metodología investigación-acción participativa; moderé durante dos meses foros y chats sobre la evaluación de los aprendizajes con los profesores adscritos al Departamento de Formación Docente, tiempo durante el cual desarrollamos discusiones y participaciones que conllevaron realimentar los conocimientos, reflexionar sobre cómo estábamos desarrollando nuestras prácticas evaluativas; aspectos que debíamos mejorar, elementos por incorporar, revisión de experiencias de otros docentes, instituciones y latitudes, consulta de bibliografías actualizadas, entre otros. Durante el desarrollo de la experiencia, y al finalizarla, se recogieron testimonios tanto escritos como orales que daban cuenta del desplazamiento en el pensamiento de los docentes respecto a la visión de la evaluación de los aprendizajes y las estrategias evaluativas, para consolidar una nueva manera de asumir sus funciones como evaluadores.

Investigación con fines de titulación

Durante el periodo 2005-2008, en el marco de mis estudios doctorales desarrollé un proyecto de investigación denominado “Evaluación formadora: una perspectiva de investigación-acción para la formación de profesorado de entornos virtuales de aprendizaje”. La investigación se orientó a construir aproximaciones teóricas para fundamentar la concepción de evaluación formadora en los entornos virtuales de aprendizaje. La misma se desarrolló a través de un curso en línea denominado “Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales”, administrado a un grupo de docentes coinvestigadores. Este estudio estuvo enmarcado dentro de la perspectiva cualitativa y el paradigma sociocrítico. En la dimensión ontológica, la realidad social se asumió como la interacción dialógica y dialéctica que se fue generando a través de los procesos de reflexión-acción-reflexión. En relación con la dimensión epistemológica, se concibió el conocimiento como una construcción humana compartida entre la investigadora y los coinvestigadores, quienes al involucrarse y comprometerse con la realidad social estudiada pudieron comprenderla y transformarla. La metodología estuvo orientada bajo el enfoque de investigación-acción participativa. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: entrevistas en profundidad, observación participante, análisis de testimonios, grupos de discusión y reflexión; los instrumentos utilizados fueron los diarios de campo, registros descriptivos, registros de grupos de discusión y de autorreflexión. La información recolectada se analizó siguiendo el proceso de categorización distintivo de los estudios cualitativos, para lo cual se recurrió a la triangulación de fuentes, técnicas y teorías, a fin de ampliar la visión del fenómeno que se estudió. La ruta investigativa nos orientó hacia la consolidación de una nueva visión de la evaluación de los aprendizajes bajo la perspectiva formadora y, por ende, la concreción de estrategias de evaluación y procesos de participación congruentes con los entornos virtuales, caracterizada por el énfasis que se le otorga al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y la preponderancia de procesos de autoevaluación y coevaluación, sustentados en mecanismos de metacognición, autorregulación y autonomía.

Proyectos institucionales

Entre 2009 y 2011 he venido impulsando el desarrollo de dos proyectos institucionales bajo la metódica de la investigación-acción participativa. Uno de los proyectos se titula “Formación del profesorado de la UPEL-IPB en evaluación de los aprendizajes”. En él hemos venido desarrollando actividades con el propósito fundamental de generar procesos de reflexión sobre la práctica evaluativa del profesorado de la UPEL-IPB. Entre sus objetivos específicos se contempla la aplicación de un proceso diagnóstico para conocer las voces de los actores sociales, sus necesidades concretas en esta temática, además de generar procesos de reflexión permanente en relación con su accionar evaluativo. Entre las actividades más relevantes desarrolladas en este proyecto destacan los espacios de reflexión sobre la práctica evaluativa desplegados con varios grupos de docentes en los diferentes departamentos de nuestra casa de estudios; igualmente, con la Comisión Institucional de Evaluación, integrada por un representante de cada Departamento. En el seno de esta Comisión también hemos generado encuentros de reflexión y de acción referidos a un documento denominado Contrato

Pedagógico, el cual se analizó, reflexionó, sustentó y consolidó como consecuencia de los variados encuentros reflexivos y de acción concebidos dentro de este proyecto.

Un segundo proyecto se denomina “Redimensión de la investigación como eje direccionador de la praxis educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Para la ejecución de este proyecto hemos venido ejecutando lo que hemos denominado *Espacios de Interformación en Investigación*, organizados y dirigidos inicialmente para los docentes que administran cursos del eje heurístico del Plan de Estudios para todas las especialidades, tales como Observación, Introducción a la Investigación, Investigación Educativa y Ejecución de Proyectos, y posteriormente socializados para todos los docentes de nuestra Universidad. Durante estos espacios, programados durante ocho a diez semanas, se aplica una diagnosis reflexiva; luego se sistematiza la información que genera este proceso, mediante consenso y en atención a las necesidades puestas de manifiesto por los participantes; se elabora un plan de acción que vamos desarrollando con encuentros de cuatro horas, una vez por semana. Durante el proceso de estos encuentros, los docentes crean algunos productos, como artículos para revistas científicas y periódicos regionales; organizan ponencias, diseñan proyectos y forjan líneas de investigación para registrar en la Coordinación de Investigación, entre otros. Aunado a ella, de manera permanente vamos propiciando espacios para el empoderamiento de la investigación en sus prácticas cotidianas de aula; se apropian del marco legal y organización de la investigación en nuestra institución; se sensibilizan respecto a la importancia de proyectar su rol como investigadores y muestran interesantes cambios en su concepción de la investigación dentro de su práctica pedagógica, como derivación de los procesos reflexivos permanentes que se propician durante los encuentros.

APROXIMACIONES CONCLUSIVAS

La metodología investigación-acción (IA) tiene sus orígenes en el siglo XX, durante la década de los cuarenta, de la mano del sociólogo Kurt Lewin, como una opción alternativa frente a la unicidad metodológica predominante, con el uso del método científico en las investigaciones desarrolladas en el campo de las ciencias sociales. Este autor consideraba que mediante la IA se podían lograr de manera compartida avances teóricos y transformaciones sociales, y además, conseguir conocimiento práctico y teórico simultáneamente.

La IA ha venido desplegando dos tendencias principales: la sociológica, con su principal representante latinoamericano, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, quien la denominó Investigación-Acción Participativa (IAP), con un marcado interés por el trabajo social, el estudio de las comunidades, los movimientos sociales, guerrilleros, entre otros; y por otra parte, la tendencia educativa, cuyo desarrollo más relevante se encuentra en la década de los sesenta, en Europa, principalmente en España e Inglaterra; entre sus principales

representantes se reconocen: John Elliott, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Lawrence Stenhouse y Robin MacTaggart.

En Colombia, aunado al desarrollo de la IAP, con los interesantes y profundos trabajos impulsados por Fals Borda, se ha venido abriendo sendero una variante de la investigación-acción conocida como Investigación-Acción en el Aula, cuyos tópicos de estudio están relacionados específicamente con las complejas situaciones que se vivencian en el aula, desde las perspectivas de los actores sociales involucrados, quienes activando procesos de reflexión y autocrítica sobre su accionar en el aula logran mejoras, cambios y transformaciones profundas en sus prácticas convirtiéndolas en legítima praxis educativa, con la consecuente repercusión positiva en la cotidianidad institucional.

La investigación-acción, investigación-acción participativa, o investigación-acción en el aula, de acuerdo con la tendencia elegida para abordar una realidad por estudiar, presenta fases, etapas o momentos que es importante conocer para el adecuado empoderamiento de los investigadores y coinvestigadores, de manera que se realice una investigación sistemática, rigurosa, crítica y legítimamente científica, tal como fue el planteamiento inicial de Kurt Lewin, padre de esta metodología.

La participación activa de los protagonistas del estudio, junto a los procesos de reflexión crítica y el interés por promover las transformaciones sociales, marca una de las grandes diferencias de esta metodología con otras dentro del enfoque cualitativo.

La investigación-acción participativa propicia la integración del conocimiento y la acción, toda vez que ella admite que los usuarios se involucren, conozcan, interpreten y transformen la realidad objeto del estudio, por medio de las acciones que ellos mismos proponen como alternativas de solución a las problemáticas identificadas por los propios actores sociales, y cuyo interés principal es generar cambios y transformaciones definitivas y profundas. Por lo tanto, la transformación y emancipación constituyen los ejes direccionadores de esta opción metodológica.

En relación con la experiencia investigativa desarrollada durante casi una década bajo la orientación de la IAP, puedo destacar que en la universidad donde me desempeño como docente he impulsado la ejecución de varias experiencias investigativas tales como: experiencias pedagógicas en aula, investigación con fines de titulación, tesis de grado y el desarrollo de proyectos institucionales., por cuanto. Es por ello que considero que este método de investigación promueve procesos reflexivos y autorreflexivos profundos, incentiva a la acción permanente y al logro de verdaderos cambios y transformaciones en el pensamiento de los actores sociales que participan.

Se concluye que esta metodología permite desarrollar investigaciones en las cuales la participación protagónica de los propios investigados –que a su vez se convierten en coinvestigadores–, aunada a los procesos permanentes de autorreflexión, seguidos de

acciones pertinentes para contribuir a la solución de las problemáticas seleccionadas, marcan un hito entre el abanico de metodologías de corte cualitativo.

REFERENCIAS

- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Argentina: Noveduc.
- Eizagirre, M. y Zabala, N. (s. f.). *Investigación-Acción Participativa*. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado el 10 de agosto 2011 de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación- Acción Participativa. *Peripecias*. Recuperado el 14 de agosto de 2011 de <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: va más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7. Recuperado el 11 de agosto de 2011 de http://cursos.puc.cl/sol.33.2/almacen/1299531232_n/valdes_sec1_posO.pdf.
- Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Salazar, M. C. (2006). (Comp.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid. Popular.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1). Recuperado el 15 de agosto de 2011 de <http://www.saumuvigo.es/reec/volumenes.htm>.