

REVIEW ARTICLE / ARTÍCULO DE REVISIÓN

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

ACTION-RESEARCH IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Carlos Bancayán-Ore^{1,*} & Patricia Vega-Denegri¹

¹ Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
Calle 9, N°418, Monterrico Norte, Lima, Perú
carlos.bancayan@gmail.com/ pattyvegad@gmail.com

* Author for correspondence: carlos.bancayan@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this study is to explore the concept of action-research and trace its use in educational contexts. To achieve this, both the concepts and theoretical presuppositions of this approach are described. Also, the difference between natural sciences and social sciences are described, for it was the origin of the action research approach, mentioning the theoretical contributions of Lewin, Adorno and Habermas. Finally, an assessment of the application of such a perspective in educational environments is presented.

Keywords: Action research – education – social sciences

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es explorar el concepto de la investigación acción y esbozar su aplicación en el contexto educativo. Con este fin, se describen los conceptos y presupuestos teóricos relacionados a este enfoque, así como se esboza la forma cómo las diferencias entre ciencias naturales y ciencias sociales provocaron la aparición del mismo, mencionando los aportes teóricos de Lewin, Adorno y Habermas. Finalmente, se analiza cómo este enfoque de investigación podría ayudarnos a conocer cómo mejorar las prácticas relacionadas a la educación en el país.

Palabras clave: ciencias sociales – educación – investigación-acción

INTRODUCCIÓN

A MANERA DE CONCEPTO

En forma general, se puede decir que la investigación-acción es un proceso investigativo orientado al cambio social, el cual debe contar con la participación democrática en la toma de decisiones de los involucrados. Lo que hace diferente a este modelo, es que promueve el involucramiento de los grupos estudiados y los orienta hacia la solución de sus problemáticas, mediante concientización, desarrollo y participación (Martínez, 2006). Así, el objetivo del investigador no solamente es conocer la problemática del grupo que estudia, sino hacer algo al respecto. Por lo tanto, se requiere que los sujetos investigados actúen como co-investigadores a lo largo del proceso (planteamiento del estudio, recolección e interpretación de datos, planeación y ejecución de acciones concretas para solucionar el problema y la evaluación de los cambios obtenidos, etc) (Zabalsa, 1991; Wiersman, 1999; Albert, 2007).

Se puede sintetizar diciendo: es un conocer haciendo; no es el investigador principal el único responsable de la cosecha cognoscitiva; son los involucrados en la problemática a investigar, ellos mismos, los investigadores (Rivas, 2011).

El objeto por investigar se vuelve sujeto de su propia investigación. Aquí, la *acción* es el punto central y la *función grupal* es el marco funcional. Coloquialmente se diría: aquí no hay excelsos investigadores, es el grupo de personas de base que quiere

solucionar y superar un problema el que desarrolla la investigación (Stake, 1995; Kerlinger & Lee-Howard, 2002; Hernández-Sampieri, & Mendoza, 2018); por eso, esta investigación por ser grupal tiene el carácter *relacional*. El valor central de la investigación-acción es que los resultados (conocimientos) que se obtienen son desde discusiones, sobre experiencias específicas, y que permite la participación de personal de base (o de formación media) (Martínez, 2006).

En este tipo de investigación, tan alejada de los métodos clásicos, lo que se busca no sólo es *conocer* (erklären = explicación), sino *comprender* (verstehen = hermenéutica) y además *criticar* (reflexión y teoría crítica social). Por eso, la investigación-acción no sólo comprende la realidad, sino que también conoce las relaciones detrás de la experiencia (Sirvent & Rigal, 2012; Cabrejos, 2019).

Según Kurt Lewin – a quien se le atribuye la génesis principal de la investigación-acción – la investigación acción es una forma de cuestionamiento auto reflexivo, desarrollada por los propios participantes con el objetivo de mejorar la justicia y racionalidad de sus acciones, de sus prácticas sociales (en nuestro caso la práctica social educativa), con el fin de mejorar dicha práctica y ser más conscientes de las situaciones involucradas. Lewin defiende la idea de unificar la creación de conocimientos científicos en el ámbito social con la intervención directa, sosteniéndose en el apoyo y participación de las comunidades involucradas.

En síntesis, la investigación acción es el estudio y exploración de una realidad social (en nuestro caso, la educativa), con la finalidad de transformarla para bien, desde la implicancia como averiguadores e investigadores de los mismos agentes de la realidad investigada; que incluye el plano hermenéutico y crítico (Sandín, 2003).

Y ¿cómo queda la relación clásica de sujeto-objeto en la investigación-acción? En primer término, la investigación-acción rechaza la separación sujeto-objeto sustentada por la teoría tradicional del conocimiento, por razones tanto éticas como epistemológicas. Contemporáneamente hablando, la mayoría de los teóricos postulan, con los recientes avances de la filosofía de la ciencia; la tesis que tanto el investigador como su conciencia forman parte del sistema experimental (Dilthey, Gadamer, Habermas, Sartre, etc.). Para la ciencia contemporánea, la adquisición de una praxis diferente es el primer paso para un cambio de conciencia. Es imposible captar una realidad social problemática desde una objetividad pura, por ello es necesario tener un contacto cercano con la misma, por lo que es la conciencia la que orientará el proceso, confirmándola y/o transformándola. Se hace difícil, por ejemplo, desvelar una problemática en la educación sin adoptar un camino alternativo que genere un verdadero cambio en los resultados esperados.

Aunque existe cierta resistencia en las ciencias naturales aún por esta nueva forma de ver las ciencias, por lo menos queda claro que, en las

ciencias sociales o ciencias del espíritu (en las cuales está la educación) una separación de objeto y sujeto es imposible, pues, como lo dice Gadamer, el investigador va cargado de sus conocimientos previos o prejuicios, lleva encima su propio horizonte de comprensión de los cuales no puede desprenderse. En relación con el texto, dice Gadamer, lo que hacen los sujetos no es penetrar al objeto-texto para permitirnos una información pura de lo que quiere decir el autor, sino, siempre, tal información va contenida de las pre-comprensiones de los lectores-investigadores. Por tanto, en una lectura de un texto, siempre hay un 'comprender' (o interpretar), más no un 'explicar' (Gadamer, 1977).

La investigación acción está siendo considerada como una metodología válida para mejorar el proceso educativo. Tal como lo precisa Botella & Ramos (2019), en la que precisa que a través de la presentación de diferentes casos la validez de la investigación acción en la teoría educativa.

Por ello el presente estudio explora el concepto de la investigación acción desde los presupuestos epistémicos con los aportes de Lewin, Adorno y Habermas, para luego entrar en sus especificidades y esbozar su aplicación en el contexto educativo.

PRESUPUESTOS EPISTÉMICOS

Los presupuestos teóricos de la investigación acción vienen desde diferentes campos e importantes estudiosos: Karl Marx y Sigmund Freud, la Escuela de Frankfurt (especialmente con Adorno y Habermas), Michel Fou-

cault, Thomas Kuhn, Jean-Paul Sartre, Edgar Morin, Paulo Freire, y especialmente Kurt Lewin (y sus seguidores próximos como Carr & Kemmis). No se puede realizar una selección de los aportes de todos éstos, ni sería muy útil para nuestro trabajo. A continuación, se delinearán los supuestos epistemológicos de Lewin y dos representantes de la Escuela de Frankfurt: Theodor Adorno y Jürgen Habermas, lo que nos servirá para sustentar las bases epistemológicas de la investigación-acción, entendiendo que esta investigación acción emerge como una nueva forma de tratar la relación de la teoría y la práctica (Colmenares & Piñero, 2008).

Kurt Lewin

Fue un psicólogo alemán cuyas obras principales son “Una teoría dinámica de la personalidad”, “Principios de la Psicología Topológica” y “Teoría del Campo en Ciencias Sociales”, que se enmarca en la psicología de Gestalt. Es esencial para la investigación-acción, que Lewin haya introducido el concepto de *espacio vital* para describir las acciones realizadas por un sujeto en determinado momento. Este concepto no se reduce al espacio geográfico, sino que tiene que ver con la forma como cada sujeto percibe su entorno, a partir de lo cual se puede deducir la influencia del ambiente en su conducta.

Desde esta perspectiva, las metas de cada individuo adquieren una mayor importancia, así como sus límites y preocupaciones. Dentro de su teoría, Lewin le asigna un valor

positivo a lo que cada sujeto quiere obtener y un valor negativo a aquello que quiere evitar. Esta fórmula puede usarse para analizar todos los elementos de cualquier situación vital. Otro aspecto destacable en Lewin es su *teoría de campo*, con la cual se puede conocer los límites de acción de cada sujeto. Este concepto se utilizaba originalmente en la física, pero Lewin lo importó a la psicología. Esta *teoría de campo* permite representar la realidad psicológica a partir de un grupo de conceptos. Dichos conceptos necesitan ser específicos para poder analizar a un individuo de forma concreta, así como deben ser amplios para poder aplicarse a cualquier conducta. La teoría lewiniana del campo presenta tres características:

- 1) La conducta es una función del campo existente en el momento en que aquella tiene lugar.
- 2) El estudio comienza analizando la situación como un todo a partir del cual se diferencian las partes componentes.
- 3) La persona concreta en una situación concreta, puede ser matemáticamente representada.

Como se puede observar, Lewin destaca la presencia en una situación concreta de fuerzas subyacentes como determinantes de conducta, y entonces define *campo* como la totalidad de hechos coexistentes concebidos como mutuamente independientes.

Además, es bueno saber que Lewin fue el primero en delinear lo que actualmente se conoce como “dinámicas de grupo”, que es el modelo por el cual los individuos de determinado grupo

interactúan entre sí, contribuyendo al funcionamiento del mismo (Summers, 2017). Por otro lado, se puede expresar que la visión investigativa de Lewin es comprehensiva: abarca tanto al sujeto como al objeto. Tiene una visión pragmática del mundo social. Avala los procesos que fortalecen el carácter de los sujetos históricos a los sectores subordinados. Este repertorio teórico ha valido para cimentar lo que se conoce hoy como investigación-acción.

Los inicios de la investigación-acción se sitúan en el trabajo desarrollado por Kurt Lewin en los años cuarenta, en pleno conflicto bélico en el que EE. UU. asumiría un rol preponderante en la historia. Por ello y ante la escasez de algunos productos, debido al final de la Segunda Guerra Mundial, fue necesario intervenir sobre los hábitos alimenticios de las personas. Fue necesario que los investigadores asumieran también un rol de agentes de cambio, relacionándose directamente con el público objetivo de sus intervenciones. Aunque algunas de sus ideas en ese momento pueden ser criticadas por estar centradas más en el pragmatismo que en la ética, no se puede negar que originaron grandes cambios en la forma de concebir la investigación desde entonces.

Estos primeros esfuerzos fueron motivados por la necesidad de resolver problemáticas específicas y urgentes, perfilando elementos que posteriormente serían centrales en este enfoque, como son la intervención, el conocimiento, la colaboración y la mejora (Suárez, 2002). Como se ha dicho ya, Lewin (1946) defiende

la idea de incluir a las comunidades implicadas en un estudio en la creación del conocimiento relacionado a ellos mismos y sus prácticas. Su artículo sigue siendo la primera aparición oficial de la investigación-acción, a pesar de que algunas de sus ideas pueden ser criticadas por ser más pragmáticas que éticas.

La escuela de Frankfurt: Adorno y Habermas

La escuela de Frankfurt sirve como una de las bases socio-filosóficas más importantes para sustentar la investigación-acción, pues, sus postulados apuntan a criticar todo positivismo en las ciencias sociales y le dan a la *crítica* y a la *acción* el papel preponderante de la transformación social. Uno de los eventos que ha identificado a la Escuela de Frankfurt es la crítica esgrimida por Adorno y Habermas a la teoría científica de Popper, lo que ha devenido en debate. Esta polémica representa un enfrentamiento entre la epistemología del racionalismo crítico representado por Popper y la dialéctica de la escuela de Frankfurt representado por Adorno y Habermas.

Dicha disputa gravita acerca del problema de enmarcar teóricamente a las ciencias sociales y definir su método científico, así como establecer los límites entre ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza. Las primeras, también llamadas ciencias sociales, no pueden seguir el modelo deductivo, debido a que los fenómenos que observan son difíciles de predecir. Lo contrario sucede con las ciencias de

la naturaleza, las cuales son capaces de establecer leyes y condiciones iniciales que facilitan la predicción de un fenómeno. Así, la función principal de las ciencias de la naturaleza es describir y explicar hechos, es el centro de la investigación, en las ciencias sociales la función es la de aplicar valoraciones o valores. Es en esta diferencia que se inscribe la teoría de Lewin.

Adorno, en contra de Popper que defiende la “unidad” de las ciencias naturales y las ciencias sociales en un mismo método, rechaza la imposición positivista a la sociología y a las ciencias del espíritu de los métodos propios de las ciencias de la naturaleza. Para Adorno y la Escuela de Frankfurt, la sociedad tiene características propias y no es un objeto de la naturaleza: se la concibe como una totalidad, racional e irracional al mismo tiempo y cuya globalidad debe captarse; por lo tanto las ciencias sociales no pueden detenerse solamente en la observación, sino que deberían estar orientadas a mejorar la sociedad que estudian; ir más allá de clasificar lo que es bueno o malo para determinar lo que es justo o injusto. Por esto, se podría decir que Adorno entiende la lógica de la investigación científica de una manera más amplia de como la concibe Popper. Para Adorno – coincidiendo en gran parte con Kurt Lewin – lo concreto, los problemas “vistos” son los objetos de estudio; o sea, el *modo concreto* es “el modo como debe proceder la sociología, más que un conjunto de normas generales

de pensamiento o de una disciplina deductiva” (Reale & Antiseri, 1992). A diferencia de las ciencias naturales, la sociología carece de un sistema de leyes claras, por lo que no se puede creer que unificar el método ayudará a cerrar la brecha entre ambas ciencias.

Para Adorno, debido a que la sociedad contiene elementos racionales e irracionales, no se le puede abordar de forma inmediata. Por lo tanto, la sociología debe criticar a la sociedad, entendiendo la suma de sus componentes como un todo dialéctico. Y sólo una persona capaz de imaginar una mejor versión de una sociedad estudiada es capaz de detectar los problemas de la misma.

Por eso, no existe una ciencia puramente objetivista de la sociedad debido a que la sociología se sustenta en opiniones subjetivas; la sociología (si tuviera razón Popper) se centra en los pensamientos, creencias y conductas, sin necesariamente detenerse a pensar en las razones detrás, por lo que lo básico de la crítica al positivismo sociológico es, la consideración según la cual éste, se opone a una única experiencia que prevalezca sobre las demás (Reale & Antiseri, 1992).

Habermas, se apoyó inicialmente en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt con Horkheimer, Adorno, Marcuse y Fromm, aunque después sus ideas se alejaron parcialmente influidas por aportes de Marx (invertidos, en cierta manera) y de Weber, y asumió como tema central la racionalidad. En este campo,

busca responder dos interrogantes: ¿en qué sentido la modernización de la sociedad puede ser considerada como un proceso de racionalización? y ¿qué tipo de racionalidad le corresponde a las ciencias sociales? (Habermas, 1987). Así, presenta un nuevo tipo de racionalidad, *la racionalidad comunicativa*, al lado de la racionalidad instrumental que, de acuerdo con Weber, se concentra en elegir los medios más efectivos para llegar a determinado fin. Por lo tanto, la racionalidad comunicativa es definida por Habermas como:

Las acciones de los agentes implicados en ella (en la acción comunicativa) se coordinan no mediante cálculos egocéntricos del éxito sino mediante actos para lograr la comprensión. En la acción comunicativa los participantes no se orientan principalmente hacia su éxito; persiguen sus metas individuales con la condición de que sean capaces de armonizar sus planes de acción sobre la base de definiciones comunes de las situaciones. (Habermas, 1987).

La acción comunicativa ocupa en Habermas (1984), el papel que tiene el trabajo en Marx, es decir que el fundamento de la vida sociocultural es la forma cómo los individuos se comunican dentro de ella. Y así como el trabajo puede distorsionarse por el capitalismo, existen factores sociales que pueden distorsionar la comunicación. Por esto el método de estudiar a la sociedad, debería orientarse a la forma

cómo se abordan dichos elementos distorsionadores, y a analizar cómo se pasa de una racionalidad a otra mediante la supresión de las barreras de comunicación y la libre discusión de ideas. Así, los mejores argumentos no necesariamente provienen de quienes están en el poder, sino de lo que se puede discutir libremente.

Por tanto, una acción comunicativa es inherente a la investigación-acción, en tanto que indica el camino de la acción de la comunicación para resolver los problemas; es decir, desde la comunicación entre dos hablantes, o desde el grupo involucrado, es desde donde se puede generar el conocimiento. Aquí, entonces no hay presupuestos a priori; y es la experiencia y la racionalidad los que permiten llegar a conclusiones en cualquier campo social.

ESPECIFICIDADES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

¿Para qué se investiga?

La finalidad última de la investigación-acción es mejorar la forma cómo se hacen las cosas, al mismo tiempo que se profundiza la comprensión de la misma y el entendimiento de los contextos donde se desarrolla. En resumen, se pretende mejorar acciones, ideas y contextos mediante acción y reflexión, teoría y práctica. Sin embargo, el cambio no se justifica a sí mismo, por lo que el proceso debe ser congruente con los valores de la sociedad o sistema dentro del cual se desarrolla, teniendo siempre en cuenta a

quiénes se beneficia o perjudica (Carr & Kemmis, 1988).

¿Qué se investiga?

La investigación tiene como objeto explorar la práctica social – en este caso, educativa – tal y como ocurre en los escenarios naturales; analizando una situación problemática o que puede ser mejorada. Aquí se investigan situaciones y acciones que involucran a actores específicos de la dinámica educativa, como pueden ser docentes o estudiantes. Se abarcan situaciones que requieren de una intervención práctica debido a que no funcionan adecuadamente o podrían funcionar mejor. Estos problemas son eminentemente prácticos, y requieren que los individuos directamente relacionados al fenómeno estudiado, sólo de esa forma se puede explorar adecuadamente y tomar decisiones orientadas a generar cambios positivos (Suárez, 2002).

¿Quién investiga?

En primer lugar, no son los investigadores profesionales (aunque éstos pueden apoyar externamente). Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio se vuelven aquí investigadores; las personas involucradas en la problemática, un ejemplo común suelen ser los docentes que investigan acerca de sus propias prácticas y los resultados de los estudiantes, con el fin de mejorar los resultados (Miller, 2002). Queda atrás el agente-objeto, o en la educación el docente-objeto de estudio. Ahora, las personas

involucradas en la problemática a estudiar son los agentes, los que deciden y toman decisiones. Se permite también que los expertos participen, pero asumiendo un rol de consultores o asesores, por lo que no son imprescindibles. En cambio, los implicados son un elemento fundamental en este enfoque, a quienes a veces se les puede organizar en grupos para manejarlos de una forma más efectiva y para hacer de la exploración una tarea colectiva. El enfoque también admite un abordaje individual orientado a la autoreflexión (Suárez, 2002).

¿Cómo se investiga? (metodología)

El modelo de investigación-acción se estructura en ciclos espirales, con cinco momentos bien definidos en cada ciclo: *determinación del problema, fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión*, luego del cual se inicia nuevamente el proceso.

1) La primera fase de la investigación acción es la determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar. No se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por las personas involucradas en el problema, como en la educación con los docentes, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas.

2) La segunda fase es la de reflexión inicial o diagnóstica. En ella se debe considerar cuál es la dinámica de la situación problemática a estudiar, así como cuál es la posición de las

personas implicadas en la investigación ante ese problema (conocimientos y experiencias previas, actitudes e intereses), cuáles son los aspectos más conflictivos (y en qué contextos o grupos se manifiestan), qué formas adoptan tales conflictos (discursos, prácticas, relaciones organizativas), cuáles son las formas de contestación y resistencia, y qué correspondencia o falta de correspondencia existe entre la teoría y la práctica.

3) La tercera fase es la de planificación. El plan a elaborarse debe caracterizarse por su flexibilidad (lo cual lo acerca al enfoque cualitativo) con el fin de poder adaptarse a situaciones imprevistas a lo largo del proceso de investigación. Debe ser realista y modesto, tomando en cuenta obstáculos y riesgos que pudieran afectar el desarrollo de la investigación, sin dejar de perder la vista en los objetivos finales que se desean alcanzar. En este plan inicial de la investigación-acción se debe:

- a) Describir la situación problemática.
- b) Analizar el funcionamiento del grupo a ser investigado.
- c) Delimitar los objetivos, teniendo siempre en cuenta los cambios que se desean generar y que éstos sean realistas.
- d) Presentar un plan de acción lo más desarrollado posible.
- e) Describir las relaciones entre el grupo a ser investigado y otros actores.
- f) Describir el método de medición y evaluación de los cambios generados por la investigación.

4) La cuarta fase corresponde a la acción-observación. Desarrollar una investigación bajo este enfoque no es un proceso lineal y mecánico, debido a que la presencia de riesgos, exige que se tomen decisiones sobre la marcha, o porque las mismas decisiones tomadas ya han ido generando cambios. Esto no significa que las acciones tomadas sean controladas y tengan un fundamento teórico que las sustente, y sobretodo que cada acción debe ser cuidadosamente registrada. Se admite el uso de agentes externos para la recolección de datos o el asesoramiento, ya sea acerca del uso de instrumentos o para el procesamiento de la información. En este enfoque se prioriza el uso de notas de campo, registros audiovisuales, diarios de estudiantes y docentes, entrevistas, cuestionarios e introspección.

5) La fase de reflexión tiene por objetivo que los participantes lleguen a un nuevo entendimiento de la situación problemática a partir de las reflexiones que compartan entre sí. Es en este momento que se interpretan los resultados y se sacan conclusiones. Así el grupo descubre nuevas formas de hacer las cosas y cae en cuenta de las falencias que aún puede tener. Esta reflexión debe partir de lo planificado, y dedicarles un buen tiempo a los resultados de las acciones desarrolladas. Los resultados de cada investigación constituirán las hipótesis de futuras investigaciones.

La investigación acción suele desarrollarse desde un enfoque cualitativo, por lo que recurre a técnicas de recolección de información bastante

variadas. Se hace uso de todo aquello que pueda resultar útil para conocer determinada realidad y actuar sobre ella. Por ello y como lo plantean Bane-gas & Consoli (2020) “la investigación no puede hacerse en forma aislada. Necesitan de la participación de estudiantes y profesores, dependiendo de los objetivos que aspiran alcanzar”.

Por esta razón, a partir de la información recolectada mediante entrevistas, cuestionarios, registros de observación y demás, se deben elaborar periódicamente informes, los cuales facilitarán el análisis de los datos recolectados. Se sugiere que dichos informes estén redactados en un lenguaje sencillo, debido a que deben ser consultados regularmente por los mismos participantes, y hacer uno con un lenguaje complicado podría generar barreras en la comunicación. Tenemos que recordar que en la medida de que se comunique adecuadamente el mensaje, la propuesta de análisis tendrá mayor impacto.

Un formato que resulta especialmente útil en estas situaciones es el histórico, pues permite narrar el proceso de investigación y los cambios que ha ido generando a lo largo del tiempo. Al momento de elaborar los informes se sugiere incluir también las percepciones y emociones expresadas por los involucrados en el proceso (Suárez, 2002).

Al respecto, la investigación publicada en el 2018, precisa que usando la metodología de la investigación acción, desde una perspectiva participativa en la enseñanza de la historia, se impulso el uso de la Pedagogía de la

Historia Problematizada (PHP), lo que incluyo el desarrollo de historias de vida, análisis crítico del discurso de textos de historia e intervenciones de la pedagogía de la historia problematizada con estudiantes, promoviendo posturas críticas y reflexivas, como forma de investigación acción (Hunter, 2019).

APLICACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La cultura de las instituciones ha sido uno de los temas más recurrentes de la investigación-acción (Sagor, 2000; Díaz-Bazo, 2017). Al ser aplicada en contextos educativos, se suele priorizar el estudio y cambio de la relación de los individuos que conforman el cuerpo docente, y la cultura generada por sus interacciones. Los estudios desarrollados desde este enfoque van en contra de la idea del docente como un elemento aislado en su aula, y centran su interés en los procesos de colaboración profesional y en el liderazgo escolar, ambos trabajan sobre el supuesto que existe un proceso continuo de retroalimentación e influencia dentro del cuerpo docente; así entonces la investigación - acción se soportara en la dinámica de las habilidades conectoras investigativas sistémicas, críticas, confiables y prospectivas (Cerrón, 2019).

Por ello, se hace necesario invitar a los docentes a cambiar tanto su mentalidad como sus prácticas, haciéndoles caer en cuenta que forman parte de un sistema complejo que puede ser mejorado continuamente.

Otra característica de la aplicación

de este enfoque en el contexto educativo es que exige que se observe “desde adentro”, para poder representar fielmente los fenómenos que se presentan dentro de las aulas. Esto va en contra de los procesos de investigación, que se limitan a observar “desde fuera” el proceso de enseñanza – aprendizaje, centrándose más en los resultados, que en la forma cómo se llega a dichos resultados.

Lo contrario a la investigación acción es que, durante mucho tiempo y en muchos casos actualmente, las propuestas científicas se centran en la “teoría”, olvidando el “conocimiento que se genera en la práctica”. Como diría Habermas, el centralismo investigativo ha estado del lado de la racionalidad tecnológica y no de la racionalidad dialógica (Habermas, 1986). La investigación-acción afirma entonces, que la práctica es origen del conflicto entre las partes involucradas, y que a veces la resolución de estos conflictos va más allá de los principios de la pedagogía y tiene que ver más con la forma cómo los sujetos interactúan entre sí. De esta forma, la práctica y la convivencia diaria, elementos usualmente dejados de lado por los investigadores de este campo, se convierten en los elementos centrales de interés. El saber profesional del educador debe derivar *también*, afirma la investigación-acción, de una *epistemología de la práctica*. Práctica que esté dirigida no sólo a la acción por acción, sino a la necesidad de resolver lo propiamente humano que se tiene más a la mano: lo que nos aleja de lo abstracto y nos acerca a lo concreto;

nos hace más humanos (Freire, 1993).

Para esclarecer la investigación-acción aplicado a la educación se debe decir lo qué es y lo que no es la investigación-acción en la educación:

- 1) Va más allá de las reflexiones de un docente, se sustenta en evidencias obtenidas a partir de tareas sistemáticas.
- 2) Trasciende la resolución de conflictos, incluye entender y mejorar la realidad.
- 3) Empuja al sujeto a profundizar el conocimiento de sí mismo y sus prácticas, en lugar de buscar conocer a otros.
- 4) Toma en especial cuenta la forma cómo los implicados perciben el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Un ejemplo es mejor para aclarar lo planteado: actualmente el mundo vive una emergencia sanitaria mundial, generalizada por la propagación del COVID-19.

Este escenario complejo y particular en la escena contemporánea, ha determinado medidas de prevención sanitaria, dictadas por todos los gobiernos alrededor del mundo.

En el caso del Perú, el Gobierno Central ha considerado como eje central de las medidas preventivas, el establecer el “distanciamiento social obligatorio” para lo cual ha dictaminado el período de cuarentena a nivel nacional.

Con esta medida las actividades económicas en sus diferentes rubros productivos, ha manifestado un menor dinamismo de los principales componentes de la demanda interna, reflejado en la reducción de ventas

al por menor, la caída de la inversión pública en construcción, y el impacto en sectores como: el agropecuario, la pesca, la minería e hidrocarburos, el sistema financiero, salud, la manufactura no primaria, el comercio, el transporte y turismo, la educación y la energía.

En el caso de la Educación, estas medidas implican el cese de actividades académicas por el tiempo de emergencia sanitaria, cuyo fin es preservar la integridad de los miembros de la comunidad educativa en todos sus niveles.

Ante ello el Ministerio de Educación, con la Resolución Viceministerial N° 079-2020-MINEDU (MINEDU, 2020a): Aprobar la actualización de la Norma Técnica denominada “Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica” ; la Resolución Viceministerial N° 080-2020-MINEDU (MINEDU, 2020b) que indica: Aprobar la Norma Técnica denominada “Orientaciones para la prevención, atención y monitoreo ante el Coronavirus (COVID-19) en los Centros de Educación Técnico-Productiva en Institutos y Escuelas de Educación Superior” y la Resolución Viceministerial N° 081-2020-MINEDU que indica (MINEDU, 2020c): Aprobar la Norma Técnica denominada “Disposiciones para la prevención, atención y monitoreo ante el Coronavirus (COVID-19) en universidades a nivel nacional”, ha indicado como válido el uso de plataformas virtuales para avanzar con el proceso de enseñanza – aprendizaje desde los

colegios, institutos de educación superior y universidades.

Lo que ahora corresponde evaluar son los programas de educación no presencial - virtual, en cuanto a su implementación inmediata, evaluando los logros que pueden obtenerse con este proceso.

Es cierto cuando se afirma que esta situación sorprendió a todos y no estábamos preparados para afrontar una situación de esta magnitud. Pero ya estamos en pleno camino y corresponde responder: ¿cómo se asegura las competencias en el proceso de aprendizaje, con el uso de la educación no presencial - virtual de los estudiantes en todos los niveles?, ¿consiste solo en cumplir el contenido del silabo?, ¿qué otros recursos de aprendizaje virtual, deben emplearse?, ¿están los docentes, preparados para asumir el reto de la educación virtual?, ¿cuentan con la preparación técnica para atender el uso de una sesión de aprendizaje con el uso de plataformas virtuales?, a nivel de la poblacional ¿se tiene acceso masivo a las tecnologías de la educación virtual?, ¿se conocen los problemas de interconectividad que puedan presentarse?, ¿están aptos los docentes para poder resolver temas de conexión, red, y otros que son propios del uso de esta educación?, ¿Cómo se puede impulsar ante este escenario la investigación?

Es acertada la labor de SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria) en este contexto supervisando el buen servicio educativo, con plataformas amigables, entendibles y sencillas de

manejo. Pero debe tener en cuenta que las instituciones requieren de tiempo y validación de uso y aplicación de estas plataformas de educación no presencial.

CONCLUSIÓN

Por ello, y por lo descrito, la investigación acción, debería constituirse en una práctica permanente, en un referente de apoyo y análisis a situaciones problemáticas presentes. Debe constituirse en un referente para la reforma escolar (Hardy *et al.*, 2018), buscando promover redes entre colegios y universidades a través del desarrollo de proyectos.

Si tomamos como referencia el estudio de Messiou (2019) la investigación acción facilita el desarrollo de la crítica y la reflexión; partiendo de la identificación de una situación problemática, aperturando el debate, la participación de los estudiantes de manera activa y promoviendo el desarrollo de pensamientos y prácticas inclusivas.

La investigación acción promueve de manera decisiva en la generación de cambios en las formas de pensar y actuar, partiendo del cuestionamiento racional y la participación activa, como parte de la exploración y la reestructuración del pensamiento.

Tal vez y bajo este escenario complejo se entienda su importancia, se propicie su práctica y se prepare al sistema educativo para un futuro, en el que “*nuestros conocimientos se volverán obsoletos y abrirán paso a nuevos saberes*”, propios de nuestras necesidades y del hecho concreto de aprender de las lecciones, que los tiempos de emergencia sanitaria nos dejan.

Lecciones que nos obligan a redescubrirnos a impulsar métodos que innoven y que propicien a partir de la reflexión y el cuestionamiento, los nuevos espacios de entender los problemas.

Debemos, por tanto, prepararnos para vivir en un mundo que ya no existe, pues el conocimiento y la adaptación de nuestros entornos educativos, sociales, económicos y políticos; son ahora nuestro principal desafío.

Aspectos éticos

Los autores dejan constancia que el presente artículo no tiene conflictos de interés con la presente publicación. Además, se deja expresa manifestación del cumplimiento de todos los aspectos éticos nacionales e internacionales, que se consideran en la elaboración del presente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. 2007. *La investigación Educativa, claves teóricas*. pp. 231-265. Madrid. Mac Graw Hill.
- Banegas, D. & Consoli, S. 2020. *Action research in language education*. Chapter 15. pp. 176-187. In: *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. McKinley, J. & Rose, H. (eds.). London. Routledge.
- Botella, A. & Ramos, P. 2019. Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles Educativos*, 41: 127-141.
- Cabrejos, F. 2019. El proyecto de Tesis: Diseño Cualitativo. *Revista Helios*, 3: 299-310.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Ed. Martínez Roca Series.
- Cerrón, W. 2019. La Investigación Cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9: 1-8.
- Colmenares, A. & Piñeiro, M. 2008. La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14: 96-114.
- Díaz-Bazo, C. 2017. Action Research in basic education in Latin America. A Literature Review. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10:159-172.
- Freire, P. 1993. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI Ed. pp. 69-109.
- Gadamer, H.G. 1977. *Verdad y Método*. Salamanca. Ed. Sígueme. 699 p.
- Habermas, J. 1984. *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid. Ed. Taurus.
- Habermas, J. 1986. *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid. Ed. Tecnos. pp. 54-80.
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Editorial Taurus.
- Hardy, I.; Rönnerman, K. & Edwards-Groves, C. 2018. Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17: 421- 441.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. 2018. *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill Interamericana Ed.
- Hunter, P. 2019. Problematised history pedagogy as action research in preservice secondary teacher education. *Educational Action Research*, 27: 742-757.
- Kerlinger, F. & Lee-Howard, B. 2002. *Investigación del comportamiento de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Lewin, K. 1946. Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2: 34-46.
- Martínez, M. 2006. La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI. Facultad de Psicología UNMSM*, 9: 123-146.

- Messiou, K. 2019. Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27: 197-209.
- Miller, D. 2002. *Handbook of research design and social measurement*. 6° Ed. NY. Longman.
- Reale, G. & Antiseri, D. 2010. *Historia del pensamiento filosófico y científico I*. Barcelona. Ed. Herder. pp.159-254.
- Resolución Viceministerial N° 079-2020-MINEDU. 2020a. *Aprobar la actualización de la Norma Técnica denominada, Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/459956-079-2020-minedu>
- Resolución Viceministerial N° 080-2020-MINEDU. 2020b. *Aprobar la Norma Técnica denominada, Orientaciones para la prevención, atención y monitoreo ante el Coronavirus (COVID-19) en los Centros de Educación Técnico-Productiva en Institutos y Escuelas de Educación Superior*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/459959-080-2020-minedu>
- Resolución Viceministerial N° 081-2020-MINEDU. 2020c. *Aprobar la Norma Técnica denominada, Disposiciones para la prevención, atención y monitoreo ante el Coronavirus (COVID-19) en universidades a nivel nacional*. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/459958-081-2020-minedu>
- Rivas, L. 2011. *Las nuevas competencias de un investigador*. Investigación Administrativa, 108: 34-54.
- Sagor, R. 2000. *Action Research*. Association for Supervision and Curriculum Development. USA.
- Sandín, E. 2003. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sirvent, M. & Rigal, L. 2012. *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Paramos Andinos. 186 pp. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>
- Suárez, M. 2002. Algunas reflexiones sobre la investigación-acción. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1: 40-56.
- Stake, R. 1995. *The art of case study research*. Thousand Okks. CA: Sage Publications.
- Summers, R. W. 2017. *Social psychology: How other people influence our thoughts and actions*. Colorado: Greenwood.
- Wiersman, W. 1999. *Research methods in education: An introduction*, 7.ª ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Zabalsa, M. 1991. *Los diarios de clase*. Barcelona. PPU.

Received May 17, 2020.

Accepted May 27, 2020.