



PESQUISA-AÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

ACTION-RESEARCH AND ITS IMPLICATIONS FOR EDUCATION

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

1

María Margarita VILLEGAS¹
Fredy Enrique GONZÁLEZ²

Resumo: Este artigo trata da Pesquisa-Ação (IA), concebida como estratégia de transformação social e suas implicações para a educação. São expostos os argumentos usados para justificar a implementação da IA em ambientes educacionais; tudo isso com base em uma revisão bibliográfica e documental de seus conceitos, suas dimensões filosóficas e as correntes de pensamento que contribuíram para o seu desenvolvimento. Além disso, examina-se seu contexto de emergência e o processo que percorreu para se tornar uma opção ideal para enfrentar problemas socioeducativos e promover sua solução.

Palavras-chave: Kurt Lewin. Transformação social. Stephen Corey. Abordagem Pentadimensional. Emancipação do sujeito.

Abstract: This paper deals with Action Research (AI), conceived as a strategy for social transformation and its implications for education. The arguments used to justify the implementation of AI in educational settings are exposed; all this based a bibliographical and documentary review of its concepts, its philosophical dimensions and the currents of thought that have contributed to its development. In addition, its emergency context, the process it has followed to become an ideal option to address socio-educational problems that promote their solution are examined.

Keywords: Kurt Lewin. Social transformation. Stephen Corey. Pentadimensional Approach. Emancipation of the subject.

Resumen: Este trabajo trata sobre la Investigación-Acción (IA), concebida como una estrategia para la transformación social y sus implicaciones para la educación. Se exponen los argumentos utilizados para justificar la implementación de IA en escenarios educacionales; todo ello fundamentado sobre la base de una revisión bibliográfica y documental de sus conceptos, sus dimensiones filosóficas y las corrientes de pensamiento que han coadyuvado a su desarrollo. Además, se examinan su contexto de emergencia y el proceso que ha seguido hasta convertirse en una opción idónea para abordar problemáticas socioeducativas y propiciar la solución de las mismas.

Palabras-clave: Kurt Lewin. Transformación Social. Stephen Corey. Enfoque Pentadimensional. Emancipación del sujeto.

Submetido 03/02/2023

Aceito 20/06/2023

Publicado 29/06/2023

¹ Doctora en Educación. Actúa en: Universidade Federal Rural do Semi Árido-UFERSA. Profesora titular y jubilada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL <https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>. margaritavillega@hotmail.com

² Doctor en Educación. Actúa en: Universidade Federal de Rio Grande do Norte-UFRN. Profesor titular y jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-UPEL <https://orcid.org/0000-0002-8079-3826>. fredygonzalezdem@gmail.com

Introducción

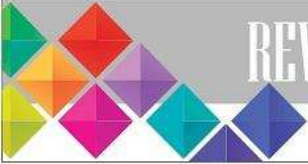
Este trabajo trata sobre la Investigación-Acción (IA), concebida como una estrategia para la transformación social y sus implicaciones para la educación. Se exponen los argumentos utilizados para justificar la implementación de IA en escenarios educativos; todo ello fundamentado sobre la base de una revisión bibliográfica y documental de sus conceptos, sus dimensiones filosóficas y las corrientes de pensamiento que han coadyuvado a su desarrollo. Además, se examinan su contexto de emergencia y el proceso que ha seguido hasta convertirse en una opción idónea para abordar problemáticas socioeducativas y propiciar la solución de las mismas.

A partir de la revisión teórica realizada, fueron elaboradas algunas recomendaciones para impulsar su uso en escenarios escolares, particularmente en las aulas de clase, con lo cual se espera contribuir a la definición de políticas y ejecución de acciones tendientes al desarrollo de organizaciones escolares más democráticas.

En la producción de este texto, los autores han tenido en cuenta la necesidad expresada por profesionales de diversas áreas de las Ciencias Humanas y Sociales, especialmente por quienes participan en programas de postgrado relacionados con cuestiones socioeducativas, de conocer más profundamente y disponer de orientaciones y sugerencias para desenvolver procesos de Investigación-Acción en sus escenarios reales de actuación profesional, así como también para profundizar en los contenidos examinados en diversas disciplinas que conforman sus planes de estudio, tanto en el nivel de pregrado como en el de posgrado.

Desarrollo Histórico de la Investigación-Acción como estrategia de pesquisa

En el desenvolvimiento histórico de la Investigación-Acción, de acuerdo con los autores que han coadyuvado a su fundamentación teórica, conceptual y metodológica (YAGÜE CABEZÓN, 1998), han sido identificados tres momentos claves; el primero de ellos está asociado con el nombre de Kurt Lewin (1890, 1947), psicólogo nacido en Polonia, a quien se atribuye el haber dado direccionalidad al estudio de los grupos humanos. (PASQUALINI; MARTINS; EUZEBIOS FILHO, 2021). Parece existir consenso en que fue Kurt Lewin quien por vez primera utilizó la expresión Investigación Acción (*Action Research*, originalmente en inglés) en su artículo intitulado *Action Research and Minority Problems*, publicado en la revista *Journal of Social Issues*, (LEWIN, 1946).



Lewin trabajó con grupos minoritarios discriminados, tales como bandas callejeras, líderes sociales, grupos organizados para la obtención de empleos o para el cambio de hábitos alimenticios, entre otros (ENRÍQUEZ; VILLAZÓN, 1995). La actividad de Lewin implicaba el sostenimiento de un principio según el cual la investigación ha de ser una actividad social, colectiva, en la que todos los involucrados, en igualdad de condiciones, trabajan juntos procurando la satisfacción de necesidades compartidas y articulando la teoría con la práctica mediante la reflexión colectiva sobre las acciones constitutivas de dicha práctica. En sus propias palabras Lewin afirma que

3

La investigación necesaria para la práctica social se puede caracterizar mejor como investigación para la gestión o la ingeniería social. *Es un tipo de investigación-acción, una investigación comparativa sobre las condiciones y los efectos de las diversas formas de acción social, y la investigación que conduce a la acción social. La investigación que produce nada más que libros no será suficiente.* Esto de ninguna manera implica que la investigación necesaria sea en ningún sentido menos científica o "inferior" a lo que se requeriría para la ciencia pura en el campo de los eventos sociales. Me inclino a sostener lo contrario (LEWIN, 1946, p. 35) (Traducción nuestra) (Cursivas añadidas)

Ya en su trabajo pionero de 1946, Lewin concibió su propuesta investigativa como un proceso cíclico

[...] de planificación, ejecución y reconocimiento o búsqueda de hechos con el propósito de evaluar los resultados del segundo paso, preparar la base racional para planificar el tercer paso, y para, tal vez, modificar nuevamente en su conjunto el plan general. La gestión social racional, por lo tanto, constituye una espiral de pasos, cada uno de los cuales se compone de un ciclo de planificación, acción y determinación de hechos sobre el resultado de la acción. (LEWIN, 1946, p. 38). (Traducción nuestra)

Es preciso indicar que en la I-A propuesta por Lewin, las decisiones relacionadas con el plan a seguir deben ser tomadas en el seno de grupo y todos los miembros de éste han de estar comprometidos con la transformación positiva de la realidad en la que se encuentran inmersos (YAGÜE CABEZÓN, 1998). Además, se ha de resaltar que la I-A, como fue concebida por Lewin, suscribe la idea de acuerdo con la cual el conocimiento surge a partir de una confrontación con los hechos, por lo cual éstos deben ser contrastados continuamente. Esto implica analizar esos hechos y conceptualizar los problemas, planificar y ejecutar las acciones pertinentes, pasando luego, a un nuevo proceso de conceptualización, y en esto consiste el carácter cíclico de la I-A lewiniana. Barbosa (2001) afirma que Lewin, además de su



inconformidad con la metodología, predominantemente positivista, utilizada en la investigación de problemas sociales, estaba

[...] preocupado entre otros temas por la discriminación que sufría la minoría negra en EE. UU., quiere ayudar a descubrir las razones de esa ideología discriminatoria y, a la vez, cambiar la realidad mediante un proceso colectivo de análisis del tema, recolección de información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación de esas acciones grupales, en el entendido de que ello podría llevar a la clarificación de los contenidos injustos de las ideas discriminatorias y, por tanto, ayudar al grupo a modificarlas. (BARBOZA, 2001, p. 78)

4

En el citado texto de Barboza (2001), son perceptibles las condiciones esenciales de la propuesta investigativa de Kurt Lewin quien, en su seminal texto de 1946, indicaba que “al menos de igual importancia para el contenido de la investigación sobre las relaciones intergrupales. es su ubicación adecuada dentro de la vida social. ¿Cuándo, dónde y por quién debe realizarse la investigación social?” (LEWIN, 1946, p. 37) (Traducción nuestra).

Las tres cuestiones señaladas por Lewin, remiten a *características que son consideradas como esenciales en la I-A, tales como: (a) los asuntos de interés investigativo* son aquellos que se refieren a situaciones sociales anómalas por ser discriminatorias, inadecuadas, inapropiadas, injustas, o que vulneran derechos de los ciudadanos; hay quienes atribuyen este principio al hecho de Lewin haber sufrido persecución nazista por él mismo ser judío; (b) *los contextos de realización de la pesquisa* son concretos, específicos, locales, particulares; es decir, son aquellos donde tiene lugar la anomalía; por tanto, la I-A tendría carácter micro y no macrosocial; y, (c) “[..] *los verdaderos protagonistas de la investigación* son los actores sociales que pertenecen a ese contexto micro y no los técnicos académicos en busca de conocimientos sobre problemas predeterminados [...]” (BARBOZA, 2001, p. 78)

A este respecto, Yagüe Cabezón (1998) afirma que los rasgos distintivos principales que caracterizan a la Investigación-Acción son:

[...] en todo el plan debe estar implicado y comprometido un grupo, y cada integrante que lo conforma ha de tener una responsabilidad inicial para decidir qué orientación debe tomar su acción y el cambio consiguiente que conlleva, encaminado siempre a la mejora de la situación sobre la que se trabaja; si no hay voluntad previa de mejora, que no implica necesariamente una mejora, pero sí el intento, no se puede poner en práctica y ejecutar la Investigación-Acción. (YAGÜE CABEZÓN, 1998, p. 42)



Las propuestas investigativas de Lewin no estuvieron exentas de controversias; sin embargo, hubo quienes, no sólo las asumieron, sino que las utilizaron en contextos diferentes a los sugeridos por Lewin; Yagüe Cabezón (1998) y Enríquez y Villazón (1995), destacan que la popularización de las ideas de Lewin en los medios educativos norteamericanos fue propiciada por *Stephen Corey* quien, desde su cátedra en la Universidad de Columbia (New York, EE UU), se proponía reducir la brecha entre la investigación y la práctica desarrollada en el aula.

Stephen Corey (1953) contribuyó a la popularización de la I-A entre los investigadores educativos estadounidenses; Corey afirmaba que la investigación educativa predominante en su época era realizada por investigadores ajenos a las escuelas y, por tanto, sus trabajos tenían muy poca incidencia sobre las prácticas escolares; además, este autor consideraba que

El aprendizaje que cambia sustancialmente el comportamiento es más probable que ocurra cuando una persona por sí misma trata de mejorar una situación que le perturba [...] cuando él mismo define el problema, formula las acciones que pueden ayudarlo a enfrentarlo, se involucra en estas acciones, estudia las consecuencias y generaliza a partir de ellas, interiorizará con más frecuencia la experiencia que cuando todo esto lo hace otra persona por él [...] El valor de la investigación acción [...] está determinado principalmente por la medida en que los hallazgos conducen a una mejora en las prácticas de las personas involucradas en la investigación. (COREY, 1953, pág. 9) (Traducción nuestra).

Se percibe en las afirmaciones de Corey, la influencia del pensamiento de Lewin al resaltar la necesidad que tienen las personas de involucrarse directamente en la búsqueda de solución a los problemas específicos que le aquejan y, además, orientarse hacia la mejora o superación de la situación con la que no se está de acuerdo. Se infiere entonces, que la I-A en educación propicia estudios que sean realizados por los docentes sobre sus propias prácticas de enseñanza con la finalidad de modificarlas y mejorarlas.

Un segundo hito importante en el desarrollo histórico de la I-A puede ser localizado en Gran Bretaña donde, a mediados de la década de 1960, estaba siendo llevado a cabo un proyecto de reforma curricular bajo el liderazgo de Lawrence Stenhouse quien consideraba que el profesor podía actuar como investigador al reflexionar sobre sus prácticas de aula y sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza que pone en juego durante su actuación profesional.

Según Yagüe Cabezón (1998), este autor piensa que “las ideas educativas pueden encontrar su auténtico valor cuando se intenta ponerlas en acción, y esto solo puede lograrse



cuando el docente investiga sus prácticas dejándose guiar por sus ideas propias.” (YAGÜE CABEZÓN, 1998: 49).

El modelo de investigación seguido por Stenhouse establecía que

1. La investigación debe ubicarse en la realidad de cada escuela específica y en cada aula particular.
2. Los roles de investigación del docente y del miembro del equipo del proyecto deben complementarse entre sí.
3. El desarrollo y mantenimiento de un lenguaje común es un requisito previo.
4. El rol del docente como investigador debe relacionarse estrechamente con el rol del maestro como maestro. [...] (STENHOUSE, 1975, p.133)

6

La clave de todo el enfoque es el papel del profesor como investigador. El proyecto no es solo un estudio de docentes que se estudian a sí mismos: la aplicación de sus resultados depende de que los docentes prueben sus hipótesis tentativas a través de la investigación en sus propias situaciones. Implica un tipo particular de profesionalismo: la enseñanza basada en la investigación. (STENHOUSE, 1975, p.141)

Los matices de la propuesta de Lewin son perceptibles en la de Stenhouse: estudiar realidades particulares; relaciones de complementariedad entre los roles del profesor y los del investigador; la prueba de sus propias propuestas de acción; el estudio de sus propias prácticas; y asumir profesionalmente la investigación como base de la enseñanza.

Como continuador del legado de Stenhouse puede ser considerado John Elliott, uno de sus colaboradores en el proyecto de reforma curricular liderado por el primero de los nombrados en Gran Bretaña, en la década del 1960. En Elliot (1993), se resume su comprensión sobre la aplicación I-A en educación indicando que

1. Es un proceso iniciado por los profesores en ejercicio para responder a la situación práctica concreta a la que se enfrentan.
2. Las prácticas curriculares tradicionales se han desestabilizado o se han convertido en problemáticas en la situación práctica a causa del desarrollo de resistencias en los estudiantes o de su "negativa a aprender".
3. Las innovaciones propuestas suscitan controversias en el grupo de profesores porque cuestionan las creencias fundamentales implicadas en las prácticas tradicionales sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
4. Las cuestiones se aclaran y resuelven en un diálogo colegiado y abierto que se caracteriza por el respeto mutuo y la tolerancia hacia los puntos de vista de los otros, sin cortapisas procedentes de las instancias de poder respecto a los resultados del diálogo.
5. Las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica, en un contexto de responsabilidad compartida ante el conjunto del profesorado.
6. La dirección facilita un enfoque "de abajo arriba" en vez de "de arriba abajo" en relación con el desarrollo de normas y estrategias curriculares. (ELLIOTT, 1993, pp 22-23)



Es así como las ideas seminales de Kurt Lewin han sido transpuestas al campo educativo mediante las elaboraciones teóricas, derivadas a partir de la sistematización de sus experiencias empíricas, de Stephen Corey, Lawrence Stenhouse y John Elliot.

El tercero de los hitos históricos de la I-A se ubica en la década del 1980 con los trabajos desarrollados por Wilfred Carr y Stephen Kemmis en la australiana Universidad de Deakin, quienes consideran que

La investigación-acción es simplemente una forma de indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas, y las situaciones en las que tales prácticas tienen lugar. (CARR; KEMMIS, 1986, p. 162) (Traducción nuestra)

Con estos autores se reconceptualiza la Investigación-Acción, la cual no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente; para Carr y Kemmis, la Investigación-Acción es:

[...] una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. (CARR; KEMMIS, 1988: 174).

Wilfred Carr y Stephen Kemmis sustentan su posición en una Teoría Crítica de la Sociedad, la cual propone el

[...] análisis y cuestionamiento de la dominación, desigualdad y explotación, con miras a favorecer luchas sociales y la liberación de la dominación, de modo tal que pueda emerger una sociedad sin dominación, co-operativa y participativa (§5). [...] (esta teoría) no acepta las estructuras sociales existentes tal como son, no se concentra puramente en la sociedad tal como es, sino que está interesada en lo que pudiera ser y convertirse. Deconstruye ideologías que afirman que algo no puede ser cambiado y muestra potenciales contra-tendencias y modos de desarrollo alternativos. (§17). (FUCHS, 2009, §5, §17). (paréntesis añadido)

Al asumir esta teoría, Carr y Kemmis (1988), suponen que las personas, mediante un posicionamiento crítico ante su realidad, están en mejores condiciones de develar los aspectos subyacentes en las situaciones sociales puestas en juego por sus actores, sean éstos individuales o colectivos, como es el caso de las instituciones educativas o de los responsables del diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas.

Este último caso es particularmente notable puesto que, las políticas públicas en general y, educativas en particular, suelen estar articuladas con intereses foráneos por lo que, en su implementación, no toman en cuenta las condiciones histórico-culturales que caracterizan los contextos particulares donde son implantadas; ello genera impactos negativos cuya superación amerita el desarrollo de acciones que tomen en cuenta tanto la idiosincrasia como las potencialidades que tienen los sujetos para producir conocimiento situado (CRUZ, et. al., 2012).

Así que quienes suscriben la Teoría Crítica de la Sociedad, se oponen a posturas que tienden a asumir acríticamente modelos descontextualizados y a la reproducción sin conciencia de valores ajenos a la cultura que les es propia, impidiendo que se alcance el desarrollo social que puede emerger desde su particular singularidad organizacional. Además, esta Teoría también es contraria a la perspectiva positivista que preconiza la neutralidad del investigador en la producción de conocimientos; reconoce que toda acción social es esencialmente política, y rechaza que las personas, a ser investigadas, sean asumidas como objetos de estudio.

Desde esta posición teórica emerge la necesidad de desarrollar modalidades de investigación social, en general, y educativa, en particular, en las cuales los participantes del estudio se desempeñen como actores protagonistas del proceso de pesquisa; interactuando entre sí y actuando críticamente sobre su propia realidad, responsabilizándose conscientemente como propietarios de sus acciones y reconociéndose como sujetos políticos y, por tanto, constructores de su propia historia.

La Investigación-Acción asociada con esa escuela de pensamiento, destaca el carácter político de la Educación, asumiendo que ninguna acción humana es ajena a la Política (entendida ésta como todo lo que tiene que ver con el accionar ciudadano público) ni neutral. Por tanto, el objetivo central de la Educación es procurar el desarrollo de organizaciones sociales en las que se privilegie la justicia y el uso equilibrado y sostenible de los recursos, favoreciendo a la población en general, especialmente a los sectores más vulnerables; siendo este el propósito esencial de la Educación. En este contexto, la I-A constituye una herramienta que coadyuva a la conformación de sociedades más justas puesto que reconoce el valor de las diferentes culturas poblacionales, tal como lo expresan Yagüe Cabezón (1998) y ONU (2018).

Variantes Denominativas de la Investigación-Acción

Las variantes denominativas de un concepto surgen cuando se usan diferentes palabras, frases u oraciones, para aludir a dicho concepto; es decir, “la presencia de formas léxicas distintas para hacer referencia a un mismo concepto” (DE LA TORRE, 2004, p. 2); “es un fenómeno por el cual un concepto especializado es denominado a través de varias unidades terminológicas distintas [...]” (FERNÁNDEZ SILVA, 2013, p. 12). Este fenómeno es observado en los términos usados para aludir a la I-A.

En efecto, para referirse a la Investigación-Acción se han utilizado diversas denominaciones, como: Investigación Democrática (ESCUADERO MUÑOZ, 2006), Investigación Militante (VÉLEZ-GALEANO, 2018), Investigación Acción Participativa (BALCAZAR, 2003), Investigación Crítica (GONZÁLEZ MARISCAL, 2014) e Investigación Colaborativa (SANDOVAL RIVERA, 2017).

Considerando estas variantes denominativas de la I-A, a continuación, serán examinadas algunas de las definiciones de I-A que son frecuentes en la literatura sobre investigación cualitativa.

Así, Carr y Kemmis (1986), sostiene que:

La investigación-acción es simplemente una forma de indagación autorreflexiva emprendida por participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en las que se llevan a cabo. (CARR; KEMMIS, 1986, p. 162)

Por su parte, John Elliot indica que:

La investigación-acción podría definirse como 'el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella'. Su objetivo es alimentar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de las teorías o hipótesis que genera depende no tanto de las pruebas 'científicas' de la verdad como de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de manera más inteligente y hábil [...]. En la investigación-acción, las 'teorías' no se validan de forma independiente y luego se aplican a la práctica. Se validan a través de la práctica. (ELLIOTT, 1991, p. 69) (Traducción nuestra).

El concepto que aporta Martínez Miguez (2000) destaca el papel de los participantes en la I-A:

[...] la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo

que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), 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. (MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, 2000, p. 28).

Para comparar las definiciones de I-A dadas por los autores citados, se utilizó el Enfoque Pentadimensional concebido por González (2005, 2008), de esa forma se pudo inferir coincidencia en las cinco dimensiones establecidas en esta herramienta heurística.

Dimensión teleológica. Las diversas variantes, corrientes o enfoques de I-A plantean los mismos fines, entre los cuales se destacan: la emancipación del sujeto, el desarrollo del conocimiento de la propia población o sociedad civil, desde adentro y del entorno donde actúan, tomando decisiones ajustadas a las necesidades de sus actores y actrices para comprender la realidad con el objeto de transformarla mediante prácticas más pertinentes que aseguren la mejora.

Dimensión ontológica, ésta responde a la pregunta ¿qué estudia la I-A? Estudia la práctica de los profesionales que la usan, las acciones que llevan a cabo, las características y las cualidades de esa práctica en correspondencia con el desarrollo que alcanzan las mismas.

Dimensión epistemológica. Los saberes que reconoce la I-A son los que se generan a partir de la auto-co-hetero reflexión sobre la práctica (GALVANI; PINEAU, 2012). Así se concibe la interacción dialéctica y dialógica entre la teoría y la práctica, entre el sujeto y el objeto, estableciendo una articulación horizontal sujeto-objeto-sujeto. Es decir, siendo sujeto se moviliza hacia el ser objeto y haciendo que ese objeto se desplace hacia su rol como sujeto; por ende, ambos se co-constituyen en una interrelación permanente, pues se valoriza que entre los saberes populares y la intuición existen elementos fundamentales para analizar las realidades subjetivas a cada cultura, los cuales se pueden apreciar haciéndose parte de los mismos.

Dimensión metodológica. Esta se apoya en el desarrollo de un proceso de investigación que implica el mejoramiento continuo en forma de espiral a través de la crítica permanente de todas las etapas de su proceso y de cada acción en sí. Este proceso comprende un trabajo colectivo de inmersión en el contexto para analizar la situación, reflexionar sobre sus expresiones, tomar decisiones a fin de elaborar un plan para generar la mejora, ejecutar el plan

y evaluar el número y calidad de las metas que se hayan alcanzado; en dicho plan han de incluirse todas las personas que son parte y las que pueden impactarse con el proceso o programa que se esté llevando a cabo en cada comunidad.

Dimensión axiológica, se compromete con el mejoramiento continuo, en la colaboración con el otro, en considerar como imprescindible el contexto histórico cultural para examinar las prácticas. Promueve la equidad, la justicia y la democracia como principios regulares de sus acciones, favorece el clima de aprendizaje colectivo basado en la autorreflexión y comunicación dialéctica entre sus pares o actores del hecho estudiado.

Además de las cinco dimensiones consideradas en el Enfoque Pentadimensional, se pudo identificar coincidencia en la *Dimensión Política*, puesto que se reconoce al individuo como ser histórico y actor de su biografía, que necesita reflexionar sobre las relaciones intersubjetivas con otros, teniendo en cuenta los significados que constituyen sus prácticas a fin de propiciar la emancipación ideológica (VILLEGAS, 2006). Este requiere escudriñar las prácticas, reflexionar sobre la cotidianidad de las experiencias, pues en las mismas se reflejan la realidad devenida de la cultura, de la historia y a través de ella podemos predecir los movimientos sociales; pues tal como lo sostiene Fals Borda (1989) se reconoce que el saber popular tiene su propia racionalidad válida.

Como se puede inferir, son varias las corrientes teóricas que han contribuido a forjar a la Investigación-Acción como estrategia de pesquisa idónea para abordar problemáticas sociales y educativas; en todas ellas se percibe que están orientadas hacia la emancipación del sujeto y a la transformación de la realidad a través de la concientización que se produce cuando el sujeto es reflexivo y se convierte en actor y protagonista de su propio quehacer emancipador en sus contextos de actuación. (MARIE THIOLENT; COLETTE, 2014).

Además, independientemente de la expresión usada para denominarla, lo que comparten todas las versiones de la I-A antes aludidas es su propósito final, es decir su teleología: procurar la transformación de la realidad investigada. En este sentido, como lo sostienen Carr y Kemmis (1986), los proyectos de Investigación-Acción han de ser construidos en el espacio donde la misma va a desarrollarse, con la participación de las personas pertenecientes al mismo, puesto que ellas son quienes padecen la situación percibida como anómala en su vida cotidiana, y son

los más interesados en que dicha anomalía sea superada, comprometiendo en ello a todos los miembros de la propia comunidad.

La dimensión teleológica de la Investigación-Acción es resumida magistralmente por Carr y Kemmis (1986):

Hay dos objetivos esenciales de toda investigación-acción: mejorar e involucrar. La investigación-acción apunta a la mejora en tres áreas: en primer lugar, la mejora de una práctica; en segundo lugar, la mejora de la comprensión de la práctica por parte de sus practicantes; y en tercer lugar, la mejora de la situación en la que se desarrolla la práctica. El objetivo de la participación se encuentra hombro con hombro con el objetivo de mejora. Los involucrados en la práctica que se está considerando deben ser involucrados en el proceso de investigación-acción en todas sus fases de planificación, actuación, observación y reflexión. A medida que se desarrolla un proyecto de investigación-acción, se espera que un número cada vez mayor de los afectados por la práctica se involucrarán en el proceso de investigación. (CARR; KEMMIS, 1986, p. 165) (Traducción nuestra).

12

La Investigación-Acción en América Latina

En el caso específico latinoamericano, una de las tendencias que ha predominado es la identificada como Investigación Acción Participativa (IAP), influenciada por: (a) la Teoría Crítica de la denominada Escuela de Frankfurt, algunos de cuyos miembros fueron Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Max Horkheimer, entre otros; y (b) las corrientes neomarxistas propuestas por Henry Giroux y Michael Apple. De esa forma, la Investigación Acción en Latinoamérica adquirió un perfil más política y militantemente orientado, con matices distintos (MENDOZA MARTÍNEZ, 2003) de las corrientes desarrolladas en los Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia.

Durante los siglos XIX y XX, América Latina estuvo inmersa en procesos coloniales y neocoloniales asociados con el desarrollo del Capitalismo, lo cual desencadenó procesos de avasallamiento de las culturas originarias con la tentativa de imponer un pensamiento único. El sistema de relaciones impuesto por las potencias imperialistas creó la necesidad de generar conciencias comprometidas con los procesos de liberación; no era esperable que los modelos externos de formación, impuestos o provenientes de los centros imperiales propiciaran la emancipación de los pueblos de América Latina.

Fue así como en este continente, durante las décadas de 1960 y 1970, emergió, desarrolló y consolidó una tendencia particular de la I-A, la cual comenzó a ser designada como

Investigación-Acción-Participante (IAP) y en cuyo desenvolvimiento se destacan: Orlando Fals Borda (Colombia) y Paulo Freire (Brasil); el primero, trabajando con los campesinos de la Costa Atlántica colombiana y el segundo interactuando las poblaciones de los sectores menos favorecidos de la región nordestina brasilera, consiguieron elaborar propuestas de pesquisa muy originales y situadas (Neto, 2018), opuestas al enfoque positivista de investigación, orientado solamente a describir, analizar y explicar los hechos sin comprometerse y sin convocar a los sujetos de estudio a protagonizar procesos de transformación.

De acuerdo con Montero-Sieburth (1996), tanto Freire como Fals Borda, estimulan la educación popular inspirándose en la Teología de la Liberación (GUTIÉRREZ, 1971) que, en virtud de la opción por los pobres, propiciaba su organización militante para luchar contra y superar las causas estructurales de la injusticia social que asola la vida cotidiana de las personas más vulnerables. Tanto Freire como Fals-Borda defienden la importancia de educar a las personas para hacerlas críticas de su realidad, articulando los conocimientos específicos o locales con los conocimientos generales, mediante procesos de acción, reflexión y acción transformadora.

Paulo Freire y Orlando Fals-Borda, conciben la sabiduría popular como un conocimiento significativo que producen los sectores populares para comprender y transformar su realidad (ENRÍQUEZ; VILLAZÓN, 1995). De esa manera, “el investigador no solamente convoca al cambio, sino que también provoca y se articula con la transformación” (MENDOZA MARTÍNEZ, 2003, p. 38).

Además, como lo sustenta Mendoza Martínez (2003), conciben al diálogo como el método principal para teorizar y sentar las bases de la relación comunicativa; asumiéndolo como fuente para la generación de conocimientos mediante la valorización de las ideas de "sentido común", las cuales constituyen el punto desde donde parten los sujetos para protagonizar sus acciones sociales.

Como se puede derivar de la diversidad de enfoques y corrientes de Investigación Acción (IA), se constata que la misma es especialmente idónea para el estudio de problemáticas propias de los contextos escolares en donde, cada día, se producen cambios de diversa naturaleza, propios de las mudanzas generacionales, la diversidad cultural, el desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación, la necesidad de producir saberes que sean

adecuados para satisfacer las demandas propias de la complejidad que caracteriza el ámbito escolar, la dinámica de los procesos de comunicación que se generan entre los diferentes actores de las situaciones socio-escolares, el surgimiento de nuevos valores, patrones y modelos de comportamiento social que se reflejan dentro de las instituciones educacionales. Tan inusitada complejidad requiere particulares formas de abordaje colectivas, siendo la IA una de las perspectivas investigativas más adecuadas.

La investigación acción en educación

La dinámica que caracteriza a las organizaciones escolares hace complejo su abordaje debido a que las anomalías que suceden en las escuelas involucran a varios actores; de allí que resulte insuficiente analizarlas desde una perspectiva individual. Así que, para investigar tales anomalías con la intención de superarlas, es decir, transformar la situación que los generó, es imprescindible la participación de todos los actores involucrados quienes, con sus intuiciones, sus saberes populares, sus lecturas de la vida cotidiana, están en las mejores condiciones para hacer aportes que permitan conocerlas, comprenderlas y, fundamentalmente, transformarlas. Para ello resulta valioso que dichos actores desarrollen acciones de reflexión, tanto individuales como colectivas, que les permitan no sólo diagnosticar los hechos, sino posicionarse como actores sociales emancipados con capacidad de decisión modificar las circunstancias que les afectan tanto personal como socialmente.

Las anteriores son, entre otras, las razones que avalan la necesidad de usar la IA en educación, pues se cree que mucha de la responsabilidad del fracaso en la implementación de muchas reformas educativas se debe, por un lado, a la forma como se implementan, desde afuera hacia adentro; y, por otro, a que los valores que subyacen en tales reformas desconocen las características históricas y culturales de los miembros de la comunidad en la que se pretende implantarlas, lo cual genera falta de compromiso y por ende la disminución del impacto esperado con su implementación; lo cual probablemente no ocurriría en el caso de que las acciones a desarrollar sean propuestas por los propios actores y actrices de las comunidades de interés.

Para esas limitaciones antes expuestas, la investigación acción tiene respuesta: necesidad de desarrollar la conciencia crítica de sus participantes a fin de hacer que cada ser humano, interaccione críticamente con su realidad, promueva el auto y co-organización

orientadas a liberar al sujeto para hacerlo dueño de su propia historia (FREIRE, 1984; CARR; KEMMIS, 1988). Es decir, la investigación acción busca desmitificar los modelos dominantes de conocimiento y las condiciones sociales que restringen las prácticas de los propios protagonistas que las viven y las experimentan en su contexto particular (YAGÜE CABEZÓN, 1998).

Todo el panorama anterior revela las justificaciones que sientan bases a favor de la investigación acción en el contexto escolar, lo cual compromete a quienes tengan interés en usarla en aproximarse a sus orígenes fundacionales, a los planteamientos de los pensadores que la practican, al impacto que sobre ella tienen los contextos culturales donde se aplica, a sus características epistémicas, considerando las etapas, procesos y condiciones exigidas para su realización.

Por ende, la investigación-acción aplicada a la educación:

Ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad. Diferentes universidades en el mundo están usando el modelo para ayudar a los actores a ser más efectivos porque les permite iniciar y controlar un proceso de autoperfeccionamiento. (MUÑOZ; QUINTERO; MUNÉVAR, 2002, p. 4).

Es decir, la I-A implica que:

La cultura del centro se modifica, al lograr que un proyecto de cambio educativo se institucionalice y contribuya al desarrollo profesional. Es un proceso sistemático de cambio y mejora de la escuela, y como tal proceso necesita ser comprendido, reconocido e integrado en la vida organizativa del centro. (LA TORRE, 2005 p. 29).

Por todo lo anterior, la educación se nutre de manera muy particular cuando sus docentes promueven al IA dentro de sus prácticas. Pues en ésta se pretende no sólo diagnosticar la realidad sino resolver los problemas que la afectan, favoreciendo la autoformación y el perfeccionamiento profesional de su personal. Esta metodología posibilita que los actores se hagan más críticos, reflexivos y sensibles para de-construir y reconstruir las acciones que permitan alcanzar la meta en la mejora y reconocerse, también, más confiados de sus capacidades creadoras y más activos en la transformación de sus vidas (TRIP, 2005).

Asimismo, la IA implica la mejora de sus prácticas que a su vez envuelve la mejora de las acciones de los otros. Es decir, la mejora de dicha práctica articula la de otros y la de todo

un colectivo que, por su poder aglutinador y social, puede constituirse como remolino en espiral que se orienta a transformar toda acción basada en la reflexión humana, en acciones y reflexiones expresadas por varios colectivos.

Para llevar a cabo procesos de IA en el contexto escolar se propone atender a los principios, siguientes:

1. El necesario *abordaje en colectivo del proceso de indagación* para identificar el problema, hacer el plan de trabajo, ejecutar el plan y evaluar sus resultados.
2. El seguimiento *de procesos que envuelvan espirales introspectivas* de ciclos de observación, reflexión, planificación, acción, evaluación y nuevas acciones de replanificación, de observación, de acción y de nueva evaluación (YAGÜE CABEZÓN, 1998).
3. El proceso *consensuado de la toma de decisiones* para el análisis integral como una forma de tener en cuenta todos los elementos susceptibles de mejora.
4. El *uso del método descriptivo en la recolección de la información* objeto de interés, la cual también comprende registrar los propios procesos subjetivos de los actores participantes, sus inquietudes, ideas y reacciones en torno a lo que ocurre, documentado en un diario personal donde registre toda la fenomenología subjetivamente vivida.
5. La interpretación debe basarse fielmente en las voces de los participantes protagonistas de las acciones ligadas al contexto sociocultural. Ello demanda que se someta a examen todas las percepciones y distinciones que se hagan, atendiendo a su lenguaje y modos de expresión.
6. El proceso exige el *desarrollo de las acciones por etapas de menor a mayor complejidad* en el sentido, de empezar con grupos pequeños, a los cuales cada día pueden irse incorporando nuevos miembros que se vayan comprometiendo con el desarrollo de la meta de indagación.
7. La indagación debe *apoyarse en la evidencia empírica y la intersubjetividad de las observaciones y reflexiones* sobre la práctica de todos cuantos estén implicados en ella (YAGÜE CABEZÓN, 1998). La acción debe convertirse en fuente de datos y en objeto de reflexión permanente.

8. La metodología es *esencialmente participativa y colaborativa* en la que los investigadores se implican como prácticos y los prácticos como investigadores (YAGÜE CABEZÓN, 1998).
9. El uso del *diálogo, la comprensión y el respeto por el otro como estrategias de comunicación* vital de articulación entre todos los actores, cuyos progresos y mejoras dependen del grado conciencia que expresen a su favor todos los participantes del grupo. No puede ser impuesto desde afuera. La IA necesita fundamentar su acción con el otro en el diálogo (ANDER EGG, 1981), pues el diálogo provoca el alcance pleno en el encuentro entre las personas como seres inconclusos (FREIRE, 2011): “*O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.* (FREIRE, 2011, p. 91), reconociendo a través de ello, la diversidad que cada persona y grupo social los constituyen pues la diversidad cultural de todos y todas las participantes, sus comportamientos y sus formas de expresión requiere ser respetada y fortalecida (MARIE THIOLENT; COLETTE, 2014).

La Investigación Acción en el aula

Desarrollar IA en el aula implica que los docentes se comprometan con su autoformación a través de la reflexión sobre su propia práctica y hacer cambios para mejorar dicha práctica. Esta se inicia cuando el docente reconoce que está insatisfecho con su práctica y que ésta es susceptible de mejora. La IA necesita que los actores se dispongan a transformar la realidad. Se trata de dejar de considerarse como técnicos ejecutores de programas que se diseñan en otros contextos (BALLENILLA, 1997). Ello requiere docentes dispuestos a examinar los obstáculos, humildes y críticos para reconocer las necesidades de autoformación, conscientes de sus responsabilidades sociales y comprometidas con los cambios que aseguren la mejora.

Ser investigador y docente, simultáneamente, no es tarea sencilla; no obstante, es posible si se asume el proceso investigativo como una estrategia de aprendizaje y se reconocen los beneficios de mejora que implica para el colectivo. Este proceso tiene carácter particular, pues

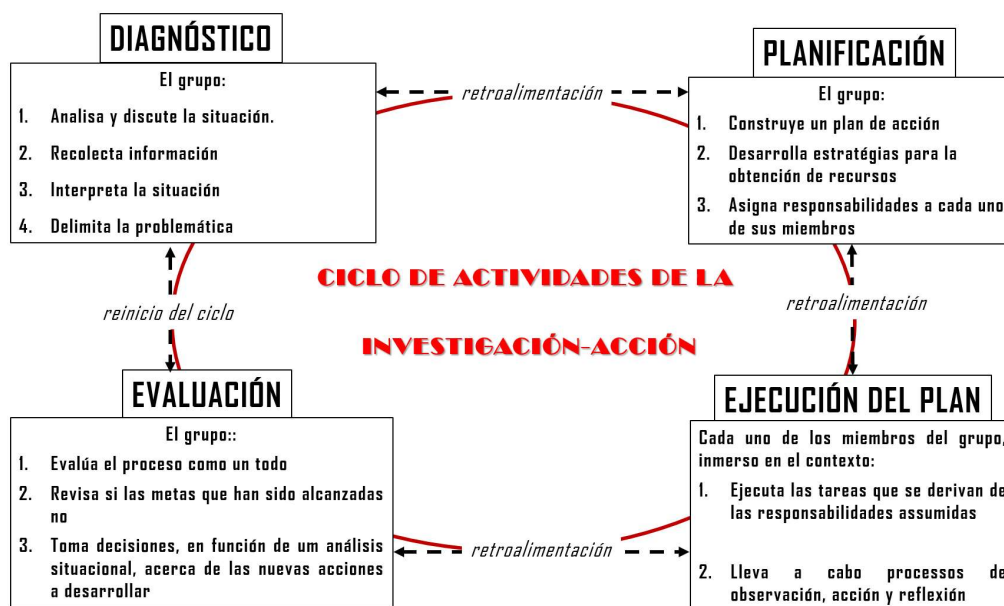
depende de sus actores y el contexto donde tiene lugar. No obstante, se recomienda tener en cuenta y desarrollar las siguientes actividades:

- 1era: Crear un grupo inicial que puede ser una comunidad de práctica profesional orientada a la reflexión, en cuyo seno se planifiquen las acciones a desarrollar.
- 2da. Exponer la situación al resto del grupo de las personas involucradas, que en el caso del aula debe implicar a todos los alumnos.
- 3era. Delimitar la problemática del contexto que se está expresando o queriendo estudiar a través de la ubicación e identificación las posibles causas, consecuencias y vías de solución.
- 4ta. Se escogen los problemas prioritarios y factibles de atender a lo más inmediato, debido a que todo problema es importante, no obstante, como no todos se pueden enfrentar a la vez, se hace necesario elegir aquellos para los cuales se cuenten los recursos y los medios para afrontarlos con menor costo y esfuerzo.
- 5ta. Se realiza el plan de trabajo en consenso con todos los integrantes donde cada uno asume un compromiso de acción y de reflexión sobre su propia práctica.
- 6ta. Se forman los equipos coordinadores de las diversas acciones a ejecutar, quienes deben tener bien claro cuáles son las acciones que van a coordinar, qué se espera de ellos, manteniendo una comunicación constante y reconociendo la importancia de recibir retroalimentación constante.
- 7ma. Se ubican los recursos necesarios para ejecutar el plan. Estos deben ser manejados con transparencia y equidad en completa aceptación con el resto del grupo.
- 8va. Se pone en marcha el plan de actividades, el cual necesita estar claramente establecido en fases, pasos, actividades, responsabilidades y recursos con los cuales deben ejecutarse en periodos previamente establecidos.
- 9na Inmersión en el contexto de indagación, donde se observa, revisa y analiza cada actividad y acción que se realice, documentándose todas las situaciones observadas, así como cada inquietud, pensamiento, idea surgida en el contexto de la interacción sujeto objeto sujeto.
- 10ma. Se evalúa cada acción o actividad llevada en función de las etapas y responsabilidades previstas, a través de las preguntas, tales como: ¿Se desarrolló como estaba prevista? ¿Tuvo el desempeño, el impacto esperado? ¿Qué cosas no se previeron y por qué? ¿Qué recursos no se pudieron conseguir? etc.
- 11ra. Se retroalimenta de nuevo el plan a ejecutar en la próxima fase con los insumos derivados de las experiencias reflexionadas en la anterior y se inicia de nuevo el ciclo a partir de la discusión sobre ¿Cuál fue el problema encontrado? ¿Cómo lo perciben cada uno? ¿A qué cree que se debe su persistencia? ¿Cómo podemos afrontarlo? etc.
- 12da. Se vuelve para la etapa inicial sobre la base de los asuntos no logrados y a emprender el trayecto de nuevo, pues como lo dijimos antes, la IA es un proceso en espiral, lento,

pero con grandes beneficios para todos y todas los y las participantes de la misma experiencia.

Una síntesis del ciclo definido por las actividades antes indicadas, se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Ciclo de Actividades de la Investigación Acción



Fuente: Elaborada por los autores

Reflexiones Finales

Como se puede inferir el proceso de Investigación Acción asegura la transformación social de las comunidades educativas debido a que sus miembros toman conciencia de su rol como ciudadanos, como partícipes de una comunidad mayor, cuyas actitudes y acciones son esenciales para convertir a la escuela en la organización que se desea tener. Pues muchas de las situaciones complejas que están generándose en los múltiples entornos escolares se deben, en parte, porque como seres sociales y políticos hemos abandonado nuestros roles dentro de ese andamiaje de movilización social.

El ejercicio de la democracia no debe ser desvirtuado pensando que nuestra única responsabilidad ir a votar en los eventos electorales para elegir a quienes van a conducir la gestión pública. Esa responsabilidad no se puede delegar solo a los políticos ya que ellos no

pueden ejercerla idóneamente sin la participación activa y crítica de todos sus ciudadanos, como sujetos de derecho y de responsabilidades.

Por ende, se exige que se aprenda a actuar con pensamiento crítico para: (a) reconocer el valor de las ideas personales y de hacerlas públicas, de comunicarlas a los semejantes, las cuales propician la emancipación de los sujetos, disminuyendo las posibilidades de opresión; (b) escuchar con respeto las ideas de los otros, pues en la diferencia está la esencia del hacer social y de transformarse en seres más sensibles; y, (c) valorar que en el otro se reflejan algunas de las cualidades y características de las que se diferencia del otro y, en consecuencia, se favorece la mejora al estar consciente de que la expresión individual necesita invitar al colectivo a sentirse con el derecho de ser uno y a la vez todos.

Es importante destacar también que hacer IA es un proceso que puede ser muy lento, pues debatir las situaciones anómalas mediante el diálogo hace que los resultados no se den en tiempos cortos y en un solo ciclo. Lo que demuestra la experiencia realizando este tipo de estudio, es que los cambios y las mejoras son muy fructíferos para todos y todas los y las participantes, tanto instituciones como personas, pero al ritmo que imponen los otros y no los que hayan emprendido inicialmente el proyecto. Por eso, no se recomienda hacer este tipo de investigación para obtener un título o diploma de grado o postgrado, el cual está limita a un tempo determinado. Se puede solo si las personas que quieren realizarlo ya vienen trabajando con anterioridad o a menos que quieran investigar sobre ese proceso de diálogo y negociación para generar los acuerdos.

Finalmente, recomendamos a todos aquellos docentes que se sientan interesados en hacer investigación en su aula o en su institución, vivir la experiencia para después juzgar los alcances y resultados de la misma a fin de reconocer que IA viene a dar respuesta al deterioro social que cada vez parece incrementarse ante la indiferencia de muchos. Las posibilidades existen, el reto es colectivo y el compromiso con la generación por venir merece que le dejemos un mundo mejor.

Referencias

ANDER EGG, E. **Metodología del trabajo social**. (4ta Edición). Barcelona: Editorial Ateneo. 1981.

BALCAZAR, F. E. Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. **Fundamentos en Humanidades**, vol. IV, núm. 7-8, pp. 59-77. 2003. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>

BALLENILLA, F. **Enseñar investigando ¿Cómo formar profesores desde la práctica?** Sevilla: Diada editores. 1997.

BARBOZA, O. “Investigación-Acción: Su teoría y práctica” en O. BARBOZA (comp.): **Educación y Ciencias Sociales. Aportes para la Formación Docente**, Edición Especial, pp. 133-135. Montevideo: FUM-TEP / Fondo Editorial QUEDUCA. 2001. Disponible en: https://www.fumtep.edu.uy/aportes-para-la-reflexion-docente/item/download/890_1834b4598072712ba240c2eb1f9de3ed

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**. Geelong, Victoria: Deakin University Press. 1986. (Versión en español: CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca. 1988.

COREY, S. M. **Action research to improve school practices**. New York: Teachers College, Columbia University. 1953.

CRUZ, M.A., REYES, M.J.; CORNEJO, M. Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. **Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales**, 45: 253-274. 2012. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html

DE LA TORRE, M. M. **Análisis construtivo de la variación denominativa em textos especializados: del texto original al texto meta**. Tesis (Doctorado) Programa de Posgrado en Lingüística Aplicada, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. 381 f. 2004. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7495/tmst1de1.pdf?sequence=2>

ELLIOTT, J. **Action research for educational change**. Philadelphia: Open University Press. 1991 (Versión en español del original en inglés: **El cambio educativo desde la investigación-acción**. (Cuarta Edición). Madrid: Morata. 1993.

ENRÍQUEZ, P. Y VILLAZÓN, A. Investigación – Acción y práctica Docente: una relación en construcción. **IDEA. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas**, San Luis, Argentina, n. 19. p. 75-98. 1995.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. La construcción democrática del currículo y la cultura colaborativa del profesorado. **Participación Educativa**, ISSN 1886-5097, N°. 3, (Ejemplar dedicado a: Participación del profesorado en la educación), págs. 12-17. 2006. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14196_19

FALS BORDA, O. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis**. Bogotá: Tercer Mundo Editores. 1989.

FERNÁNDEZ SILVA, S. Variación denominativa y punto de vista. **Debate Terminológico**. No. 9, Feb. pp. 11-37. 2013. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/37169>

FREIRE, P. **Pedagogía del Oprimido**. (12ª edición) Buenos aires. Siglo veintiuno editores. 1974.

FREIRE, P. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra. 2011.

FUCHS, C. **Teoría crítica de la Información, la comunicación, los medios y la tecnología**. Documento en línea. 2009. Disponible en: <http://glossarium.bitrum.unileon.es/Home/teoria-critica-de-la-informacion>

GALVANI, P.; PINEAU, G. Experiências de vida e formação docente: religando saberes um método reflexivo e dialógico. In: MORAES, Maria Cândida de; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: Wak Editora, p. 205-225. 2012.

GONZÁLEZ, F. E. Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. **Revista Educação em Questão**, Vol 23 (9) 7-15. 2005. Disponible en: <https://goo.su/bTz25S1>

GONZÁLEZ, F. E. Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 32, n. 18, 2008. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3916>. Acesso em: 14 abr. 2023.

GONZÁLEZ MARISCAL, J. M. Introducción a una Investigación Crítica en el Ámbito del Chamanismo. El Uso Contemporáneo de los Hongos Sagrados Mazatecos en la Ciudad De México. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], n. 15, p. 163–188, 2014. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/6398>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GRABAUSKA, C. J.; WENDLING, C. M. Investigação-ação educacional e currículo. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2018. Disponível en: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31486>.

GUTIÉRREZ, G. **Hacia una teología de la liberación**. Bogotá: Indoamerican Press Service. 1971

LASO, S. La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales. **Espacio Abierto**, vol. 13 (3), pp. 435 – 455. 2004. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/122/12213305.pdf>

LATORRE, A. **La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa**. Barcelona, España: Editorial Grau. 2005.

LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**. Vol. 2(4):34-46. 1946. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x> Disponible en: <https://www-imtm.iaw.ruhr-uni-bochum.de/sociotech-lit.php?file=/Lewi46-Ara.pdf> (Versión en español: LEWIN, K. (1991). La investigación-acción y los problemas de las minorías. (Traducción de María Cristina Salazar). In Salazar, M.C. **La investigación- acción participativa. Inicios y desarrollos**, pp.13-25. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. U.N. Colombia, 1991.

MARIE THIOLENT, M. J.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Vol. 36, (2) 207-216. 2014. Disponible en: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626>

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. **La investigación acción en el Aula.** Disponible en: https://www.academia.edu/34867663/MARTINEZ_Inv_Accionenel_Aulapag27_39_2002

MENDOZA MARTÍNEZ, V. M. Nuevos Horizontes de Diálogo para el Modelo de Investigación Acción en el Campo de la Educación. **Razón y Palabra** Número 31. Primera Revista Electrónica en América latina Especializada en Comunicación. 2003. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n31/vmartinez.html>

MONTERO-SIEBURTH, M. **Corrientes, Enfoques e Influencias de la Investigación Cualitativa para Latinoamérica.** 1996. Disponible en: <https://goo.su/xO3tnz>

MUÑOZ, J. F., QUINTERO, J.; MUNÉVAR, R. A. Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1), pp 1-15, 2002. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/51/93>

NETO, J. C. da M. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **FOLIOS**, Segunda época, Nro. 48 Segundo semestre de 2018, pp. 3-13. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>

ONU (Organización de las Naciones Unidas). **Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.** 2018. Disponible en: <https://goo.su/WnOxLm>

REIF, F.; LARKIN, J.H. El conocimiento científico y el cotidiano: comparación e implicaciones para el aprendizaje. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 21, 3-30, 1994. Disponible en: <https://goo.su/vIcY>

RESTREPO GÓMEZ, B. La investigación acción pedagógica, variante de la investigación acción educativa, que se viene validando en Colombia. **Revista de la Universidad de La Salle**, (42), 92-101 2006. Disponible en <https://goo.su/GJYuv>

SANDOVAL RIVERA, J. C. A. Investigación colaborativa y decolonización metodológica con cámaras de video. **Universitas**, XV (27), pp. 161-177. 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4761/476152665008/>

SOLAZ-PORTOLÉS, J. J. Sobre cómo el conocimiento científico intenta aproximarse a la realidad. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 34, n. 1, 1308. 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172012000100008>

STENHOUSE, L. **An Introduction to Curriculum Research and Development.** Oxford: Heinemann Educational Books Ltd. 1975

TRIP, David. Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponible en: <https://goo.su/C3JznXt>

VASCONCELOS, V. O.; OLIVEIRA, M. W. Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. **Revista Iberoamericana de Educación**, (53), 5, pp 1-13. 2010. Disponible en: <https://ricoei.org/RIE/article/view/1716>



VÉLEZ-GALEANO, H. Metodologías críticas e investigación militante con comunidades afrodescendientes. **Revista Bitácora Urbano Territorial**, 28(3), 143-152. 2018. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/68226>.

VILLEGAS, M. M. Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. **Revista de Pedagogía**, vol. XXVII (79), 307-350, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65907905.pdf>

YAGÜE CABEZÓN, J. M. **El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol**. Tesis (Doctorado). Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 390 f. 1998. Disponible en: <https://goo.su/HJvf>