

GERARDO ANTONIO MOLINA MORA

El Proyecto de Investigación Acción Participativa en Educación Teoría y práctica



UNELLEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
EZBQUEL ZAMORA

La Universidad que Siempre



Serie: Investigación No. 12

Publicaciones del Área de Estudios de Postgrado



Universidad Nacional Experimental
De Los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"
Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales
Coordinación Área de Estudios de Postgrado

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA

San Carlos, Estado Cojedes, Venezuela, junio de 2019



Universidad Nacional Experimental
De Los Llanos Occidentales
"Ezequiel Zamora"
Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales
Coordinación Área de Estudios de Postgrado

TÍTULO: EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN. TEORÍA Y PRÁCTICA.

EDICIÓN: Coordinación de Área de Estudios de Postgrado. Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales. UNELLEZ.

AUTOR: Gerardo Molina / gerardomolina63@hotmail.com.

EDITOR: Juan Fernández Molina.

SERIE: Investigación No. 12.

CONCEPTO Y DISEÑO DE LA EDICIÓN: Glenys Pérez de Sánchez.

DISEÑO DE CARÁTULA: Gerardo Molina Mora.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Alfredo Franco Pérez.

EDITORIAL: Fundación Editorial de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (FEDUEZ). Avenida 23 de enero. Redoma de Punto Fresco. Barinas, estado Barinas.

DEPÓSITO LEGAL: BA2019000029

ISBN: 978-980-248-231-3

TIRAJE: 100 ejemplares

DIRECCIÓN: Coordinación de Área de Estudios de Postgrado. Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales. UNELLEZ. Urb. Cantaclaro. Final Avenida Principal. San Carlos, Cojedes, Venezuela.

REVISORES:

Dra. Dulce Pérez

Dr. José Pérez Veloz

Dr. Antonio Flores

Versión electrónica: MSC. Luis Gerardo Vivas.

Directora de Canje: MSC. Marjorie González.

ISBN: 978-980-248-231-3





SERIE INVESTIGACIÓN: Bajo esta Serie se publicarán resultados de investigaciones de alta pertinencia científica y/o libros texto de los docentes del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales. Los libros deberán estar arbitrados y a su vez aprobados por la Comisión Técnica de Estudios de Postgrado, para su posterior publicación.

En esta serie se han publicado los siguientes libros:

- Nº.01: NOCIONES ELEMENTALES DE LA CLIMATOLOGÍA E HIDROLOGÍA DEL ESTADO COJEDES/ Franklin Paredes Trejo. Año 2009.
- Nº.02: VIDA ÚTIL DE LOS ALIMENTOS / Juan Fernández Molina – Tonny Gracia Rujano. Año 2010.
- Nº.03:EL MÉTODO DE LA NUEVA CIENCIA, SUS PRINCIPIOS Y ESTRATEGIAS OPERACIONALES / Gerardo Antonio Molina Mora. Año. 2012
- Nº.04: 100 CACHOS: ANTOLOGÍA DE LA NARRATIVA FANTÁSTICA ORAL DE COJEDES / Isaías Medina López. Año 2013
- Nº.05: PRINCIPIOS DE ECOLOGÍA APLICA / Carmen A.Morante Ascanio. Año 2013.
- Nº.06: COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD: TEORÍA Y REFLEXIÓN/ Glenys Pérez de Sánchez. Año 2014.
- Nº.07. APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA A UNA SIMBÓLICA DE LO SINIESTRO EN LA LEYENDA FANTÁSTICA DE LA LLANURA VENEZOLANA/Douglá Moreno. Año 2016.
- Nº.08. LA GESTIÓN DE LAS TIC'S ENLAS PYMES VENEZOLANAS, TEORÍA APROXIMATIVA A SU VINCULACIÓN/Antonio Flores. Año 2016.
- Nº09. PENSAMIENTO ESTRATEGICO PROSPECTIVO HACIA UNA GERENCIA MUNICIPAL TRANSFORMADORA / Gustavo Alonzo Jaime. AÑO 2017.
- Nº.10. COMPUESTOS VOLÁTILES Y NO VOLÁTILES DEL CAFÉ ARÁBICO Y SU ASOCIACIÓN CON LA CALIDAD SENSORIAL / Wilmer Salazar Santana y Juan Fernández Molina. Año 2017.
- Nº.11 TRANSFORMACIÓN DEL MODO DE HACER INVESTIGACIÓN DE LOS DOCENTES DEL PROGRAMA CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS DE LA UNELLEZ SAN CARLOS / Yelitza Lara. Año 2018.

AUTORIDADES DE LA UNELLEZ

Dr. Alberto José Quintero
Rector

Prof. Oscar Ernesto Hurtado Jara
Secretario

Prof. Humberto Rivero (E)
Vice-Rector de Servicios

Dra. Yajaira Pujol (E)
Vice-Rectora de Planificación y Desarrollo Social
Barinas, estado Barinas

Prof. Héctor Montes
Vice-Rector de Producción Agrícola
Guanare, estado Portuguesa

Dr. Wilmer J. Salazar
Vice-Rector de Infraestructura y Procesos Industriales
San Carlos, estado Cojedes

Profa. Marys Orasma
Vice-Rectora de Planificación y Desarrollo Regional
San Fernando de Apure, estado Apure

Dra. María Andueza
Directora de Creación Intelectual
Barinas, estado Barinas

MSc. Ana Iris Peña
Directora de Estudios Avanzados
Barinas, estado Barinas

Dra. Zoleida Lovera
Directora-Gerente FEDUEZ
Barinas, estado Barinas

Dra. Jacqueline Pérez
Directora de Vinculación Socio-Comunitaria
Barinas, estado Barinas

AUTORIDADES DE LA UNELLEZ SAN CARLOS

Dr. Wilmer Salazar. Santana
Vice-Rector De Área

Dr. Gustavo Jaime Gamez
Jefe Programa Estudios Avanzados

Ing. Maria Eugenia Paredes
Jefe Programa Ingeniería, Tecnología Y Arquitectura

Msc. Jordy Gámez
Jefe Programa Ciencias Del Agro Y Del Mar

Dr. Antonio Flores Diaz
Jefe Programa Ciencias Sociales

Msc. Victor Mendoza
Jefe Programa Ciencias De La Educación

Ph.D. Juan Fernández Molina
Jefe Programa- Subgerencia De Publicaciones Cojedes

Licda. Loredana Giust
Secretaria Del Consejo Académico

Msc. Patricia Rojas
Jefe Programa Creacion Intelectuál

Ing. Yessica Aguirre
Jefe Programa Vinculacion Socio-Comunitaria

Licdo. Efrain García
Coordinador De Cultura

DEDICATORIA

A Dios, que es nombre sobre todo nombre.

A Alixmar, hija de mi hijo.

A los protagonistas de la experiencia vivida:
Los Estudiantes del Programa Ciencias de la Educación.

	Pag.
INTRODUCCIÓN	17
HOLÓN I	
DIMENSIÓN PARADIGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA	21
El mapa actual de la investigación social en educación	23
El paradigma sociocrítico como modo de operar de los sujetos investigadores en la investigación social	26
Qué es la investigación acción participativa	29
Dinámica holárquica de la IAP	35
El proyecto de investigación acción participativa	39
HOLÓN II - PROBLEMATIZACIÓN	41
El grupo de investigación acción participativa (GIAP)	43
Qué es la problematización en la investigación acción participativa en educación	45
Momento identificación y selección del problema (P1)	47
Formulación de la pregunta generadora de la investigación (PGI)	58
Descripción del problema (P4)	60
Formulación de los propósitos de la investigación (P5)	63
Importancia o justificación de la investigación (P6)	67
Estructura del holón problematización	69
HOLÓN III - TEÓRICO INICIAL	71
Momentos del holón teórico inicial (TI)	73
Momento conceptos sensibilizadores como origen de la episteme en la IAP	74
Las experiencias previas proporcionan luz al basamento epistemológico	77
Momento teorías sustantivas (TS)	78
Momento teorías generales (TG)	78
Episteme subjetiva con validación intersubjetiva e interobjetiva	81
El dilema de si se formulan o no hipótesis en la IAP	82
Ejemplo de construcción del holón teórico inicial	83
Ejemplo de construcción del holón teórico inicial	83
HOLÓN IV - METÓDICA	85
La metódica IAP	87
Momentos del holón metódica	89
Momento adscripción paradigmática	90
Tipo y diseño de investigación	90
Descripción del procedimiento	92
Actores sociales	92
Recolección de los datos	94
Interpretación de los datos	97
Validación de la teoría sustantiva	107
Plan general de investigación	108
Componentes del holón metódica	108
REFLEXIONES FINALES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

LISTA DE TABLAS

	Pag.
Tabla 1. Implicaciones de la investigación acción participativa	34
Tabla 2. Matriz de categorización de las dificultades observadas en el e1 (1)	53
Tabla 3. Ejemplo de sistematización de los registros de observación participativa del estudiante QG	54
Tabla 4. Modelo de matriz de categorización de las dificultades narradas por el informante clave D1 (2).....	55
Tabla 5. Actor social: y ejemplo de narrativa de la entrevista al docente YI.....	55
Tabla 6. Verbos para elabora el propósito general y específicos en la iap	65
Tabla 7. Ejemplos de formulación de propósitos generales y específicos en el marco de la IAP.....	66
Tabla 8. Tipologías de argumentos, sentido de la argumentación y criterios de evaluación de la pretensión de validez.....	100
Tabla 9. Formato de plan general de IAP.....	108

LISTA DE FIGURAS

	Pag.
Figura 1. Dinámica holárquica transparadigmática de la investigación social.....	25
Figura 2. Holarquía de la IAP.....	37
Figura 3. Bucle ciclo problematización.....	46
Figura 4. Árbol de problema.....	52
Figura 5. Espina de pescado para la selección del problema.....	52
Figura 6. Identificación y selección del problema por triangulación.....	57
Figura 7. Holarquía de la descripción del contexto.....	60
Figura 8. Holón teórico inicial de la IAP.....	73
Figura 9. Bucle propósitos, teorías y método.....	75
Figura 10. Ejemplo de holón epistemológico.....	83
Figura 11. Ejemplo de holón teórico inicial.....	83
Figura 12. Momentos del holón metódica.....	89

INTRODUCCIÓN

En el Programa Académico Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), en el Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales (VIPI), en sus diversas menciones de la carrera Licenciatura en Educación, está acoplado en el pensum de estudio el Subproyecto Investigación Social, justificado por la necesidad de profundizar en el estudio y aplicación de la metodología cualitativa en la problemática socio-educativa, con el propósito de distinguir los paradigmas y su aplicación a través de los diversos métodos con que opera el enfoque cualitativo, con especial mención a la modalidad de investigación acción participativa (IAP).

También en los planes de estudio están presentes las exigencias curriculares de elaborar y presentar el trabajo especial de grado, que en nuestro caso ha generado y desarrollando una experiencia pedagógica e investigativa que se expresa en el proceso de aprendizaje adquirido en el campo del diseño y aplicación de una metodología para la modalidad de investigación acción participativa (IAP), nacida a la luz de la vivencia con los y las estudiantes, tanto a nivel de pregrado como del postgrado universitarios, la cual deseamos socializar con la opinión pública, académica o no, en su fase de proyecto.

Esta experiencia dialógicamente permitió identificar cuatro problemas clave o nudos críticos que viven los y las participantes, cuando se inclinan por la IAP, que son:

- 1.-El cambio de paradigma y la subsecuente adscripción al paradigma sociocrítico.
- 2.-La diversidad de modelos de investigación acción participativa o no, que generan confusión al momento de diseñar la propuesta investigativa y dispersión en los procedimientos.
- 3.-La multiplicidad de modelos hermenéuticos para interpretar los datos.
- 4.-La ausencia de un procedimiento metódico que oriente a los y las estudiantes en aplicación de la modalidad de investigación acción participativa (IAP)

Estos problemas plantean dos retos abordados y desarrollados en este libro. Uno de carácter teórico y el otro de carácter metódico. El reto teórico consiste en construir una síntesis tanto de los principios del paradigma sociocrítico como de los modelos de investigación acción y de los enfoques hermenéuticos. El reto metódico consiste en diseñar, aplicar y validar un procedimiento que oriente crítica y reflexivamente a los investigadores e investigadoras, desde la perspectiva de la complejidad, integrando puntos de vistas y aplicando pasos y técnicas en movimiento fluyente en espiral holónica que nace de la experiencia vivida tanto por nosotros como por otros investigadores e investigadoras en otros contextos nacionales e internacionales.

Consistentes con ambos retos, emergen los propósitos al alcanzar en este libro, que son: Primero, unificar puntos de vistas diversos y dispersos en el estado del conocimiento acerca de la dimensión paradigmática de la IAP, su estructura holónica y metódica; y segundo, sistematizar la experiencia vivida en el diseño, aplicación y validación de una propuesta metódica de IAP con los participantes de los subproyectos Investigación Social y Trabajo de Grado en el pregrado universitario de la UNELLEZ San Carlos, de los subproyectos Seminarios de investigación I y II del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria y Seminarios Transdisciplinario I y II del Programa Doctoral en Ambiente y Desarrollo del Área de Postgrado.

De modo que, usted se encontrará en este libro con una estructura holónica que inicia en el holón dimensión paradigmática de la IAP, ubicado como tal no por ser el número uno u ocupar el primer nivel de la estructura y dinámica holónica de la IAP, sino que a pesar de ocupar el último holón no solo los contiene a todos los demás sino que también los direcciona y gobierna dada su tipología de mega holón, donde examinamos el mapa actual de la investigación social con especial énfasis en el paradigma sociocrítico

como modelo explicativo de adscripción paradigmática de los sujetos investigativos que operan con IAP; les presentamos una síntesis conceptual acerca de la noción IAP, su estructura y dinámica holónica, así como los componentes del proyecto de investigación acción participativa.

Destacan en el holón paradigma sociocrítico, los tres niveles interrelacionados dialógicamente en movimiento fluyente, tanto ascendente como descendente en la estructura y dinámica holónica de la fase de proyecto de la IAP, que son: problematización, momento teórico inicial y momento metódico. Cada uno de los cuales conforman y configuran los subsiguientes holones del libro, tratados teórica y metódicamente con ejemplificaciones para evidenciar u objetivar los hallazgos y aportes al conocimiento de esta experiencia vivida.

En el segundo holón de la holarquía del proyecto IAP, socializamos el procedimiento metódico diseñado, aplicado y validado para conducir y desarrollar la problematización, entendida como la fase del proceso holónico en la cual el Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP), con la participación activa y protagónica de los actores sociales involucrados y mediante acciones intersubjetivas sacan a la luz la dificultad que padecen en un contexto dado a través de la dialógica de pasos orientados a identificar y seleccionar el problema, formular la pregunta generadora de la investigación (PGI), describir la problemática, construir los propósitos generales y específicos de la investigación; así como su importancia social, política, organizativa, institucional, personal y colectiva.

En el holón que ocupa el nivel III del libro, identificado con el signo momento teórico inicial, autoproducido por el holón problematización como acción recursiva de la PGI y el propósito general del estudio. Se presentan, además de los componentes teóricos iniciales interconectados como el concepto sensibilizador (CS); las teorías sustantivas (TS) y las teorías generales (TG) de carácter implícitas y explícitas; el procedimiento y las técnicas para construir el concepto sensibilizador, identificar, seleccionar y contrastar las teorías sustantivas directamente vinculadas al CS; así como, las TG. Este holón se denomina teórico inicial porque configura el primer momento teórico de otros que emergerán en los subsiguientes holones de la dinámica holónica de la IAP, donde el GIAP construye participativamente la definición del CS, lo contrasta con los conceptos definidores existentes en el conocimiento para el momento histórico con el propósito de validarlos y abstraer una síntesis dialéctica que actualiza, modifica o genera un nuevo conocimiento. También, identifica y selecciona argumentativamente las teorías directamente vinculadas al CS que funcionarían como base epistémica inicial y cierra el ciclo con el enunciado de las teorías generales de tipo implícitas, que son todas aquellas teorías inherentes al paradigma sociocrítico y a la modalidad de IAP; como de tipo explícitas, que corresponde a las teorías generales relacionadas al CS y el marco jurídico aplicable.

El holón metódica ocupa el nivel III en la estructura y dinámica holónica y el holón IV de este libro. Es el producto de una síntesis que se construye por integración complementaria y dialógica entre los métodos: inductivo, estudio de casos, la mayéutica, hermenéutico y dialéctico, que integralmente definen el método IAP. Aquí, se identifican y desarrollan interpretativamente los elementos constitutivos de la metódica; se hace énfasis en la participación protagónica de los actores sociales como agentes principales en todo el proceso; se presentan las técnicas de recolección de los datos y se echa mano a tres procedimientos interpretativos que se complementan como respuesta al problema de la multiplicidad de modelos hermenéuticos para interpretar los datos. Finalmente, usted interactuará con las técnicas de validación del conocimiento generado mediante la metódica IAP.

Usted también observará que cada holón de este libro está precedido de un mapa conceptual como síntesis teórica que rizomatiza la red conceptual de que está constituido el respectivo holón. Cada mapa conceptual no es una entidad separada una de otra, sino que por el contrario debe ser visualizada como un todo continuo, dialéctico e integral producido mediante la relación dialógica con el precedente y gobernado

por el paradigma sociocrítico que se presenta en su plenitud en la portada de este libro. Igualmente, evidenciará que en el margen derecho aparecerán extraídos y resaltados, para efectos pedagógicos, los significantes y significados, los procedimientos y su descripción que le dan soporte epistémico a cada holón con la intencionalidad que sean captados, aprehendidos y aplicados en sus vivencias investigativa con IAP.

Esta intencionalidad se refuerza con los ejemplos que en cada momento constitutivo del correspondiente holón referimos como evidencia de que el procedimiento funciona y constituyen los testimonios de validación del mismo. Los ejemplos que objetivizan cada holón, cada momento y cada paso vivido con más de cincuenta participantes del pregrado del subproyecto Trabajo de Grado durante los últimos cinco años y con tres estudiantes del postgrado de la UNELLEZ VIPI, durante el presente año, no sólo son evidencias de la aplicabilidad de la metódica que acá proponemos sino que configuran los testimonios prácticos de validación de la metódica. La metódica es válida porque ha sido comprendida, aceptada y aplicada por los participantes en sus experiencias investigativas en contextos educativos y comunales.

Cada experiencia vivida es un caso único con sus propios niveles de transformación paradigmática, pedagógica y vivencial de los actores sociales involucrados en el proceso. Por tal razón, el procedimiento acá propuesto de ningún modo es manualístico ni menos aún recetarista. El mismo, debe ser comprendido desde una postura crítica y reflexiva para ser aplicado según lo dictamine la dinámica dialógica que desarrolle el GIAP con los actores sociales en un contexto dado y en un momento histórico determinado. Cada caso abordado construye dialógicamente su propia metódica.

Para cerrar esta introducción deseo desde mi corazón expresar mi agradecimiento a todos los y las estudiantes del subproyecto Trabajo de Grado de las diversas menciones y cohortes de la Licenciatura en Educación del Programa Ciencias de la Educación de la UNELLEZ San Carlos, a los participantes de los subproyectos Seminarios de Investigación I y II del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria y de la I Cohorte del Programa Doctoral en Ambiente y Desarrollo, que han vivido conmigo la experiencia de investigar con el método IAP, por su voluntad de cambio paradigmático, por su paciencia y comprensión de la metódica IAP, por haber confiado sus dudas originadas por la diversidad de modelos y procedimientos y haber contribuido al diseño, aplicación y validación de una metódica integralista que orienta crítica y reflexivamente el proceso de investigación en contextos educativos. A todos ellos, a todas ellas, gracias.

HOLÓN I

DIMENSIÓN PARADIGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA



“El paradigma de la investigación-acción en la práctica profesional no es fácil de implementar en las instituciones educativas, tal y como están organizadas en la actualidad.”(Elliott 1997, p. 99)

El mapa actual de la investigación social en educación

Es común encontrar en el estado del arte sobre la polémica de los paradigmas de investigación, tal como lo afirma Gurdían-Fernández (2007), citando a Guba (1990), distinguir entre paradigma cuantitativo y cualitativo. Otros pensadores han llegado más lejos, incluso respondiendo a las tres interrogantes propuestas por Guba para identificar los paradigmas que son: la interrogante ontológica (naturaleza de la realidad); la interrogante epistemológica (relación sujeto-objeto) y la metodológica (cómo se genera el conocimiento) en las que se fundamenta Gurdían Fernández, como en el caso de Flores Fahara (2004), distinguen la coexistencia de cuatro paradigmas respondiendo a las interrogantes formuladas por Guba: positivista, post-positivista, teórico-crítico, constructivista.

El concepto paradigma fue introducido en el debate científico por Kuhn en 1962, citado por Capra (1998: 27) para denotar “una constelación de logros- conceptos, valores, técnicas, etc., compartidos por una comunidad científica y usada por ésta para definir problemas y soluciones legítimos”. Esta idea de paradigma se fundamenta en una concepción antagónica, opuesta, irreconciliable de los sistemas conceptuales y prácticas compartidas por una comunidad de científicos y ha constituido la base sobre la cual se ha sustentado la distinción muy frecuente en la actualidad en el discurso científico, entre paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo, como dos polos opuestos e incommunicables.

Hoy, no solo la noción de paradigma ha adquirido un sentido social aportado por Capra, citado, quien extiende el sentido científico que le da Kuhn al concepto, al modo de organización de la sociedad. En este contexto, más amplio, el concepto ha venido adquiriendo un uso múltiple. Por ejemplo, podemos oír o leer de paradigma en espacios organizacionales, sociales, económicos, políticos, educativos o culturales. En ciencias sociales, se habla de la coexistencia de tres paradigmas: materialismo histórico, positivismo e interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 1992). Martínez (2005) distingue entre paradigma premoderno, moderno y postmoderno. En física cuántica se habla de paradigma hologramático, en ecología de paradigma ecológico, en los organismos vivos o en biología de “paradigma de auto (geno - feno - ego) eco - re - organización” (Morín, 2002: 407) y, como paradigma del paradigma al paradigma de la complejidad o reparadigmatización (Morín, 2002).

Desde la perspectiva de la complejidad el concepto paradigma adquiere un sentido integral, definido como “asociación de conceptos fundamentales capaz de guiar todo discurso explicativo” (Morín, 2002: 410 y 411). En Morín, la noción de paradigma adquiere un sentido semántico (relación por asociación de los conceptos o red conceptual), pero a la vez nos indica que la ciencia no solo cambia por rupturas paradigmáticas sino que también lo hace por complementariedad (asociaciones y combinaciones retroactivas y recursivas)

Esto significa, que en la noción de paradigma desde la perspectiva de la complejidad, el sistema conceptual, teórico, principios y modos operacionales poseen una doble cualidad: son antagónicos y complementarios a la vez. Esta doble cualidad buclerizada (en interacción retroactiva y recursiva entre los polos opuestos) constituye una nueva teoría de la evolución de la ciencia y una visión compleja de la misma. Es decir, que los dualismos no solo están en oposición sino que también se encuentran en complementación por retroacción y recursividad (principio de recursividad de Edgar Morín, 2005).

De modo que en la actualidad, el sujeto investigador no solo tiene como opciones de adscripción

paradigmáticas los enfoques cuantitativo y cualitativo, sino que por ejemplo, desde el nuevo sistema conceptual de la física cuántica Bohm (2002), Wilber (1992 y 2007), han propuesto el paradigma hologramático; desde el discurso explicativo de la ecología como ciencia nueva, Capra (1998) y Morín (2002) propone el paradigma ecológico; desde el discurso explicativo de la nueva biología integralista, Morín (2002) nos habla del paradigma de auto (geno - feno - ego) eco - re - organización; desde una perspectiva de integrar y unir conceptos y teorías dispersas en los avances científicos desde inicios del siglo XX, Martínez (2005) nos presenta el paradigma emergente y Morín (2005) el paradigma de la complejidad, como esfuerzos teóricos, realizados desde contextos diferentes (físico, ecológico, biológico, complejo), pero complementarios que pueden conducir a un acercamiento interparadigmático desde la multiparadigmatización, como meta punto de vista rizomatizado.

A los fines teóricos del presente libro entendemos por paradigma “un modelo o modo de conocer, que incluye tanto una concepción del individuo, sujeto cognoscente o persona, como una concepción del mundo en que vive y de las relaciones entre ambos” (Gurdían-Fernández, 2007, p.3).

Entonces, queda suficientemente claro que la polémica relacionada con la dimensión paradigmática de la investigación social trasciende la distinción cuanti/cualitativa como modelos para crear conocimientos. En consecuencia, tanto investigadores, investigadoras, grupos de investigación o de creación intelectual como docentes y dicentes deben tener consciencia de que el mapa es más diverso en opciones o alternativas paradigmáticas, epistemológicas y metódicas para abordar la realidad con fines investigativos.

La tesis que demostraremos en este momento es que el mapa nos presenta a la vez una diversidad y unidad de modos, modelos o patrones investigativos. Por ejemplo, pensadores como Bericat (1999), en el libro sobre la integración de los métodos cuantitativo y cualitativo considera que la investigación social y, con ella la investigación educativa, se debate entre dos posturas paradigmáticas: la cuantitativa y cualitativa. No obstante, el mapa es más amplio al señalado por autor, puesto que coexisten otras opciones paradigmáticas que complementan y actualizan el status indicado por Bericat en el año 1999, a pesar que el sociólogo español concluye proponiendo la integración metodológica de las técnicas de investigación, tanto cuantitativas como cualitativas lo que significa un nuevo estatus emergente de la investigación social, a la cual denomina diseño multimétodo.

El diseño multimétodo, en palabras de Bericat, citado, es un acto creativo que construye el investigador al combinar según la dinámica de la investigación las dimensiones metodológicas de sincronía – diacronía; extensión – intensión; objetividad – subjetividad; análisis – síntesis; deducción – inducción; y reactividad - neutralidad con las estrategias de integración por complementación, combinación y triangulación y las fases de la investigación.

Por su parte Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), clasifican los enfoques de la investigación social en cuantitativo, cualitativo y mixto. Los diseños investigación mixtos, señalan los autores, aplican complementariamente las fortalezas de los enfoques cuantitativo y cualitativo a fin de construir una perspectiva más amplia y profunda del problema de estudio al obtener, analizar e interpretar más y variados datos con creatividad y mayor solidez y rigor científico para llegar a una mayor teorización

Paradigma

“un modelo o modo de conocer, que incluye tanto una concepción del individuo, sujeto cognoscente o persona, como una concepción del mundo en que vive y de las relaciones entre ambos” (Gurdían-Fernández, 2007, p.3).

del fenómeno en estudio. De modo que, el enfoque de investigación mixto sigue un procesos sistemático, empíricos y críticos de investigación que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr entretejer una visión integral del objeto de estudio.

Molina(2012a), después de examinar los paradigmas positivista, interpretativo, socio-crítico, ecológico, complejo, holográfico, emergente, presenta una síntesis de la dinámica holárquica transparadigmática que usted la puede observar en la figura 1.

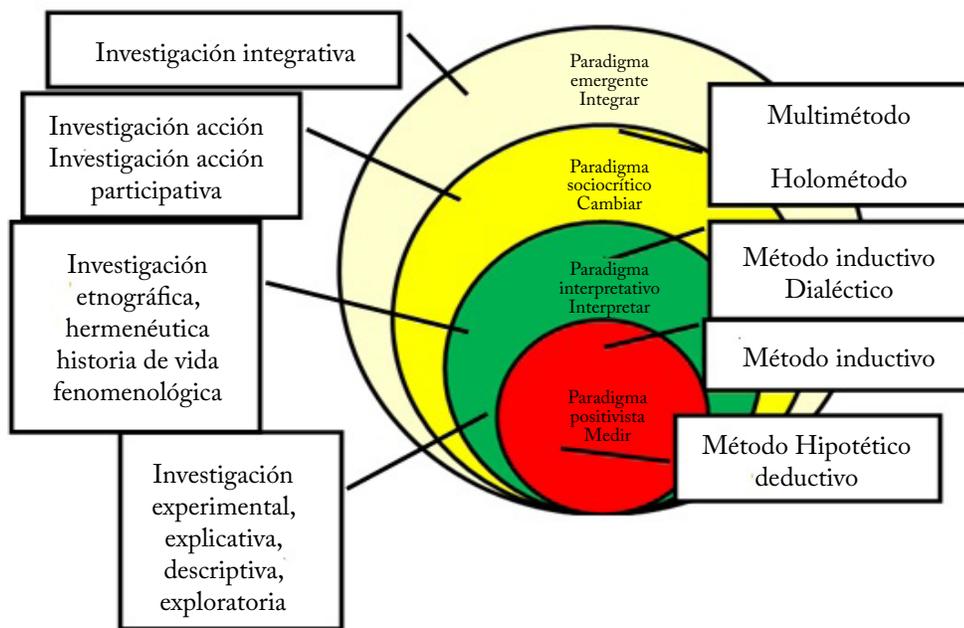


Figura 1. Dinámica holárquica transparadigmática de la investigación social.

Fuente: Molina (2014, p. 23).

La figura anterior muestra la dinámica transparadigmática que caracteriza hoy en día a la investigación social. Esta dinámica la configura en su base, con más de 300 años de existencia y con predominio en su aplicación en la investigación social, el holón del paradigma positivista acompañado del método deductivo e hipotético deductivo y de los tipos de investigación exploratoria, descriptiva, proyecto factible, explicativa y experimental; orientado, sin distinción del tipo de investigación, a la medición fraccionada de la realidad social estudiada. Desde este enfoque, el sujeto investigador procede deductivamente a través de un diseño bibliográfico, de campo o experimental y las correspondientes investigaciones exploratorias, descriptivas con o sin propuesta factible, así como las investigaciones explicativas y experimentales, configurando una cultura investigativa ampliamente compartida por la mayoría de los sujetos investigadores a pesar de ubicarse en el nivel básico de la dinámica espiral de evolución paradigmática.

El segundo nivel u holón de la dinámica transparadigmática está ocupado por el paradigma interpretativo que de acuerdo con Gurdán-Fernández, citada, tiene sus orígenes a principios del siglo XX. Esta postura paradigmática, pertenece al igual que el socio-crítico al denominado enfoque cualitativo de la investigación, pretende con su accionar investigativo interpretar desde lo particular a lo general, el fenómeno objeto de estudio, cualificando el mismo a través de categorías conceptuales e interpretaciones teóricas validadas mediante la triangulación y abordados, bien sea desde el método etnográfico, hermenéutico, fenomenológico y de historia de vida. El sujeto investigador interpretativo se ubica en el segundo nivel de la dinámica holárquica transparadigmática.

El tercer nivel está compuesto por el paradigma socio-crítico. El sujeto investigador desde este holón acciona dialógicamente para cambiar, transformar, mejorar y reflexionar interactivamente con los co-investigadores, permitiéndole comprender participativa y socialmente el fenómeno para transformarlo. Esto lo hace procediendo metodológicamente de acuerdo con la metódica de la investigación acción (IA) o de la investigación acción participativa (IAP), la cual es el tema del presente libro.

Desde finales del siglo XX, en la historia de la ciencia, se viene configurando el más reciente y nuevo nivel de la dinámica holárquica transparadigmática ocupado por el denominado paradigma emergente (Molina, 2012b). Se trata de las posturas teóricas y metodológicas basadas en la integración de los niveles precedentes de la dinámica holárquica de manera complementaria, triangulada, holárquica y/o por bucle. Desde este nivel el sujeto investigador acciona integrando las posturas anteriores de manera transdisciplinaria, explorando, describiendo, explicando, interpretando e influyendo en la transformación del fenómeno estudiado para solucionarlo.

Mapa actual de la investigación social

En la actualidad el mapa de la investigación social está compuesto de por los paradigmas positivista, interpretativo, sociocrítico y emergente, que configuran una diversidad de opciones epistemológicas y metódicas.

El paradigma sociocrítico como modo de operar de los sujetos investigadores en la investigación social

La adscripción paradigmática de los sujetos investigadores o colectivos de investigación desde el operar de la investigación acción participativa, como ya se ha señalado es el paradigma socio-crítico, el cual se asume como el modelo teórico y metódico compartido por una comunidad de investigadores e investigadoras cuyo modo de operar en la construcción del conocimiento trasciende la interpretación del fenómeno social con la acción transformadora del mismo desde un abordaje dialéctico, crítico, reflexivo, colectivo, participativo e intersubjetivo. Bisquerra (2009), señala que el paradigma socio-crítico supera al interpretativo en dos aspectos clave: a) la orientación social y práctica de la investigación; y b) la posición militante del investigador a través de la autorreflexión y la crítica en el proceso investigativo, uniendo teoría y práctica.

El origen de este paradigma se asocia con el nacimiento de la teoría crítica por allá en los años veinte del siglo pasado, como producto creativo de la denominada escuela de Frankfurt, integrada entre otros por Habermas (Gurdían-Fernández, 2007; Alvarado y García, 2008). La teoría crítica considera entre sus postulados que la fuerza que mueve a los conocimientos son los intereses comunes, son conocimientos técnicos y parciales y se expresan con crítica dialéctica a los aspectos negativos que deben ser superados para alcanzar la emancipación.

Estos pensadores afirman que entre los principios del paradigma sociocrítico encontramos: conocer y comprender la realidad como praxis; unidad teoría y práctica; acción emancipadora y liberadora del ser humano; integrar todos los participantes en el proceso de autorreflexión y toma de decisiones consensuales; es dialéctico. De acá podríamos abstraer como principios del paradigma socio-crítico: la unidad teoría-práctica; emancipador; participativo; y dialéctico.

El paradigma sociocrítico, según Peña Acuña (2011), presenta las siguientes características: se fundamenta en la teoría marxista; se investiga para transformar; y se interesa en una visión holística. En tanto que, Gurdián-Fernández (2007), argumenta que la teoría crítica constituye el soporte epistémico del paradigma sociocrítico; ontológicamente asume la realidad compartida, múltiple, histórica, construida, dinámica, holística y divergente; mientras que su finalidad es emancipar sujetos, identificar el potencial para el cambio, liberar y empoderar para criticar y transformar la realidad; metodológicamente su diseño es flexible, envolvente y emergente, inductivo-cualitativo, estudio de casos; sujeto-objeto están íntimamente relacionados, el sistema de explicación se sustenta en la dinámica interactiva, dialéctica-crítica con validación intersubjetiva y uso de técnicas dialécticas.

Paradigma sociocrítico

Es el modo de explicación científica que se sustenta epistemológicamente en la teoría crítica, asume la realidad ontológicamente dialéctica y su propósito es transformar tanto la realidad concreta como a los actores sociales mediante la aplicación de la metódica IAP.

Como podemos evidenciar existen múltiple y diversos puntos de vistas en relación a esta temática, lo que convierte en un reto teórico y, a la vez en un aporte de este libro, el construir y reconstruir una síntesis acerca de los principios de este paradigma. En tal sentido, a continuación les presento un esfuerzo de sistematización y síntesis de los principios del paradigma socio-crítico, como aporte de este libro:

1. **Praxológico.** Este principio está constituido por dos conceptos. El concepto praxis y el de práctica. El primero, trasciende el sentido pedagógico y psicológico para adquirir una connotación política que no sólo significa el conjunto de acciones que se realizan para lograr un objetivo, sino que significa acción transformadora de la realidad observada en el contexto concreto. El segundo, significa la aplicación de las acciones derivadas de la observación de los hechos por parte de los actores sociales participantes en la investigación con el propósito de contrastar los conceptos con los hechos.
2. **Unidad teoría práctica.** La investigación acción participativa no solo se fundamenta en el principio praxológico, sino que también tanto la praxis como la práctica van acompañada indisolublemente de la teoría en una relación buclerizada de acción – teoría – acción.
3. **Dialógico.** Este principio, al igual que los anteriores, es una condición permanente durante el proceso de investigación acción participativa y significa diálogo, interrelación, conexión entre dualidades que son antagónicas y complementarias a la vez (Morín, 2005). Así como dialogan teoría y práctica también se entre mezclan complejamente los saberes científicos y populares, la acción y la reflexión, la situación previa y la situación transformada, lo individual y colectivo, la crítica y la reflexión, la objetividad y la subjetividad; de tal modo, que la dialógica convierte a la entrevista informal (Elliott, 2005), entrevista en profundidad y/o entrevista focalizada en la técnica predilecta de esta modalidad de investigación, así como también la triangulación de datos, fuentes, categorías. Es decir, todo es dialógico, incluso el modo como se escribe el informe de investigación es el relato o narración de los hechos desde nosotros mismos y para nosotros.
4. **Dialéctico.** Este principio hace referencia a que durante el proceso de investigación y sus implicaciones futuras nada está estático; sino que todo está cambiando. Incluso, una vivencia investigativa se diferencia a otras. Cada caso es una vivencia única y extraordinaria. Tanto se transforman los sujetos investigadores como los hechos o cosas que se investigan; es decir, cambia el objeto y el sujeto desde el inicio mismo del proceso investigativo y como resultado del mismo. Todo el proceso confluye en una síntesis colectiva construida desde la confrontación entre la tesis o situación problema y la antítesis o situación transformada, como intersubjetividad de los actores sociales implicados y explicados en el proyecto de investigación acción participativa.
5. **Reflexivo.** Reflexionar significa en un sentido general, en palabras de Luna (s.f.) apoyándose

en la filosofía kantiana, “hacerse consciente de nuestras representaciones, en unir conciencia y representaciones” (p. 92); en sentido concreto, “es una búsqueda de las fuentes de nuestro conocimiento” (p.92). Uniendo ambos sentidos, reflexionar significa la relación que se establece entre nosotros investigadores, las representaciones que se construyen colaborativa y cooperativamente a través del diálogo de saberes y las diferentes fuentes de conocimiento en un orden dado. En el caso del paradigma socio-crítico la reflexión no sólo adquiere el sentido lógico de relacionar conciencia y representaciones develando continuidades y homogeneidades; sino, que trasciende a un nivel superior para romper las continuidades y homogeneidades y generar el cambio o transformación. En este segundo nivel u holón la reflexión es trascendental otorgándole a la vez unidad y transformando las representaciones que los investigadores construyen en su dialógica y en su acción participativa. Es decir, la reflexión es una acción transformadora determinada por el yo investigador, y a la vez es el resultado de la acción transformadora. Por ello, que Karlsen y Larrea (2015), citando a Schön (1983), distinguen entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La primera es la que se realiza cuando actuamos y constituye una actividad consciente de transformación de la acción en ejecución. La segunda, se realiza después de ejecuta la acción para mirar hacia atrás para valorar lo alcanzado durante el desarrollo del proceso.

6. **Crítico.** La crítica se asocia con la permanente postura alternativa que mantienen los sujetos participantes en la investigación de los conceptos, teorías e interpretaciones pre-existentes. La crítica además de dirigir la acción, se expresa en la investigación acción participativa como la síntesis de los diverso y múltiples criterios que desde la subjetividad manifiestan los actores sociales implicados al abstraer los hechos y dialogarlos entre ellos con el firme propósito de cambiar los hechos estudiados; es decir, la crítica asume un carácter positivo y constructivo. La crítica en palabras de Foucault (2006, p. 10), citado por Martínez Posada (2015, p.204) es:

...el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la incertidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva”

7. **Intersubjetivo.** Precisamente, cuando los colectivos de investigación construyen en el dialogar sus síntesis conceptuales y teóricas subyace la intersubjetividad. Ella constituye en este paradigma el modo de crear conocimientos mediante la comunicación que se desarrolla entre los sujetos sociales implicados en el contexto de estudio. En este sentido, la entrevista y el dialogo sistemático de los participantes producen los conceptos sensibilizadores y las teoría sustantivas. Es un conocimiento intersubjetivo al ser originado y compartido por una comunidad concreta, bien sea educativa, campesina, obrera, pesquera, indígena, entre otros tipos.
8. **Participativo.** Los hechos que se estudian desde la perspectiva de este paradigma son abordados mediante la participación activa durante todo el proceso de los actores sociales contextualizados. Es decir, en el contexto educativo los docentes, dicentes, padres y representantes son los protagonistas en la generación del conocimiento que en un primer nivel adquiere un significado subjetivo pero que luego sube a un segundo nivel adquiriendo un significado intersubjetivo. Este principio hace del paradigma socio-crítico un modelo o patrón ampliamente democrático y participativo en la generación y aplicación del conocimiento.

Principios del paradigma sociocrítico

1. Praxológico.
2. Unidad teoría práctica.
3. Dialógico.
4. Dialéctico.
5. Reflexivo.
6. Crítico.
7. Intersubjetivo.
8. Participativo.
9. Sistémico.
10. Transdisciplinario.
11. Emancipador.

9. **Sistémico.** Este principio hace de este paradigma un proceso de investigación que se desarrolla creativamente mediante ciclos, fases. Por ejemplo, de acuerdo con el modelo de Lewin, citado por Latorre (2007), la secuencialidad de momentos, está integrado por cuatro ciclos: el ciclo de la idea inicial de exploración y búsqueda de los hechos donde se debe identificar y diagnosticar el problema; el ciclo de plan general que se deriva del ciclo anterior para solucionar el problema o mejorar la situación inicial; el ciclo de la acción o implementación del plan elaborado en el ciclo anterior; y el ciclo de evaluación de la acción. En el modelo de Elliot, están presente tres ciclos o fases: la primera que consiste en la identificación y descripción del problema; la segunda que comprende el diagnóstico del problema y la formulación de hipótesis para la acción; la tercera, donde se construye el plan de acción que también incluye su ejecución y evaluación. Y en el modelo de Kemmis está compuesto por cuatro ciclos o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión.
10. **Transdisciplinario.** Consiste en el esfuerzo indagatorio de obtener conocimientos por analogías entre los diferentes objetos de estudios a través del diálogo de saberes entre las disciplinas, interdisciplinas y multidisciplinas y entre los sujetos, entre las culturas, entre los saberes cotidianos desplazados y estigmatizados por el conocimiento científico, para tender puentes conceptuales y metódicos. Sotolondo y Delgado (2006).
11. **Emancipador.** Finalmente, el paradigma socio-crítico persigue en última instancia liberar de la situación previa a los actores sociales al generar un cambio.

Qué es la investigación acción participativa

El concepto desde los inicios que se usó es el de investigación acción. Aunque independientemente de si se conceptualiza como investigación acción, investigación acción crítica, investigación acción emancipadora, investigación acción transformadora o investigación acción revolucionaria, en cualquiera de las acepciones el término siempre conserva la característica participativa. No obstante, fue en el Simposio Internacional celebrado en Cartagena de Indias, Colombia, en 1977, que se socializó el concepto de investigación acción participativa. Es decir, que la IAP, es una corriente de investigación que se originó en América Latina, particularmente en América del Sur, siendo Freire y Fals Borda sus creadores intelectuales.

Santos Assán (2012), comenta que sobre la noción investigación acción participativa (IAP) existen en la actualidad diversidad de definiciones, las cuales coinciden en el carácter activo y participativo del proceso. Es decir, acción y participación son principios compartidos por todos los puntos de vistas y modelos que sobre la investigación acción se han construido en su devenir histórico.

Para Lewin, considerado el padre de la modalidad de investigación acción, citado por Latorre (2007), es un proceso espiral de pasos que comprende la planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. Elliott (2005), considerado el precursor de este tipo de investigación en Europa, particularmente en El Reino Unido, en el ámbito educativo durante la década de los años 60, la define como una fórmula alternativa a la investigación tradicional y la asocia con una forma de reflexión relacionada con el diagnóstico, con la respuesta y con la deliberación. Esta investigación se ocupa de las acciones humanas y de las situaciones sociales vividas por los docentes en la cotidianidad de su praxis educativa y tiene por finalidad profundizar en la comprensión del problema a través del diagnóstico del mismo del cual emergerán las respuestas o acciones para transformar o cambiar la situación que depende de la comprensión profunda del problema, el cual se debe explicar tal cual como sucede en el contexto donde ocurre construyendo un "guion", relato o narración relacionando y agrupando hechos que luego debe ser interpretados desde la interacción de los actores sociales involucrados como acciones y transacciones humanas, tomando en cuenta: las creencias, intenciones, objetivos, elecciones y decisiones; así como, el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar y definir objetivos y acciones.

Enfatiza Elliott, citado, que la investigación acción considera la situación problema desde el punto de vista de los participantes por lo que describirá, explicará y decidirá lo que sucede relatado en el

lenguaje utilizados por ellos en su vida diaria que surge del diálogo con los participantes como método de validación de la información. Por ello, se basa en la autorreflexión que sobre la situación construyen los y las participantes en su carácter de co-investigadores, por lo tanto, deben tener libre acceso a los datos, a sus interpretaciones, a las acciones que se planifique y ejecuten, por lo que generar un clima de confianza es clave para el proceso de investigación acción participativa otorgándole fidelidad al saber generado colectivamente y colocando a la observación participativa y la entrevista en profundidad como sus herramientas predilectas.

Otra definición la proporciona Teppa (2012), también en el ámbito educativo, es que la investigación acción participativa comprende el abordaje autocrítico y autoreflexivo de la praxis docente desde la teoría crítica con la finalidad de intervenir para cambiar el trabajo didáctico cotidiano del docente.

Para McKernan (2001), luego de citar y comentar las definiciones dadas por Elliott en 1981, la de Rapoport en 1970 que ve en la investigación acción un tipo especial de investigación aplicada que implica a los participantes que experimentan los problemas directamente en la búsqueda de la solución; la definición de Halsey en 1972, quien la considera como una forma de intervención a pequeña escala de la realidad y el examen minucioso de sus efectos; la de Bogdan y Biklen en 1982, quienes la asumen como la investigación que se realiza para mejorar los entornos sociales e implica un proceso sistemático de recogida de datos para producir el cambio social; la de Carr y Kemmis, en 1986, quienes la entienden como una forma de estudio auto-reflexivo y crítico que persigue la emancipación de los participantes, la define de la siguiente forma:

... es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio – en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los procesos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (p. 25).

Tanto esta definición como las anteriores, resaltan: primero, es la investigación que realizan los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica; segundo, es un procedimiento sistemático y riguroso que se inicia con la definición clara del problema, el diseño del plan de acción y el examen de las hipótesis que orientarán la acción, la aplicación de la acción, la evaluación de la efectividad de la acción implementada, seguido de la reflexión de los participantes que explica los procesos y finalmente la comunicación de los resultados a la comunidad de investigadores; y tercero, los participantes tienen el protagonismo crítico-reflexivo de todo el proceso y de los resultados.

Entre las características de la investigación acción, Elliott (2000), relata las siguientes:

- a) Considerar la relación entre los procesos y los productos.
- b) La acción la juzga siempre en relación con el contexto expresado en las circunstancias concretas, lo que constituye una práctica reflexiva.
- c) La comprensión que el profesional reflexivo tiene se lleva a la práctica.
- d) Integra enseñanza y desarrollo del profesor.
- e) Combina investigación y reflexión.

Además Elliott, citado, distingue la investigación acción en el aula de clase de la investigación tradicional, en los siguientes términos:

- a) La investigación acción (IA) emplea conceptos sensibilizadores; mientras que, la investigación tradicional conceptos definidores. El concepto definidor es aquel que demarca claramente las características comunes a una clase de objetos en su dimensión individual y en su ámbito. El concepto sensibilizador proporciona un sentido general y de orientación para aproximarse a los casos empíricos.
- b) Los datos de la IA son cualitativos, mientras que los de la investigación tradicional (IT) son cuantitativos.
- c) La IA persigue desarrollar una teoría sustantiva de la acción en el aula de clase, mientras que la IT desarrolla una teoría formal. La primera se deriva de los conceptos sensibilizadores y la segunda de los conceptos definidores.
- d) El método de la IA es el estudio cualitativo de casos, mientras que la IT adopta el método experimental.
- e) La IA generaliza de manera naturalista, mientras que la IT lo hace de modo formalista.
- f) Los conceptos en la IA son a posteriori. En la IT son a priori.
- g) La IA implica a los docentes y estudiantes como participantes activos en el proceso de investigación. La IT, considera a los profesores y profesoras, a los y las estudiantes como objetos de estudio.
- h) En la IA las principales técnicas de obtención de datos son la observación participativa y la entrevista informal. En la IT, la principal técnica es la observación no participativa.

Latorre (2007, p. 24), después de definir la investigación acción “como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”; nos presenta tres modelos de investigación acción:

- a) El modelo de Lewin, donde se le imprime a esta investigación un carácter técnico con el propósito de elevar la eficiencia en las prácticas sociales mediante la participación del profesorado en planes de acción operando por ciclos. También forma parte de este modelo las vivencias sistematizadas por Corey, entre otros.
- b) El modelo de Elliott, denominado investigación acción práctica que persigue la transformación de la conciencia de los participantes.
- c) El modelo defendido por Carr y Kemmis denominado investigación acción crítica emancipadora centrada en la praxis educativa y su cambio.

Complementariamente a los modelos o tipologías de investigación acción analizados por de Latorre, Mackernan, citados, refiere a los aplicados por Hilda Taba en Estados Unidos, Lippitt y Radke, Ebbutt en Inglaterra. El primero, concibe el proceso conformado por las siguientes etapas: identificar problemas, análisis del problema; hipótesis; reunir e interpretar los datos; ejecución de la acción; evaluación de los resultados de la acción; el segundo, inicia con el descubrimiento del problema por el grupo; luego, el grupo toma la decisión de qué investigar; luego, se construyen los instrumentos de recolección de datos; se toman las decisiones sobre el muestreo; se supervisa la recogida de los datos; se identifican los datos que general cambios de actitud; los hechos se reúnen e interpretan en colaboración; se genera el nuevo conocimiento; finalmente, se difunden los hechos entre los informantes. El tercero, asume el proceso compuesto de ciclos sucesivos, cada uno de los cuales retroalimenta el otro o así mismo.

Pero, además de los modelos de investigación acción, propuestos por Latorre y McKernan, citados, es justo adicionar la experiencia latinoamericana, que al respectose sintetiza en las sistematizaciones construidas en Brasil por Paulo Freire y en Colombia desde 1970 por Orlando Fals Borda. Ambas experiencias nos permiten afirmar con Alcocer (1998) que la IAP es una creación latinoamericana que nace en los años sesenta. En el primero las vivencias se contextualizan en el ámbito educativo; en el segundo, los esfuerzos investigativos se orientaron a comprender la situación histórica y social de los grupos sociales más explotados por el sistema capitalista y en consecuencia en estado de mayor vulnerabilidad social integrados por campesinos, obreros e indígenas (Fals Borda, 2009).

Para Freire (1997), citado por Fogel (1999), la investigación acción participativa es aquella donde la gente participa en la producción del conocimiento y en la dinámica de transformación social y personal.

Es la encargada de generar la ciencia desde y para la gente que sirve con instrumento de liberación de los oprimidos.

Fals Borda (2009, p. 279), opina que:

En la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos, por una parte; y reconocer el papel de los partidos y otros organismos políticos o gremiales, como contralores y receptores del trabajo investigativo y como protagonistas históricos, por otra.

Las posiciones de ambos pensadores, incorporan cuatro nuevos elementos teórico-práctico en el sistema conceptual hasta el momento tratado de la investigación acción participativa (IAP). El primero, es la comprensión de la situación histórico-social de los grupos sociales, de sus organizaciones y problemáticas asumiendo los hechos como procesos históricos y complejos. El segundo, es el uso del método dialéctico para superar las confusiones conceptuales del proceso investigativo propiciando el intercambio entre los conceptos previos o establecidos en el marco de referencia con los hechos y sus observaciones en el contexto dado; constatar y validar los conceptos con la acción que se planifique y ejecute; reflexionar sobre la unidad teoría y práctica para deducir nuevos conceptos más adecuados y pertinentes socialmente, adaptar al contexto concreto real o reconstruir viejos conceptos; y finalmente repetir el ciclo de investigación – acción – reflexión. El tercero, el materialismo histórico como base epistémica de la investigación acción y como filosofía para comprender los hechos como procesos históricos, develar la esencia del sistema capitalista como mecanismo de explotación de los sectores sociales obreros, campesinos e indígenas y de generar conocimiento desde la acción misma de los actores sociales. Y el cuarto, es el papel político del conocimiento en la liberación de los oprimidos.

Inojosa Zerpa (2013), también le atribuye a Freire el uso de esta metodología en la investigación social aplicada en las reflexiones sobre la pedagogía; así como a los sacerdotes colombiano Camilo Torres y limeño Gustavo Gutiérrez. En el caso de Venezuela, relata Inojosa Zerpa, la propuesta de Carlos Lanz denominada método INVEDECOR y de Jesús Rivero. Es de significar que la orientación de esta vertiente es fundamentalmente ideológico político vinculado con las luchas de transformación revolucionaria de las naciones donde se aplicó. Por esto, es que el autor denomina a este modelo investigación acción revolucionario, para distinguirlo de los modelos de investigación acción participativa e investigación acción transformadora, desconociendo que si la investigación es revolucionaria, también lo es transformadora y participativa.

En Latinoamérica, relata Gurdían- Fernández (2007), la IAP constituye un aporte a la concepción de la teoría crítica que se venía desarrollando en Europa porque la vincula con las luchas de los movimientos sociales y, en consecuencia, adquiere un marcado carácter de compromiso político e ideológico con la transformación política y ética de la sociedad. Es decir, la IAP es una ciencia comprometida con los procesos de liberación, donde el ámbito educativo adquiere singular importancia como escenario para producir la nueva ciencia crítica. Y es precisamente en el contexto educativo, donde centra sus reflexiones Freire con sentido liberador de los docentes y discentes a través de la pedagogía liberadora. Otra línea de investigación la constituyó la problemática de la dependencia, el colonialismo y la explotación capitalista.

Alberich (2000), define la IAP “como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar” (p. 47). López de George (1997), la define “como un proceso de mejoramiento evaluativo o de transformación radical... que puede utilizarse para resolver problemas sociales”... (p. 8).

Entonces, además del modelo técnico, práctico y deliberativo también tenemos el cuarto modelo denominado de investigación acción participativa (Fogel, 1999), quien citando a Smith (1997) lo presenta

compuesto de las siguientes fases:

- a) Establecimiento de las relaciones con los actores sociales o inicio de la participación.
- b) Demanda de los actores sociales en la situación problema.
- c) Acuerdo entre los investigadores y los actores en torno a la situación problema.
- d) Conformación del grupo responsable de la investigación.
- e) Diseño conjunto de la investigación.
- f) Recolección conjunta de los datos.
- g) Análisis conjunto de los datos.
- h) Compartiendo con los actores en la situación problema.
- i) Desarrollo de planes de cambio.
- j) Implementación conjunta de los planes de cambio.
- k) Consolidación de los aprendizajes.

Como se puede constatar en la actualidad no sólo existe una gran diversidad y complejidad de modelos, tradiciones, procedimientos en el campo global de la investigación en educación. Sino que también la hay a lo interno del paradigma socio-crítico y particularmente en su modalidad de investigación acción. Esta diversidad de modelos IA, representa la reproducción de las distinciones y fragmentaciones que se han derivado de cada experiencia explicada por el contexto concreto en el cual se desarrollaron y por los propósitos de las investigaciones realizadas.

Sin embargo, así como es cierto la coexistencia de esta diversidad paradigmática, ontológica, epistemológica y metodológica, tanto a nivel global de la investigación como a nivel particular en la investigación acción en el ámbito educativo a pesar de contar con poco más de medio de siglo de existencia, también es cierto que desde finales del siglo pasado viene emergiendo una nueva visión de integración de lo desintegrado por la época de la modernidad. En esta perspectiva, se enganchan las propuestas de los teóricos de la nueva ciencia (Molina, 2014). Y más concretamente, en el escenario de la investigación acción, investigadoras como Abero (2015), en un esfuerzo teórico por sintetizar esta diversidad agrupa en dos las tendencias epistemológicas y metodológicas de la IA: la tendencia sociológica representada por Lewin en Estados Unidos y continuada por Fals Borda (Colombia), aunque con un sentido político e ideológico y la tendencia educativa que se sustenta en las ideas de Elliot y Stanhouse (Inglaterra), Freire (Brasil), Carr y Kemmis (Australia).

Pero, en este libro sustentándonos en los postulados de la complejidad que todo está relacionado y que los hechos y sus interpretaciones teóricas poseen una doble cualidad de antagonismo y complementariedad a la vez, nos atrevemos a proponer como otro de los aportes de este libro una síntesis teórica integrando los modelos de investigación acción indicados por Latorre, citado, complementados con la experiencia de Freire, Orlando Fals Borda y las otras experiencias militantes y revolucionarias de América Latina, las siguientes características del diseño de investigación acción participativa (IAP):

- a) Es cíclica, lo que significa que se realiza por momentos interdependientes uno de otro los cuales se buclerizan, bien sea, en acción recursiva del momento previo que genera el siguiente o mediante acción retroactiva del anterior que modifica el momento previo, con pasos y técnicas que tienden a repetirse en la secuencialidad de momentos.
- b) Esparticipativa porque involucra en el proceso de investigación a los sujetos sociales que viven y sienten la problemática que se indaga dependiendo del contexto concreto de que se trate, sea educativo, económico, político, cultural. En el caso del escenario educativo, los actores sociales involucrados en el proceso son los docentes y dicentes, y el aula se convierte en el escenario natural de la IAP.
- c) Es reflexiva porque se orienta por las explicaciones que emergen de la comprensión colectiva de los hechos y de las acciones de los actores sociales de donde nacen los conceptos sensibilizadores y las teorías sustantivas.

- d) Es crítica porque se cuestionan los puntos de vistas previos y emergentes de cada actor social para construir una síntesis explicativa compartida por consenso o por mayoría.
- e) Es transformadora porque su fin último es el cambio de la situación problema que originó el proceso de investigación y a los sujetos sociales participantes en la resolución del mismo.
- f) Es emancipadora por libera a los participantes de la situación previa.
- g) Es narrativa porque se construye desde y con la vivencia de los actores sociales.

La tabla 1, muestra las características fundamentales de la investigación acción participativa, discutidas hasta el momento.

Tabla 1.

Implicaciones de la investigación acción participativa.

Componente	IAP
Paradigma	Socio-crítico.
Epistemología	Intersubjetiva. Conceptos sensibilizadores y teoríasustantiva.
Método	Inductivo, hermenéutico-Dialectico
Técnicas	Observación participativa y entrevista semiestructurada.
Ciclos o momentos	Problematización, teórico inicial, metódico, diagnóstico, planificación, ejecución y reflexión final.
Datos	Cualitativo aunque no se niegan los cuantitativos.
Análisis de los datos	Cualitativo y participativo.
Generalizaciones	Naturalista mediante la teoría sustantiva.

Además de las características señaladas en la tabla 1, emergen de la discusión las siguientes ideas sintetizadoras:

1. De las diversas experiencias, modelos y definiciones formales presentadas, así como de la experiencia propia, podemos concluir que IAP, es el proceso creativo, grupal o colectivo de investigación que se desarrolla en el contexto educativo como el aula de clase mediante ciclos, momentos u holones interrelacionados unos de otros que se buclerizan en su accionar para comprender y transformar nuestros hechos desde y con la participación activa de los actores involucrados, con el uso sistemático y recurrente de la reflexión, la crítica y la acción transformadora y emancipadora, así como de la aplicación de técnicas cualitativas de obtención e interpretación de datos como la observación participativa, la entrevista semiestructurada, la categorización sensibilizadora, la triangulación confirmatoria y la teorización sustantiva. La IAP devela la complejidad de los problemas educativos, susceptibles de ser abordados, analizados, comprendidos y mejorados por el propio cuerpo docente, docentes, directores y comunidad escolar.
2. El método principal de la IAP es el dialéctico aunque también están implicados los métodos inductivos, el hermenéutico dialéctico y el de estudio cualitativo de casos. Esta síntesis será argumentada en el holón metódica.
3. La IAP es un proceso que se desarrolla creativamente mediante ciclos, fases o momentos interrelacionados adquiriendo la forma de holarquías, lo cual pasamos a explicar a continuación.

¿Qué es IAP?

Es el proceso creativo, grupal o colectivo de investigación que se desarrolla en el contexto educativo como el aula de clase mediante ciclos, momentos u holones interrelacionados unos de otros que se buclerizan en su accionar para comprender y transformar nuestros hechos desde y con la participación activa de los actores involucrados, con el uso sistemático y recurrente de la reflexión, la crítica y la acción transformadora y emancipadora, así como de la aplicación de técnicas cualitativas de obtención e interpretación de datos como la observación participativa, la entrevista semiestructurada, la categorización sensibilizadora, la triangulación confirmatoria y la teorización sustantiva.

Dinámica holárquica de la IAP

Al igual que sobre la definición de IAP no existe acuerdo unánime entre los pensadores, tampoco sobre los ciclos lo hay. Los investigadores e investigadores se enfrentan al problema de la diversidad de modelos y ciclos. Por ejemplo, Elliott, citado, habla de cuatro fases: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. Lewis nos habla de planificación, identificación de los hechos, ejecución y análisis. Kemmis, la estructura en identificación de estrategias de acción planteadas, ejecución, observación sistemática, reflexión y cambio. Taba habla de seis etapas: identificar problemas, análisis del problema; hipótesis; reunir e interpretar los datos; ejecución de la acción; evaluación de los resultados de la acción. Lippitt y Radke consideran que el proceso cíclico se inicia con el descubrimiento del problema por el grupo; luego, el grupo toma la decisión de qué investigar; seguidamente, se construyen los instrumentos de recolección de datos; posteriormente se toman las decisiones sobre el muestreo; se continúa con la supervisión en la recogida de los datos; se pasa a la identificación de los datos que generan los cambios de actitud; los hechos se reúnen e interpretan en colaboración; se genera el nuevo conocimiento; finalmente, se difunden los hechos entre los informantes.

McKernan, citado, argumenta que son cuatro ciclos: 1) se define con claridad el problema; 2) se especifica el plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema;

3) se emprende la evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada; 4) los participantes reflexionan, explican los procesos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción.

Martí (2000), habla de una pre-etapa denominada de pre-investigación donde se detectan los síntomas y demandas para la elaboración del proyecto, así como la programación del mismo. Una primera etapa denominada diagnóstico donde se realiza un conocimiento contextualizado del territorio y un acercamiento a la problemática. La segunda etapa es de programación que consiste en el proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vistas existentes mediante las técnicas cualitativas de recolección de información. La tercera etapa la denomina conclusiones y propuestas en la cual mediante la negociación se elabora el programa de acción integral (PAI). Finalmente habla de la fase post-investigación en la cual se pone en práctica y se evalúa el PAI para concluir en nuevos síntomas.

López de Goerge (1997), estructura la IAP en seis ciclos: diagnóstico, recolección de los datos, análisis e interpretación de los datos, planificación, ejecución y evaluación. Por su parte González (2010), la secciona igualmente en seis ciclos. El primero tiene que ver con la descripción de la realidad concreta que se investiga incluyendo la selección del portero y de los informantes clave, el establecimiento del Rapport, el diagnóstico participativo para identificar los problemas, la jerarquización de los problemas, su descripción y exposición, la formulación de los objetivos y la justificación de la investigación. El segundo ciclo comprende los referentes y constructos teóricos, así como los fundamentos legales. El tercero, abarca la metodología a emplear y comprende la matriz epistémica, la caracterización del objeto de estudio, el método, la estructuración de las fases, el sujeto signifiante, la recolección de la información, sus técnicas e instrumentos. El cuarto se refiere al análisis e interpretación de los datos mediante la categorización, triangulación, contrastación y teorización. El quinto se identifica con el plan de acción. Y el sexto con las reflexiones finales.

Por su parte Lanz (1994), citado por Becerra y Moya (2010), estructura esta investigación en las siguientes siete fases:

- a) Contextualización de la situación mediante conversaciones abiertas para detectar los puntos críticos que afectan al grupo social.
- b) Se determina con precisión el objeto de estudio, se diseñan los objetivos y se definen los planes de acción.
- c) Se delimita el objeto de estudio indicando la acción social problematizada, los sujetos sociales involucrados, se determina la dimensión espacial y temporal del estudio.
- d) Se reconstruye el objeto de estudio mediante la síntesis y la medición del conocimiento.
- e) Se define la perspectiva teórico – metodológica.
- f) Se establece la direccionalidad de la acción mediante la definición de la acción propuesta.
- g) Se diseña operativamente la investigación a través de la definición de las técnicas e instrumentos de recolección de datos.
- h) Se presentan las conclusiones y resultados provenientes de la evaluación de las acciones implementadas.

Al igual que en la dimensión paradigma y caracterización de la IAP, también en relación con los ciclos de esta modalidad de investigación encontramos una diversidad de puntos de vistas que lejos de orientar el proceso genera confusiones entre los investigadores e investigadoras, sobre todo en la etapa de pregrado, incluso en el postgrado al momento de seleccionar y aplicar uno u otro modelo. Esta situación compleja implica otro reto teórico del presente libro de construir una propuesta teórica sintética sustentada en la experiencia narrada por pensadores, investigadores, grupos de investigadores e investigadoras; así como la vivencia con los participantes del subproyecto Trabajo de Grado en las diferentes modalidades de la carrera Licenciatura en Educación en la UNELLEZ San Carlos, estado Cojedes, Venezuela, como con la experiencias en el subproyecto Seminario Transdisciplinario I y II en el Doctorado en Ambiente

y Desarrollo del Área de Postgrado de UNELLEZ VIPI, sobre los holones que integran el proceso cíclico de la IAP y, más concretamente, los holones que configuran la fase del proyecto IAP, propósito del presente texto.

Entonces, es común encontrar en el sistema conceptual de los diversos modelos de investigación acción el concepto ciclos para significar el proceso sistémico de etapas o fases en las que se operacionaliza la investigación, sin que haya unidad conceptual al respecto. En nuestra vivencia, entendida tal cual la define Gadamer (2003) como experiencia vivida que surte efectos particulares y deja significados adecuados, nos inclinamos por el concepto de holarquía introducido por Wilber (1998) desde una visión integral, que significa el todo/parte interrelacionado uniendo por inclusión cada componente del sistema denominado holón, los cuales actúan interpenetrados e interconectados tanto en lo interno del holón (integración unidimensional) como entre los holones (integración multidimensional) en movimiento espiral ascendente y descendente.

De acuerdo con Wilber (1998), el holón es el patrón que conecta partes/totalidades sin que un nivel sea más fundamental que el otro, lo cuales gracias a su naturaleza auto-preservativa, autoadaptativa, autotranscendente y autodisolvente emergen en forma holárquica generando nuevos holones en movimiento ascendente que incluye a los anteriores. Por eso el holón inferior es la probabilidad que surja el holón superior y éste la probabilidad del inferior condicionando de esta manera su extensión, la cual disminuye con cada nivel superior pero aumentando su profundidad. Cuando un holón superior se disuelve destruye a su vez a los holones superiores pero no a los inferiores; es decir, los holones coevolucionan juntos en toda la holarquía, pero se destruyen igualmente juntos solo desde el nivel afectado hacia arriba en la holarquía.

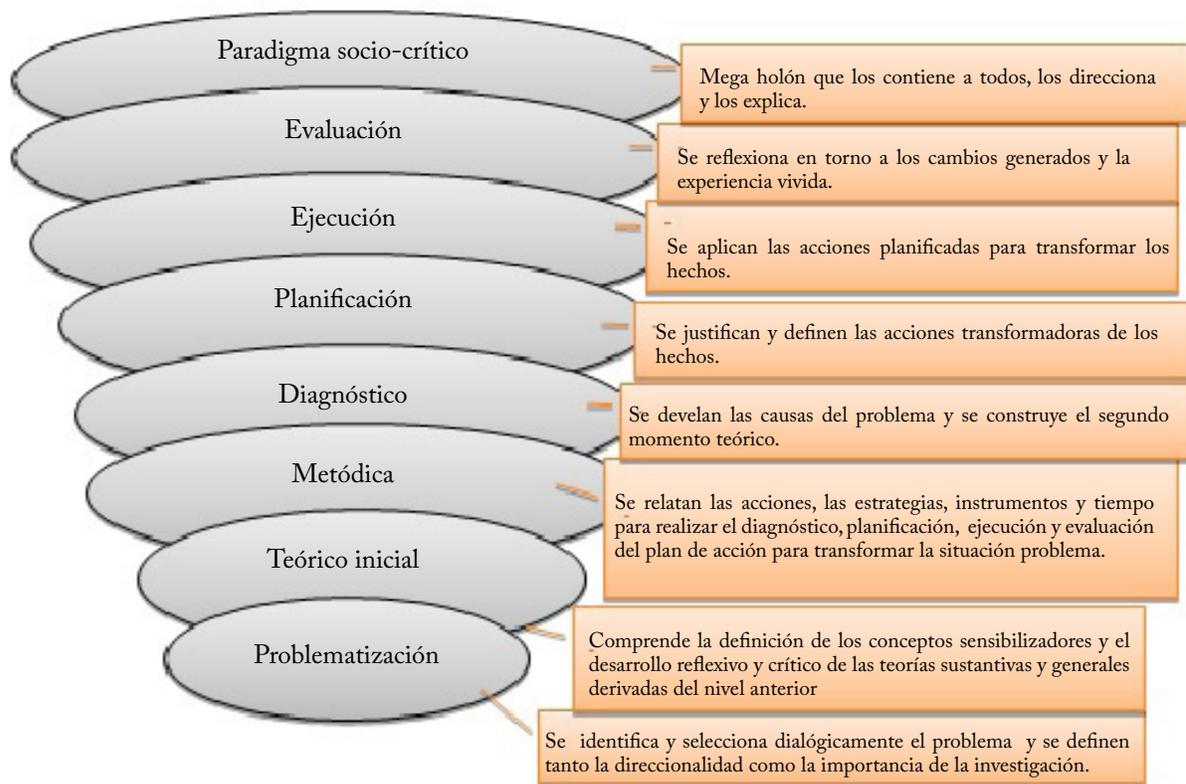


Figura 2. Holarquía de la IAP.

Asumimos el concepto holarquía porque conserva el sentido de movimiento en espiral adjudicado por los teóricos iniciales de la investigación acción; porque nos permite construir una síntesis conceptual de los diversos modelos y contribuir de esta manera a aclarar las dudas de los docentes y las estudiantes, incluso de cuál modelo aplicar en su proyecto de investigación; porque une por inclusión los niveles y subniveles en un tratamiento holístico al problema epistemológico de la dispersión del conocimiento relacionado con la metodología IAP; porque el concepto holarquía le proporciona al proceso creatividad, flexibilidad, unidad sujeto/objeto, teoría/práctica y relación recursiva entre los holones mediante movimientos o acciones ascendente y descendente entre los momentos que componen el holón y entre los holones, lo que hace que también sea un proceso inductivo, dialéctico y hermenéutico.

La figura anterior muestra todos estos argumentos y sentido en espiral del proceso integrado holárquicamente por ocho holones o niveles y dos fases. El holón I corresponde a la problematización como núcleo generador de la investigación donde el grupo de investigación acción participativa (GIAP) procediendo inductiva, dialéctica y hermenéuticamente identifica, selecciona y formula el problema a través de una pregunta generadora de la investigación; también, se define la direccionalidad de la investigación mediante la formulación de los propósitos tanto general como específicos; igualmente se argumenta la importancia de la investigación. Es decir, este holón a lo interno lo integran tres momentos buclerizados que son: momento identificación y descripción del problema; momento direccionalidad de la investigación; y momento importancia de la investigación.

El holón II denominado teórico inicial que emerge como efecto del holón problematización y consiste en la definición y validación por verosimilitud del concepto sensibilizador identificado en el primer momento del holón problematización, las teorías sustantivas vinculadas directamente con el problema y las teorías generales. Es decir, este holón viene explicado por el holón problematización, en consecuencia lo contiene o lo incluye. El holón metódica es el tercer nivel de la dinámica espiral holárquica y hasta aquí comprende la Fase I del proceso en espiral denominado proyecto IAP, propósito de este libro. Durante el recorrido por este holón el GIAP, argumenta su posición paradigmática y el diseño de investigación, relata el procedimiento seguido y a seguir, el contexto de estudio, los actores sociales involucrados, las técnicas e instrumentos de recolección e interpretación de los datos y finaliza con el plan de investigación.

Hasta el holón metódica, por ahora, llegará el alcance explicativo del presente libro que tiene por propósito general sistematizar la experiencia vivida y narrada por los teóricos de los diversos modelos de investigación acción, de investigadores e investigadoras en diferentes países y de la vivencia propia desde hace cinco años con los estudiantes de trabajo de grado del Programa Ciencias de la Educación de la UNELLEZ San Carlos, en sus diversas especialidades; así como con los participantes del Doctorado en Ambiente y Desarrollo del Área de Postgrado de UNELLEZ VIPI, con quienes hemos aplicado y validado un procedimiento de investigación acción participativa, que deseo socializarlo y comunicarlo con la comunidad de investigadores e investigadoras, los y las estudiantes, los y las docentes, así como con quienes pueda interesar y servir de orientaciones.

Cada uno de los primeros holones, serán abordados en los momentos subsiguientes de este libro, tratados tanto teóricamente y metódicamente desde la experiencia vivida. Estas experiencias permiten proponerles una metodología validada para cada holón del proceso investigativo apoyándonos en la

Dinámica holárquica de la IAP

La dinámica holárquica de la IAP la componen dos fases y siete holones, que son:

FASE DE PROYECTO

Holón I: Problematización.
Holón II: Teórico inicial.
Holón III: Metódica.

FASE DE EJECUCIÓN

Holón IV: Diagnóstico.
Holón V: Planificación.
Holón VI: Ejecución.

ejemplificación como medio de argumentación, que se desarrollará en los momentos subsiguientes. No sin antes, describir el resto de los holones que comprenden la fase II de ejecución del proyecto IAP. Esta fase la integran los holones diagnóstico participativo, planificación, ejecución y evaluación. En el Holón IV denominado diagnóstico participativo el colectivo de investigación devela las causas del problema a través de la participación protagónica de los sujetos sociales implicados en la investigación mediante observación participativa y entrevistas diversas de las cuales emergerán la sistematización de los registros y narraciones, así como los conceptos sensibilizadores, sus triangulaciones y por su puesto la teorías sustantivas del segundo momento teórico del proceso. El holón V, comprende la Planificación de las acciones acordadas en el momento anterior. El holón VI, abarca la ejecución del plan de acción diseñado para transformar la realidad concreta y el holón VII la evaluación de los cambios alcanzados.

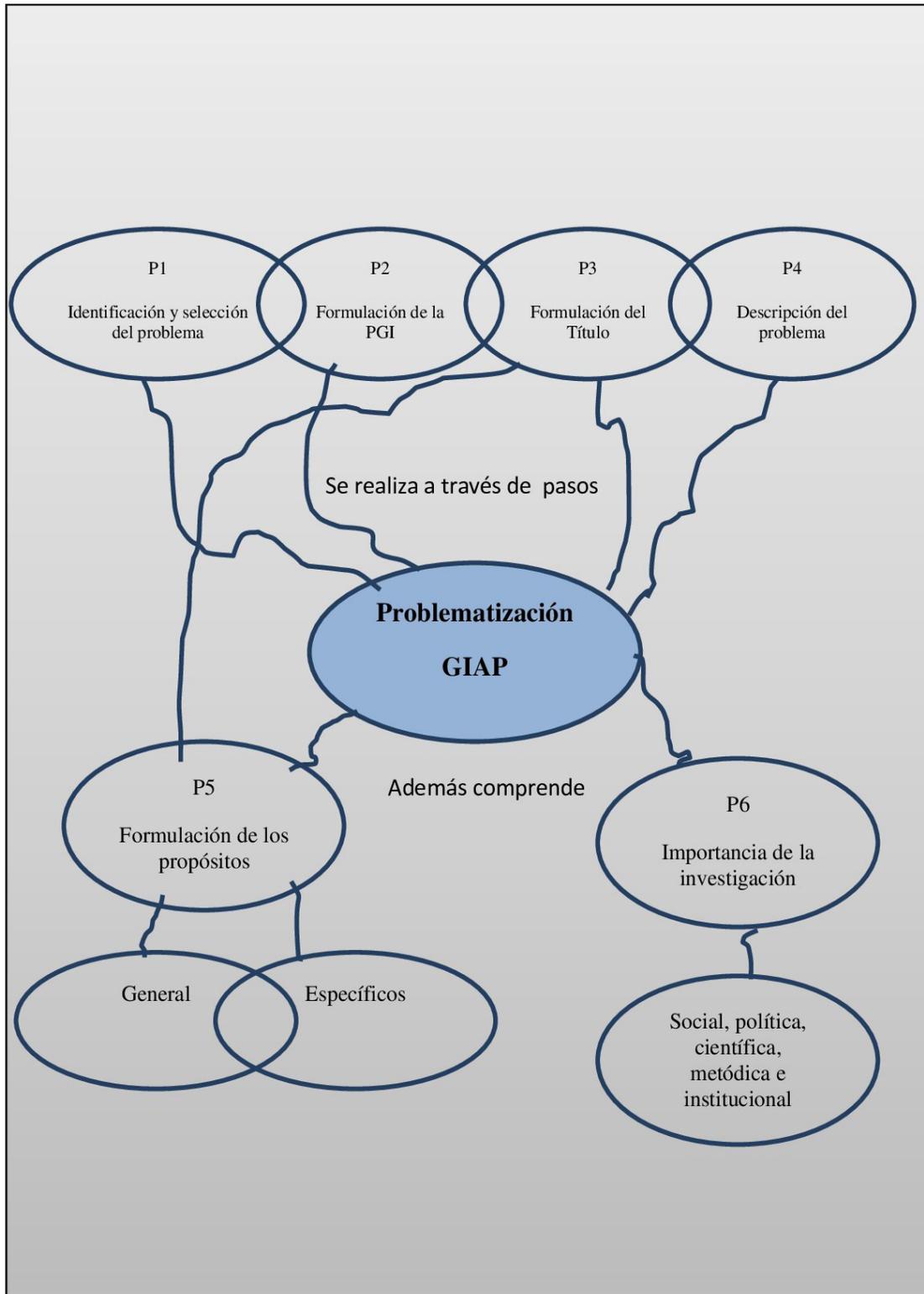
El proyecto de investigación acción participativa

El proyecto de investigación acción participativa, es el instrumento de planificación mediante el cual el grupo de investigación acción participativa (GIAP) direccionados por los principios y valores del paradigma sociocrítico de manera reflexiva, crítica, dialéctica y participativa problematizan con los actores sociales involucrados para identificar y seleccionar el problema de investigación, definir los propósitos e importancia del estudio del caso, construir tanto la estrategia teórica inicial como la metódica, así como proyectar las acciones, estrategias, recursos, responsabilidades y tiempo de ejecución de las fases de investigación como mira a su transformación con la participación protagónica de los actores sociales involucrados.

En este sentido, el proyecto IAP está integrado dialógicamente por tres holones todos direccionados por el mega holón paradigma sociocrítico. Los tres holones son problematización, teórico inicial y metódico. Cada uno de los holones, serán abordados en los subsiguientes momentos de este libro. No obstante, es pertinente dejar claro que los investigadores e investigadoras deben tener la suficiente creatividad para acoplar críticamente esta estructura a las demandas institucionales relacionadas con las formalidades exigidas para presentar el proyecto de investigación.

También es necesario aclarar que cada proyecto es una vivencia única que se diseña en la medida que van ocurriendo los hechos y se desarrolla la interacción con los actores sociales, lo que determina el modo, velocidad, dinámica, técnicas y resultados del proceso. Por lo tanto, lo que usted leerá y vivenciará en las páginas subsiguientes son orientaciones derivadas de la experiencia vivida, más no son recetas esquemáticas y menos aún manualísticas.

**HOLÓN II
PROBLEMATIZACIÓN**



El grupo de investigación acción participativa (GIAP)

No obstante, antes de iniciar este recorrido del holón problematización es necesario definir previamente tres componentes del proceso que pertenecen a la dimensión organización. Se trata de la formación en IAP, la organización del grupo de investigación acción participativa (GIAP) y de las condiciones básicas de confianza con y entre los actores sociales que coexisten en el escenario de estudio. Porque el GIAP, es la instancia organizativa que protagonizará no solamente el momento de problematización sino todos los subsecuentes momentos del ciclo IAP en el terreno.

Los integrantes de los grupos de investigación acción participativa (GIAP) previamente deben recibir formación en la metódica IAP. Elliot y McKernan, citados, relatan que los grupos de investigación con los que ellos han trabajado surgieron de experiencias formativas previas. Entonces, es natural que tanto los investigadores e investigadoras como los co-investigadores reciban formación en IAP con el objetivo de fortalecer los conocimientos, las técnicas y los procedimientos de la metódica; así como su dimensión paradigmática porque de entrada, tanto a dicentes como a docentes, se les dificulta comprender y aplicar este método dado el predominio cognitivo del paradigma positivista en los espacios educativos. Es precisamente, el cambio de paradigma el principal problema a enfrentar a lo interno de los GIAP.

Por ejemplo, en nuestro caso, las experiencias investigativas han sido consecuencia de procesos formativos en IAP, tanto en el área de pregrado como de postgrado de UNELLEZ Cojedes. Cada cohorte de las menciones de la carrera Licenciatura en Educación que toman la decisión de cursar conmigo los subproyectos investigación social y trabajo de grado reciben en el contexto de ambos cursos formación en investigación cualitativa y particularmente en IAP. Ellos adquieren y aplican conocimientos de las dimensiones paradigmática, epistemológica y metódica sobre IAP. Cada módulo de aprendizaje desarrolla integrando teórica y práctica, desde una visión crítica y reflexiva, los holones que conforman la dinámica holárquica de la IAP, cuyo aprendizaje tanto teórico como metódico lo socializamos con ustedes a través de este libro, del cual abrigamos la fe y esperanza que tribute a su formación como investigador e investigadora y se transforme en uno de los recursos de aprendizajes en los cursos de formación sobre IAP.

En relación al segundo elemento podemos reflexionar que existen dos modalidades de GIAP: los grupos transitorios y los permanentes. Los grupos transitorios son los que se conforman para realizar la investigación con miras a la obtención de un grado académico, bien sea en pregrado o en postgrado. Generalmente se conforman por empatía entre los estudiantes a quienes el diseño curricular de las carreras les exige la presentación de un trabajo especial de grado o un trabajo de grado, que en nuestro caso lo abordamos desde la IAP. Con los participantes del pregrado universitario son con quienes hemos vivido la mayor cantidad de experiencias articulando con los escenarios educativos donde van a ejecutar su práctica profesional. En el postgrado, particularmente en el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria de UNELLEZ San Carlos, estamos iniciando una experiencia con cuatro docentes. A parte, de la vivencia como jurado evaluador en trabajos formulados bajo esta modalidad de investigación en el área de postgrado de la Universidad Latinoamérica y del Caribe (ULAC), sede Cojedes.

Qué es el GIAP?

Es el grupo que se conforma para planificar y realizar la investigación acción participativa en un contexto y momento histórico dado integrando por los investigadores e investigadoras y los actores sociales involucrados directamente en la problemática ya que la IAP es una vivencia colectiva.

Los GIAP pueden ser de tipo permanente o transitorio y cada institución universitaria dispone de su marco normativo para crearlos.

La conformación y funcionamiento del GIAP, es una condición elemental y previa para que el proceso inicie, se desarrolle y concluya felizmente.

Los grupos permanentes, en el caso de UNELLEZ VIPI, están integrados por docentes y se constituyen por líneas de investigación o por Centros de Saber Comunitarios (CSC). Los CSC, son una experiencia reciente que ha surgido como saldo organizativo del Plan Especial de Formación Docente. Los docentes que aprueban este plan reciben formación en la metodología de abordaje comunitario con IAP. Los CSC, constituyen un potencial organizativo para desarrollar vivencias de investigación acción participativa, tanto en escenarios educativos como en contextos comunitarios. A ellos pertenecen, dos de los cuatro docentes con quienes hemos emprendido una experiencia investigativa bajo la modalidad IAP.

Basagoiti y Bru (2000), llaman a los grupos permanentes grupo “con-formado” y los caracterizan como grupos de personas estables que trabajan de forma continua, están comprometidos con el desarrollo de la comunidad, poseen adiestramiento en los procedimientos y técnicas de investigación acción participativa, tienen amplia disponibilidad e interés en el estudio y solución del problema y desean ser parte activa y protagónica del mismo. A los grupos transitorios los denominan GIAP “in-formado” porque no construyen una identidad colectiva duradera, no disponen de tiempo suficiente ni forman parte permanente de la comunidad; pero, poseen adiestramiento en metodología cualitativa y están comprometidos con ser individuos activos, participativos y reflexivos.

Ambos GIAP, deben estar conformador al menos con tres participantes y son a la vez sujeto y objeto de la investigación. En nuestro caso, los GIAP transitorios han estado constituidos en la mayoría de casos por tres estudiantes-investigadores y/o investigadoras externos a la comunidad de aprendizaje objeto y sujeto de estudio, la o el docente de aula y cinco padres y representantes. Todos bajo la orientación, acompañamiento y supervisión del profesor tutor de la asignatura Trabajo de Grado.

Complementariamente a los GIAP “con-formados” o permanentes y de los GIAP “in-formados” o transitorios, Basagoiti y Bru adicionan el GIAP “re-formado” para referirse al grupo de investigadores e investigadoras que desempeñan y cumplen la tarea de supervisión del proceso. El GIAP “re-formado” o de seguimiento y acompañamiento como preferimos llamarle desempeña las funciones de formadores de los GIAP transitorios sobre la metódica de la IAP desde actividades formativas formales e informales, planifican conjuntamente con los GIAP permanentes o transitorios todas las fases del proceso, acompañan el trabajo de campo, reciben informe después de cumplida cada fase o ciclo del proceso; además, es la instancia de tratamiento y resolución de los conflictos que pudiesen presentarse como resultado de la interacción entre sujetos diversos, puntos de vistas contradictorios, decisiones complejas, nudos críticos.

El GIAP de acompañamiento y seguimiento, en nuestra experiencia, lo integran el docente responsable del subproyecto o asignatura trabajo de grado, docentes aliados del proceso, el jefe o jefa del proyecto investigación y trabajo de grado y el Jefe o Jefa de Programa Académico.

En el Reglamento de Creación Intelectual de la UNELLEZ (2014) se describe el proceso de constitución y legitimación de los Grupos de Creación Intelectual (GCI).

El tercer elemento tiene que ver con los que el estado del arte se denomina Rapport, que significa clima de confianza. Como los GIAP transitorios son agentes extraños a la comunidad de aprendizaje del aula de la institución educativa de nivel básico o secundario donde son asignados para realizar sus prácticas docentes y consecuentemente el trabajo de grado, durante las dos primeras semanas, realizan simultáneamente el Rapport y la observación participativa empleando como instrumento la guía de observación. El Rapport no es más que la relación de confianza que se genera y se establece entre el grupo de investigación y los y las estudiantes del aula y su respectivo docente. En esta tarea juega papel importante el o la docente de aula quien facilita y organiza el acceso a los investigadores y contribuye para que los y las estudiantes adquieran confianza en los pasantes e investigadores de manera de borrar cualquier posible amenaza que pudiesen sentir los co-investigadores. En palabras de Gonzáles (2010), el o la docente de aula cumple las

funciones de portero para abrir con aceptación y confianza el proceso y garantizar la participación de los y las estudiantes en el suministro, sistematización, categorización y triangulación para llegar al problema y desarrollar los demás ciclos de la IAP.

Qué es la problematización en la investigación acción participativa en educación

A pesar de la diversidad de modelos de Investigación Acción, entre ellos prevalece el criterio común de que el proceso investigativo se inicia con la identificación y descripción del problema. De modo que, la problematización constituye el holón inicial de la espiral investigativa direccionada por el paradigma sociocrítico y operacionalizada mediante la IAP.

En esta modalidad de investigación el problema lo definen quienes viven y padecen la dificultad o necesidad. Es decir, es una construcción colectiva, participativa, reflexiva, crítica y dialógica. El problema seleccionado no atiende a los intereses particulares del investigador o investigadores como en el caso de la metódica del paradigma positivista y del paradigma interpretativo.

McKernan (2001), relata que la IAP se centra en los problemas inmediatos, que son definidos por quienes los experimentan ya que están mejor situados para identificarlos, analizarlos y modificarlos. Además, que todos aquellos sujetos que viven el problema tienen interés en que se resuelva; por lo tanto están incluidos en la búsqueda de la solución creándose desde el inicio del proceso una comunidad de investigadores e investigadoras, en cuya dinámica relacionar predomina la reflexión, la crítica y el diálogo. Esto significa, que en el escenario educativo el problema de investigación lo definen dialógicamente los decentes y dicentes.

Martínez Posada (2015), denomina problematización a la acción de hacer “emerger unas ciertas preguntas específicas” (p. 2007), que surgen determinadas por el contexto histórico dado y la red de subjetivaciones enunciadas por los sujetos sociales en el dialogar y generan desafíos al saber. Es decir, la problematización se da en un momento dado, en un contexto específico y con unos protagonistas específicos; además, depende de las relaciones históricas acopladas en el pensamiento, enunciadas y reflexionadas por los sujetos involucrados en la acción y se manifiesta como preguntas que generan y direccionan todo el proceso de investigación. Subraya el autor, que la problematización son preguntas impensadas porque afloran desde la crítica, o sea desde el cuestionamiento, desde la distinción y reconstrucción de los acontecimientos, sus imbricaciones e interacciones.

Problematización

Significa la acción reflexiva, crítica y dialógica mediante la cual el GIAP hace emerger la pregunta generadora de la investigación (PGI), a luz de las narraciones que los sujetos protagonistas del acto educativo enuncian desde sus subjetividades al cuestionar la situación que sufren, carecen, dificulta o limita sus potencialidades creadoras y de aprendizaje.

Contextualizado, con un sentido sensibilizador en el ámbito de la IAP, el significado formulado por Martínez Palacio, comprendemos que problematización significa la acción reflexiva, crítica y dialógica mediante la cual el grupo de investigación y co-investigadores hacen emerger la pregunta generadora de la investigación (PGI) a luz de las narraciones que los sujetos protagonistas del acto educativo enuncian desde sus subjetividades al cuestionar la situación que sufren, carecen, dificulta o limita sus potencialidades creadoras y de aprendizaje. Hacer salir a la luz el problema de investigación desde la interioridad de los sujetos a través de interrogantes, es una acción esencialmente mayéutica que significa “sacar a la luz” (Chávez Calderón 2004, p.64).

Ahora, es pertinente preguntarse ¿Cómo el grupo de investigación hace que emerja la pregunta generadora de la investigación? De entrada, manifiesto mi acuerdo con Martínez Palacio, citado, que la pregunta generadora de la investigación (PGI) no sale de la nada, sino que se visibiliza cuando las personas como respuestas a preguntas exploratorias sobre sus necesidades, narran desde sus subjetividades las dificultades que viven en el aula de clase, institución educativa o comunidad y se contrastan con las observaciones que los y las docentes han venido sistematizando durante la interacción con el grupo de estudiantes para llegar por consenso o mayoría, a identificar y seleccionar el problema que genera la investigación, el cual se expresa como una interrogante que desafía el saber.

La formulación de la PGI, implica un proceso complejo porque emerge de la intersubjetividad de los protagonistas del acto educativo e implica un procedimiento de síntesis de los diversos y contradictorios puntos de vistas que enuncian los sujetos en su dialogar. En la figura 3, se presenta, desde una visión compleja, la propuesta de procedimiento que el grupo de investigación puede aplicar crítica y reflexivamente que hemos construido a la luz de la experiencia vivida con los participantes del subproyecto Trabajo de Grado en las diferentes modalidades de la carrera Licenciatura en Educación en la UNELLEZ San Carlos, estado Cojedes, Venezuela.

En la figura 3, observamos cuatro distinciones. La primera se relacionada con el procedimiento metodológico que describe, no solo la secuencialidad de pasos a seguir para desarrollar el holón problematización, sino que también muestra las acciones recursivas de cada una de las acciones implicadas y desplegadas en cada paso o momento del holón. Una segunda distinción, es que el holón problematización está integrado por seis pasos metódicamente interrelacionados entre sí, bien sea de manera recursiva o retroactiva, que dialécticamente configuran este holón de la espiral IAP. Una tercera distinción que observamos en la figura, es la coexistencia de tres momentos en el sendero metódico que poseen un contenido mayor de complejidad y tres de menor complejidad.



Figura 3. Bucle ciclo problematización.

Los tres subniveles de mayor complejidad están identificados con el color verde (pasos 2, 3 y 5) que cumplen en el ciclo la función de puente bidireccional dentro del holón problematización y son fuente y fuerza de conexión con los momentos subsiguientes de la espiral; es decir, son pasos del proceso que tejen hilos hacia adelante y hacia atrás del proceso. Ellos poseen un contenido mayor de complejidad porque son a la vez causados y causantes de acciones recurrentes o acciones subsecuentes a la vez. Los tres subniveles identificados en color azul (pasos 1, 4 y 6) implican acciones que secuencialmente generan el subnivel o pasos subsiguiente en el sendero metódico para hacer emerger la PGI, describir el problema, direccionar la investigación y consensuar el alcance e importancia del estudio; así como establecer los compromisos de participación protagónica en todo el proceso de los actores sociales; o sea son pasos que tejen hilos en la red hacia adelante del proceso, pero que sin darse no serían posibles los demás pasos.

El orden en que están dispuestos los seis pasos que configuran el sendero metódico en la figura anterior, no es lógico sino dialógico. Por ello, de entrada lo que se evidencia es el título de la investigación, pero no es lo primero que el grupo de investigación genera, sino que se construye por acción recursiva de la PGI, que viene siendo el paso número dos (P2) y en consecuencia, el título es el paso número tres (P3). Ambos antecedentes y generados por la acción colectiva, inductiva, mayéutica, hermenéutica y dialéctica de identificación y selección del problema (P1). Es precisamente, este movimiento de estiramiento del sendero y de encogimiento (acción recursiva), lo que le imprime al mismo su carácter de bucle que constituye la metáfora usada por Edgar Morín para explicar su teoría de la complejidad (Morín, 1999). Además, el bucle auto-produce y direcciona el proceso, lo organiza y lo reorganiza, haciendo del producto (la problematización) un caso único e irrepetible en cada experiencia investigativa.

Procedimiento para realizar la problematización

Paso 1. Se identifica y selecciona dialógicamente el problema mediante preguntas exploratorias.

Paso 2. Se formula la PGI.

Paso 3. Se formula el título de la investigación.

Paso 4. Se describe el problema en su contexto.

Paso 5. Se formulan los propósitos de la investigación tanto general como específicos.

Paso 6. Se construye la importancia del estudio.

Ahora, seguramente usted se estará preguntando ¿Cómo el GIAP ejecuta cada uno de estos pasos? La respuesta la encontrará de inmediato en los siguientes elementos generadores y argumentadores de cada paso tratados como manda el paradigma sociocrítico relacionando teoría y práctica e ilustrando con ejemplos derivados de la experiencia vivida los subpasos o componentes operativos que componen dialógicamente cada paso. Entonces, iniciemos el camino por el paso 1.

Momento identificación y selección del problema (P1)

La identificación y selección del problema constituye el paso 1 del momento problematización y consiste en la acción colectiva, dialógica y dialéctica de hacer emerger del mapa de dificultades, carencias, limitaciones, necesidades explorando en la subjetividad de los estudiantes, docentes, padres y representantes y directivos mediante la técnica de la pregunta (mayéutica) a través de la entrevista semiestructurada acompañada de la observación participativa, el problema de investigación, a través de uno o combinación de varios de las siguientes opciones y/o rutas:

- a) Por demanda institucional.
- b) Por demanda comunal.
- c) Por sistematización de experiencias que realiza el docente.
- d) Por jerarquización de dificultades.
- e) Por rizomatización de los problemas.
- f) Por triangulación de las subjetividades narradas por los sujetos.
- g) Por holarquización de las necesidades enunciadas.

El problema se puede identificar mediante:

- a) Demanda institucional.
- b) Demanda comunal.
- c) Sistematización del o la docente.
- d) Jerarquización de necesidades.
- e) Rizomatización de necesidades.
- f) Triangulación de necesidades.
- g) Holarquización de dificultades.

Durante la experiencia vivida con los estudiantes del pregrado del Programa Ciencias de la Educación en UNELLEZ San Carlos, Cojedes, en dos oportunidades se nos presentó el caso mediante el cual los directivos de la institución educativa propusieron el problema por demanda institucional. Se trata de la experiencia del grupo de investigación integrado por Dinorah, Yulimar y Dayana, quienes realizaron las prácticas docentes y consecuentemente el trabajo especial de grado en el año 2015. Este grupo abordó el problema de ausencia del laboratorio de química y biología. Una vez conocido el planteamiento el grupo de investigación trató el asunto en asamblea de docentes, quienes confirmaron la definición del problema.

Otro ejemplo de investigación acción participativa por demanda institucional se vivió en la investigación realizada por Encina y Rosa (2000) en Pedrera municipio de la Sierra del Sur en Sevilla España y en Santiponce, ubicadas al este de Sevilla España, por demanda de los respectivos ayuntamientos.

Otra modalidad para definir el problema es que la comunidad ya lo tenga identificado y seleccionado mediante diagnóstico previo realizado por otros investigadores o investigadoras, o por el consejo comunal u otras formas de organización de la comunidad educativa. Hoy en día, en Venezuela, los Consejos Comunales tienen diagnosticados los problemas en sus territorios, incluyendo la escuela, el liceo y la universidad anclada en su perímetro. Esto direcciona el proceso de investigación hacia los problemas que les interesa resolver bien sea a los directivos de la institución o a los veceros y voceras de las organizaciones comunales y educativas.

En ambos casos el grupo de investigación inicia la discursividad de este paso relatando que el problema que se disponen investigar con la participación de sus actores sociales, lo han seleccionado bien sea por exigencia del equipo director de la institución educativa o porque el diagnóstico institucional y comunal.

Ejemplo de relato de este paso metodológico, en el caso de Dinorah, Yulimar y Dayana es el siguiente:

El día 17/10/14, la Escuela Técnica Estatal Eleazar Almarat, fue visitada por las estudiantes: Dinorah Rojas, Yulimar Rivero, Dayana Barreto, con el fin de realizar un proyecto de investigación en esta institución y el profesor coordinador del área de biología luego de recibirnos nos hizo ver que uno de los problemas más resaltantes es la carencia de los laboratorios de Cs Biológicas, Química y Física, abalado por un comunicado específico, el cual recalca esta problemática ya descrita anteriormente... (Barreto, Rivero y Rojas 2015, p. 12).

Otro caso de definición del problema por demanda institucional se presentó durante la experiencia vivida por Yngrid y Ana en el Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 Natalicio del Libertador Simón Bolívar, ubicado en la comunidad Complejo Habitacional Ezequiel Zamora (Los Iranés), San Carlos, Cojedes, Venezuela. En esta oportunidad a solicitud de la profesora Coordinadora de Desarrollo Endógeno de la institución. A continuación el relato de la experiencia:

El día 30 de abril del presente año. Asistimos al Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 Natalicio del Libertador Simón Bolívar, en horas de la mañana, Yngrid Jiménez y Ana Ríos, para reunirnos con el Profesor Marlon Lozada, Coordinador de Desarrollo Endógeno de la Institución, quien nos informó sobre los proyectos productivos que se han estado llevando a cabo de los cuales hemos sido participes durante el desarrollo de las Prácticas profesionales II. Estos proyectos se han realizado conjuntamente con los estudiantes de 1er. Año hasta los de 5to. Año. De los proyectos planteados nuestro trabajo de Investigación estará basado en el Reciclaje de Residuos sólidos como papel, cartón, potes de plástico, latas, entre otros. Porque es una alternativa para darle utilidad y provecho a los residuos sólidos y al mismo tiempo evitar la contaminación

ambiental a través de una labor artesanal que mantenga a los estudiantes ocupados en una actividad productiva y de beneficio para la sociedad. (Jiménez y Ríos 2014, p. 4).

El modo sistematización de experiencias por parte del docente es el más común en las experiencias de investigación acción tanto en Europa como en Norte América y en otras partes del globo para identificar y seleccionar el problema en el aula de clase. Por ejemplo, en las experiencias relatadas por Elliott, citado, el problema ha emergido de la sistematización que los docentes han realizado del problema en el aula de clase durante el tiempo de interacción con los docentes aplicando la técnica de la observación participativa. Otros ejemplos similares lo podemos encontrar en las experiencias relatadas por McKernan, citado, en esta oportunidad relacionados con la temática del currículo.

Sistematización de experiencias

“proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos” (Jara 2011, p. 67).

Jara (2011), define el concepto sistematización de experiencias como el...“proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos” (p. 67). Entonces, el docente identifica y selecciona el problema en el aula de clase desde la experiencia vivida con el grupo de docentes cuando sobre y desde la práctica pedagógica desplegada en el proceso de aprendizaje de la materia o subproyecto, curso, interpreta, toma consciencia y organiza históricamente las dificultades que los y las estudiantes evidencia objetivamente en el aprendizaje de los contenidos programáticos de la asignatura o subproyecto en cuestión. Las dificultades sistematizadas por el docente deben ser compartidas con los docentes con el propósito de derivar aprendizajes y, muy importante, acordar con ellos y ellas la necesidad e importancia de que participen protagónicamente en el proceso de investigación y resolución de la problemática.

Ejemplo de problemas de investigación que emergen por sistematización de la experiencia vivida, es el caso de Betzabeth y Alfredo, ambos participantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria del Área de Postgrado de la UNELLEZ San Carlos. A continuación se transcribe la narración de la experiencia de Betzabeth:

Mi experiencia como docente del subproyecto cálculo IV me ha permitido presenciar directamente la deserción de los estudiantes en lo que al curso de este subproyecto refiere, así como también el bajo rendimiento académico que presentan aquellos estudiantes que prosiguen cursando el subproyecto.

En el período académico 2015-I: IS condición intersemestral, tuve la oportunidad de impartir por primera vez este subproyecto a la sección dos de la carrera Ingeniería Civil SCICISIV02 y la sección uno de la carrera Ingeniería Agrícola SCIAISIV01, adscritas al Programa Ingeniería, Arquitectura y Tecnología de la UNELLEZ San Carlos. La matrícula de estudiantes inscritos en estas secciones fue baja, por lo tanto se unificaron, de manera que los estudiantes de ambas carreras presenciaron las clases en conjunto.

La cantidad de estudiantes inscritos en la sección dos de la carrera Ingeniería Civil SCICISIV02 fue de 28 estudiantes, de los cuales un porcentaje de 3,64% desertó y un

4,2% prosiguió. De los estudiantes que prosiguieron, reprobó un 2,52% y el 1.68% restante corresponde a los estudiantes que aprobaron.

En el caso de la sección uno de la carrera Ingeniería Agrícola SCIAISIV01, la cantidad de estudiantes inscritos fue de 16 estudiantes, de los cuales un porcentaje de 1,44% desertó y 1,12% prosiguieron. De estos que prosiguieron, reprobó un 0,96% y aprobó un 0,16%. En el siguiente periodo académico 2015-II correspondiente a la modalidad regular, también fui facilitadora del subproyecto cálculo IV, esta vez de la sección uno de la carrera Ingeniería Agrícola SCIARGIV01, donde la matrícula de estudiantes inscritos fue de 39 estudiantes. De los cuales un porcentaje de 1,17% retiró el subproyecto, un 10,92% desertó y un 3,12% prosiguió. Del 3,12% que prosiguió, aprobó un 2,73% y reprobó un 0,39%.

En vista de esta situación convoque a los estudiantes de la sección uno de la carrera Ingeniería Agrícola SCIARGIV01, periodo académico 2015-II, modalidad regular, a una reunión para que expresaran sus puntos de vista respecto a la situación desarrollada. Esta reunión se llevó a cabo el día lunes 28 de marzo de 2016 a las 3:30 pm en el aula L-3 del Programa Ingeniería, Arquitectura y Tecnología, en la cual cada estudiante emitió su opinión sobre las causas que consideraban, eran las influyentes en la deserción y el bajo rendimiento en el subproyecto. (López y Cristancho 2015, p. 2 y 3).

En el caso de Alfredo, la narración es la siguiente:

En mi experiencia como docente del subproyecto estadística en la Universidad Nacional Experimental de Llanos Ezequiel Zamora VIPI, en el programa de ciencias sociales, subprograma licenciado en contaduría, el cual he venido impartiendo desde hace tres años durante los semestres pares y pudiendo constatar que el rendimiento de los estudiantes ha sido poco aceptable en el promedio de los que aprueban el subproyecto por aula está alrededor de 3,50 puntos por cohortes lo que representa el 73,20%; si en la UNELLEZ la nota mínima aprobatoria es 3.00 puntos, (Reglamento estudiantil, art. 58, p 8), este promedio se encuentra enmarcado en el literal "C" de la escala de notas y se considera como una nota regular, esto sin incluir, quienes abandonan que constituyen el 10,27%, ni los reprobados que son el 16.53%, que totalizan el 26,80%.

Por lo antes dicho, se aprecia que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión de la estadística o la comprenden a medias y una mínima parte que si la comprende, no ve la utilidad de su estudio, ya que al final de su carrera, ellos están en la necesidad de aplicar un instrumento estadístico para su trabajo de aplicación y es ahí donde se presenta la confusión ya que tienen que diseñar un instrumento de aplicación para la recolección de datos y terminan confundidos o manejando subjetivamente a su favor la estadística. (Pacheco 2016, p. 2).

En ambos casos, se observa que el problema nace como resultado de la experiencia vivida en la administración de los aprendizajes durante un lapso de tiempo de al menos tres años, en los cuales observaron la presencia y desarrollo de la dificultad que ahora se proponen investigar en el semestre académico 2016 – I y II. Además, este procedimiento posee la característica de que el docente no es un agente extraño al proceso, sino que también ha vivido la experiencia con los y las estudiantes.

En cambio, las restantes cuatro modalidades se aplican cuando el grupo de investigación es extraño a la comunidad de aprendizaje que se pretende investigar. Aunque, también pueden usarse para complementar y objetivar las modalidades anteriores y proporcionarle al problema seleccionado mayor validez y confiabilidad.

La selección del problema por jerarquización también es muy frecuente su uso en la IAP. Consiste en que el grupo de investigación mediante la técnica de la entrevista semiestructurada indaga con los estudiantes y las o los docentes mediante la técnica de la pregunta abierta acerca de los problemas que experimentan y los organizan según su importancia o relevancia para los actores sociales. La entrevista puede ser mediante asamblea, seleccionando informantes clave o a través del grupo focal. Una vez formulada la interrogante acerca de los problemas que poseen, tanto los y las estudiantes y los y las docentes empiezan a narrar una multiplicidad de problemas, los cuales se organizan en orden jerárquico por votación. Es decir, el problema seleccionado es aquel que obtenga mayor cantidad de votos de los asistentes o sea seleccionado por consenso.

Un ejemplo de selección del problema por jerarquización lo encontramos en el trabajo de grado de Vera y Kleebank (2014) quienes con el grupo de estudiantes del tercer año del Programa Municipalizado de Formación Docente en el Área de Ciencias Políticas y Jurídicas de la UNERG, así como con la comunidad disertaron en asamblea sobre los problemas que le afectaban llegando a listar trece problemas, los cuales se jerarquizaron entre los más importantes y los menos importantes hasta llegar a seleccionar el problema que ocupó la posición número uno entre los más importantes.

Cuando los y las estudiantes, los y las docentes o miembros de una comunidad narran sus dificultades o necesidades, en algunos casos, son manifestaciones de los efectos del problema y en otros son causas del problema. En espacios comunales, el inventario de problemas que afloran es mayor. En estas circunstancias, tanto los investigadores e investigadoras como co-investigadores, pueden proceder a seleccionar el problema mediante rizomatización. Rizomatizar consiste en llegar al problema central de entre la multi- diversidad de dificultades enunciadas por relacionalidad o conexión multidireccional (Molina, 2014) entre causas y efectos. Para ello, podemos aplicar las dinámicas del árbol de problema o la espina del pescado.

El árbol de problema es una dinámica que consiste en dibujar un árbol en el pizarrón o llevarlo a la asamblea previamente dibujado en papel bond y organizar las fichas donde los participantes escriben cada uno sus problemas y colocarlas con cinta adhesiva en la raíz del árbol sí son causas y en las ramas o follaje, sí son los efectos hasta llegar a colocar en el tronco el problema central, el cual será el hecho a investigar. González (2010), coloca el siguiente ejemplo de construcción colectiva del árbol de problema en una comunidad:

Jerarquización de necesidades

Consiste en el procedimiento mediante el cual el grupo de investigación a través de la técnica de la entrevista semiestructurada indaga con los estudiantes y docentes mediante la técnica de la pregunta abierta acerca de los problemas que experimentan y los organiza según su importancia o relevancia para los actores sociales.

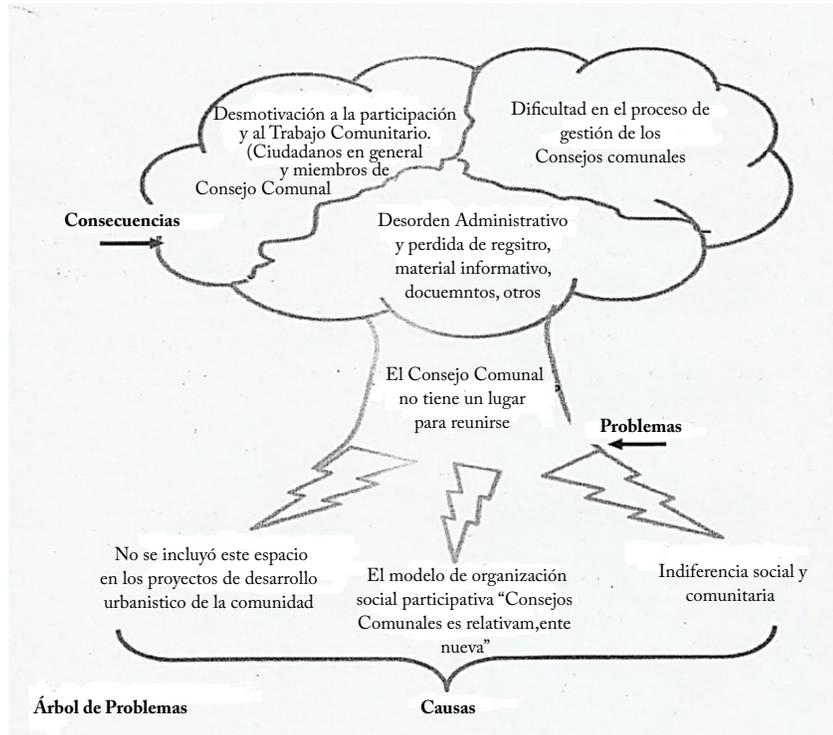


Figura 4. Árbol de problema.
Fuente: González (2010, p. 67).

El árbol de problema es un rizoma porque independientemente por donde se inicie el proceso de organización de las subjetividades de los participantes, bien sea una causa o un efecto, todo el recorrido por el árbol conduce al tallo donde está localizado el problema central objeto de estudios. Es decir, al árbol es una red de conexiones que configuran el problema seleccionado. Pero, este rizoma aún transmite la sensación de verticalidad. Por eso, podemos aplicar la dinámica de la espina del pescado.

La espina de pescado, al igual que el árbol de problema, permite organizar la información suministrada por los participantes, pero ahora en forma horizontal. En cada una de las espinas superiores de la estructura ósea del pescado se identifican las causas, en las inferiores los efectos y en la vértebra central el problema objeto de estudio. En la siguiente figura se ilustra esta forma de análisis causa efecto del problema.

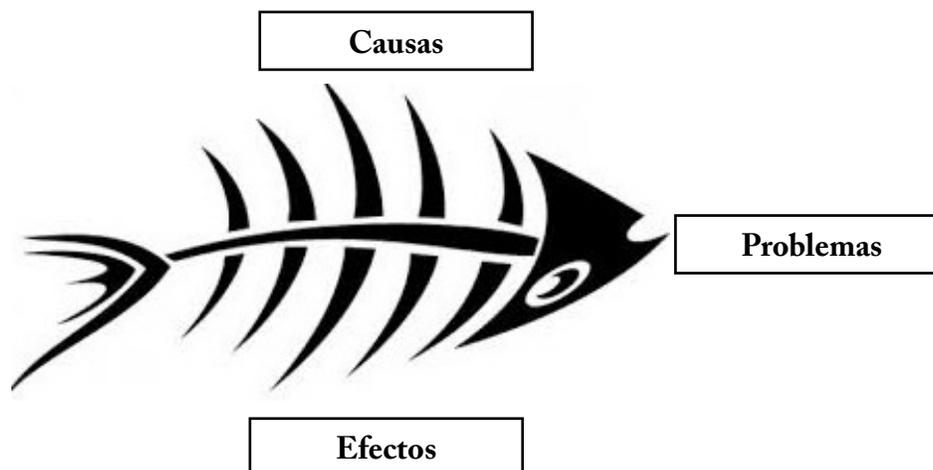


Figura 5. Espina de pescado para la selección del problema.

Seleccionar el problema por triangulación es el procedimiento que nosotros hemos aplicado con más frecuencia en la experiencia con los y las jóvenes cursante del subproyecto Trabajo de Grado desde hace cinco años en las diferentes menciones de la carrera Licenciatura en Educación de UNELLEZ San Carlos, estado Cojedes. Triangular significa unir puntos de vistas por convergencias (Bericat, 1998) o determinar ciertas intersecciones y coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes de información sobre el mismo fenómeno (Martínez, 2003). Existe triangulación de métodos, de técnicas, de fuentes, de datos. En nuestro caso, aplicados triangulación de fuentes y de datos para identificar y seleccionar el problema. ¿Cómo?

Como los investigadores y las investigadoras son agentes extraños a la comunidad de aprendizaje del aula de la institución educativa de nivel básico o secundario donde son asignados para realizar sus prácticas docentes y consecuentemente el trabajo

de grado, durante las dos primeras semanas realizan simultáneamente el Rapport y la observación participativa, empleando como instrumento la guía de observación. El Rapport no es más que la relación de confianza que se genera y se establece entre el grupo de investigación y los y las estudiantes del aula y su respectivo docente. En esta tarea juega papel importante el o la docente de aula quien facilita y organiza el acceso a los investigadores y contribuye para que los y las estudiantes adquieran confianza en los pasantes e investigadores de manera de borrar cualquier posible amenaza que pudiesen sentir los co-investigadores. En palabras de Gonzáles (2010), el o la docente de aula cumple las funciones de portero para abrir con aceptación y confianza el proceso y garantizar la participación de los y las estudiantes en el suministro, sistematización, categorización y triangulación para llegar al problema y desarrollar los demás ciclos de la IAP.

Alcanzado el propósito de establecer los niveles de aceptación y confianza dentro del grupo, los investigadores emprenden el proceso de observación participativa levantando registros diarios acerca de las dificultades que ven en los y las estudiantes, así como en el o la docente del aula o de la asignatura, si se trata de educación secundaria. El registro de observación contiene los datos de identificación del observado, la fecha de su realización el lapso de tiempo que abarcó la observación, las líneas que abarca el registro, el registro de lo observado y su respectiva categorización. La categorización es el enunciado de la información contenida en el registro de observación en un concepto incluyente y expresado como dificultad, deficiencia, carencia, ausencia, debilidad, necesidad. Para ello, los investigadores elaboran una matriz de categorización de las dificultades observadas que contengan los datos ya señalados (ver tabla 2). La observación participativa se centra en los y las estudiantes.

Rizomatización de necesidades

Consiste en llegar al problema central de entre la multi-diversidad de dificultades enunciadas por relacionalidad o conexión multidireccional (Molina, 2014) entre causas y efectos, bien sea a través de la técnica del árbol de problema o de la espina del pescado.

Tabla 2.

Matriz de categorización de las dificultades observadas en el E1(1).

Fecha	Hora de inicio y de cierre	Línea	Registro de observación	Categorización

Fuente: Elaboración propia

Nota: E1: Estudiante 1.

Tabla 3.

Ejemplo de sistematización de los registros de observación participativa del estudiante QG.

Fecha	Hora	Línea	Registro de Observación	Categorización
12-06-2014	10:30 a 11:00 am	1	Comienza a faltar los respeto a sus compañeros y compañeras, no hace silencio todo el tiempo están con bochinche, todos son malos compañeros, es grosero, no se calla en ningún momento	Falta de respeto entre los compañeros Bulla
		2		
		3		
		4		
		5		
		6		
		7		
		8		
		9		
		10		

Fuente: Alvizu, Lanzola y Mejías (2014, p. 31).

Nota: QG: Iniciales del nombre y apellido del estudiante observado.

Luego de sistematizada la información obtenida mediante la técnica de la observación participativa que concluye en la categorización de las dificultades observadas, el grupo de investigación procede a indagar sobre los problemas de los y las estudiantes aplicando la técnica de la entrevista semiestructurada preguntando tanto a la o el docente del aula o de la asignatura como a padres y representantes, mediante la figura de informantes clave, sobre los problemas que presentan los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje y convivencia en el espacio educativo.

Los informantes clave son aquellos actores sociales que además de vivir las dificultades poseen conocimientos acerca de las mismas, están dispuestos a participar en el proceso de investigación y en resolución del problema. La cantidad de informantes clave no es relevante porque se parte del principio de que la parte está contenida en el todo, sino que lo relevante es la calidad, la pertinencia y el compromiso condensados en cada informante clave. En nuestras experiencias seleccionamos como informantes clave al o la docente de aula o asignatura, dependiente si el contexto es un aula de clase de educación básica o de educación secundaria y a cinco padres y representantes que frecuentemente asisten a la institución a informarse del desempeño de su representado, participan voluntariamente en las actividades escolares, que conocen las dificultades que el estudiante posee ya que convive con él, que manifiestan voluntad y disposición de tiempo para colaborar con la investigación y formar parte protagónica del grupo de investigación acción participativa (GIAP).

Con la participación del o la docentes, los padres y representantes, así como los y las estudiantes se completa la trilogía de fuentes de información que, además de enunciar los problemas, constituye un mecanismo de validación y verificación de la información.

A los informantes clave, se les formula una pregunta generadora de la entrevista, sobre la cual pueden surgir otras durante el conversatorio. Esta interrogante es ¿cuáles son las dificultades que usted ha observado en los y las estudiantes? Se trata de una pregunta abierta que direcciona el proceso de narración por parte de los informantes clave a los problemas que según su opinión viven los y las estudiantes.

Al igual que durante el proceso de observación participativa, durante la entrevista semiestructurada el grupo de investigación se apoya en un instrumento donde registrar y categorizar la información suministrada, así como de equipos de grabación de audio y/o imagen. El instrumento de sistematización de la narrativa de los informantes clave también es una matriz que contiene los datos de identificación

del informante clave, la fecha, hora y lugar de la entrevista, la o las interrogantes formuladas durante la entrevista, las líneas que identifica cada fragmento de la información, las respuestas suministradas desde la subjetividad de cada informante clave que se identifica con el concepto de narrativa de los informantes clave y la columna de categorización (Ver tabla 4).

Es importante resguardar la identificación de los informantes clave. Por eso, nosotros usamos códigos para identificarlo tanto en el instrumento como en el relato de la experiencia vivida en cada ciclo y paso ejecutado y sistematizado. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes usamos E1, E2, E3 y así sucesivamente para identificar a cada estudiante sujeto a la observación participativa. En el caso de o la docente D1 y de los padres y representantes PR1, PR2... También, en algunos casos los investigadores e investigadoras usan las iniciales de los nombres y apellidos. En otros casos, crean códigos muy originales e innovadores para identificarlos como en la experiencia de los participantes del Doctorado en Ambiente y Desarrollo de la UNELLEZ Apure, quienes los identificaron con los códigos de caucho, zamuro (Guevara, Jabano, Miraval y Miraval 2016) en virtud que se trataba del abordaje de una problemática ambiental.

Tabla 4.

Modelo de matriz de categorización de las dificultades narradas por el informante clave D1 (2).

Preguntas	Líneas	Narrativa	Categorización

(2) D1: Docente 1.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.

Actor Social: YI Ejemplo de Narrativa de la entrevista al Docente YI.

Fecha: 12- 06-2014 Hora: 10:00am.

Preguntas	Líneas	Narrativa	Categorización
¿Cuáles son según su opinión las dificultades que presentan los y las estudiantes del 2do año sección "C" del liceo bolivariano batalla de Carabobo?	1 2 3 4 5 6	Falta de valores no tienen cancha deportiva el liceo no cuenta con espacio amplio, los salones están en mal estado.	<ul style="list-style-type: none"> Falta de valores Deterioro de infraestructura

Fuente: Alvizu, Lanzola y Mejías (2014, p. 33).

Nota: YI: Iniciales del nombre y apellido de la docente entrevistada. Resaltado nuestro.

Una vez categorizados los problemas que emergieron tanto de la observación participativa como de las entrevistas semiestructuradas, el GIAP procede a organizar por fuente las categorías que emergieron de la subjetividad de los informantes clave como de la objetivación de las observaciones participativas por fuente de información. Es decir, se relata en primer momento la experiencia vivida en torno a la observación participativa comentando fechas, horas y espacios de su realización; así como indicando y caracterizando la técnica aplicada y enunciando los problemas que emergieron de la categorización. Luego hacen lo propio con la entrevista semiestructurada tanto a la o el docente como a los padres y representantes.

Sistematizadas e identificados los problemas organizados por fuente de información (Estudiantes, Docentes y Padres y Representantes), el GIAP aplica la técnica de la triangulación de fuentes e información organizando los problemas observados, narrados y categorizados para identificar coincidencias. Los problemas coinciden cuando se repiten al menos en dos fuentes de información distintas. Las coincidencias nos permiten organizar los problemas por niveles. Nivel 1, de alta significación cuando el problema se repite en las tres fuentes de información. Nivel 2, de significación media cuando el problema se repite en dos fuentes de información. Y nivel 3, de baja significación cuando el problema no se repite.

Y entonces ¿Con cuál nivel trabajar? Por supuesto con el problema que se ubique en el nivel de alta significación. Los restantes problemas ubicados en los niveles 2 y 3, se descartan por su mediana o baja significación. También, pudiese ocurrir que solamente se repita el problema en dos fuentes. En este caso, se trabajaría con este nivel.

Ejemplos de identificación y selección del problema por triangulación de fuentes y datos los encontramos en casi todas las experiencias de investigación con los participantes del subproyecto o asignatura Trabajo de Grado en las diversas menciones de la carrera Licenciatura en Educación de la UNELLEZ San Carlos. En esta ocasión, vamos a relatar solo a dos casos. El primero, se trata de la experiencia del GIAP transitorio conformado por Moreno y Martínez (2015, p.5):

Para el desarrollo de esta problematización se tomó como contexto de estudio la Institución L.N.B. Generalísimo Francisco de Miranda los días 6,14 y 15 de octubre del 2014 se realizó la observación participativa, donde se pudo apreciar que el grupo de estudiantes del 3er año sección "B" del turno de la mañana, está constituido por una matrícula de 20 estudiantes divididos en 13 hembras y 7 varones se utilizó como instrumento la guía de observación donde se encontraron diferentes problemas como, dificultades de aprendizaje una conducta que demuestra la falta de formación en valores, por cuanto se evidenció que no se respeta unos con otros, cuando la docente explica la clase los estudiantes no prestan atención, lanzando papелitos constantemente, dicen palabras obscenas, entran y salen del salón de clases sin importarles lo que le estén dictando, sino les dan permiso para salir igual lo hacen.

Posteriormente los días 8,9 y 13 octubre del 2014 utilizando de igual manera el instrumento de entrevista semi-estructurada se le realizó la pregunta ¿Cuáles son las problemáticas que presentan los y las estudiantes del L.N.B. Generalísimo Francisco De Miranda? A los siguientes docentes y representantes Raul Jimenez, Raquel Mendez Yersin Escobar, Dariela Asuaje, Elsi Cruces, Marisela De las Aguas, Pedro Torre y Keiner Zapata, donde se detectaron los siguientes problemas: falta de núcleo propio para el liceo ya que las instalaciones son prestadas por parte de la escuela, los estudiantes presentan indisciplina dentro y fuera de la institución y falta de respeto hacia los docentes...

El segundo ejemplo en esta oportunidad presentado en forma de imagen por Alvizu, Lanzoza y Mejías (2014, p. 36), lo evidenciamos en la figura 4, donde se palpa que el problema identificado y seleccionado por triangulación se repite en las tres fuentes de información. Por lo tanto, constituye un problema de alta significación. En los extremos del triángulo se muestran tanto las fuentes de información como las categorías que emergieron de la sistematización; también, los registros de observación como de la narrativa de los informantes clave.

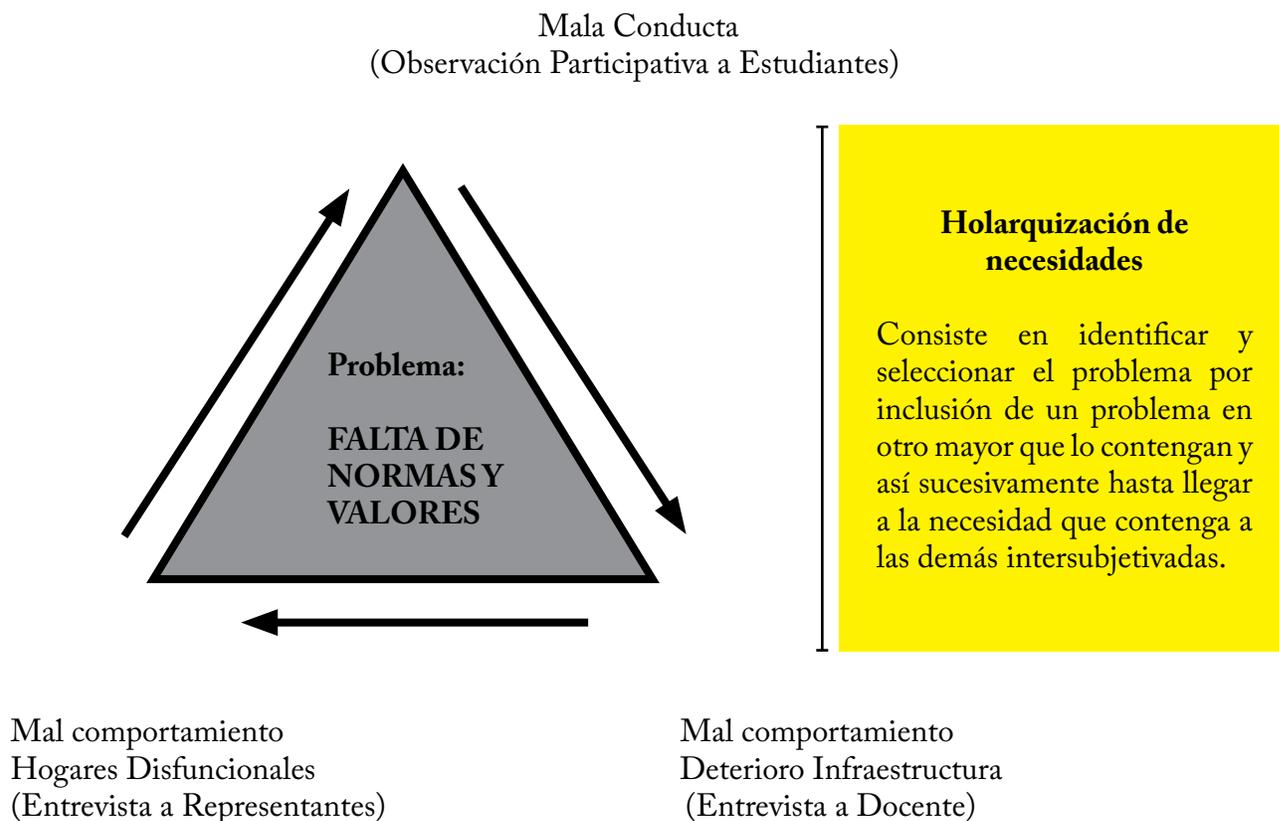


Figura 6. Identificación y selección del problema por Triangulación.

Fuente: Alvizu, Lanzoza y Mejías (2014, p. 36).

Ahora ¿Qué hacer si en el nivel 1 emerge más de un problema? El GIAP, tiene dos opciones metódicas. La primera, la cual debe realizar incluso si se trata de un solo problema, es compartir mediante conversatorio con los informantes clave, los y las estudiantes con la finalidad de seleccionar por consenso el problema o por jerarquización. La segunda, holarquizar los problemas.

La holarquía, con la venia de Wilber (2007), significa incluir una parte en otra mayor y así sucesivamente, cada una de las cuales constituye un holón o nivel cada vez más complejo porque incluye todos los anteriores. Por ejemplo, el libro es una holarquía porque la sílaba está contenida en la palabra, ésta en la frase, la frase en el párrafo, el párrafo en el capítulo y el capítulo en el libro que contiene todos los holones que conforman la holarquía denominada libro. Entonces, mientras la triangulación une por coincidencias, la holarquía lo hace por inclusión.

De modo que, de los problemas intersubjetivados mediante la técnica de la triangulación pudiese emerger una mega categoría que contenga todas las demás ubicadas en el nivel de alta significación. O también que, entre las categorías trianguladas exista una que contenga a las demás por su nivel de complejidad superior.

La identificación y selección del problema por holarquía la hemos aplicado con los participantes del Doctorado en Ambiente y Desarrollo de la UNELLEZ, en el marco de los aprendizajes de los subproyectos Seminario Transdisciplinarios I y II, tanto en la sede San Carlos como en San Fernando de Apure. La dinámica consisten que una vez conformados los GIAP, en este caso algunos son permanentes porque operan como grupos de creación intelectual previamente conformados, ya sus integrantes tienen seleccionada y definida la problemática ambiental de las respectivas tesis doctorales; por lo tanto, se necesita seleccionar una temática que siendo parte de un proyecto particular incluya a todas las demás y las retroalimente. Al proceso de incluir una temática dentro de otra superior por inducción se le denomina

holarquización. El holón más general que ocupa la cúspide la de la holarquía constituye el problema a investigar.

A continuación, les presento un ejemplo al respecto, tomado de Morante, Vivas, Carballo y Hernández (2015, p. 8 y 9):

Hemos relacionado la temática ambiental que entrelaza las propuestas doctorales del Grupo de Creación Intelectual (GCI), así como lo es el Desarrollo Sustentable, mejor conceptualizado como sustentabilidad, a partir de esta realidad se construyó una espiral dinámica que configura la holarquía y donde cada nivel de la espiral está contenido en el siguiente y así sucesivamente. La holarquía temática ambiental del GCI para abordar la problemática ambiental seleccionada, se muestra en la figura 5.

Considerando el principio hologramático (Morín, 2005 en Molina, 2012) que se centra en el estudio del todo desde las partes y de las partes desde el todo, la temática ambiental inclusiva que contiene las totalidades/partes la constituye la sustentabilidad construida desde la integración de una problemática centrada en la ocupación “ilegal” o invasiones de terrenos propiedad de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales (UNELLEZ-VIPI).

La sustentabilidad es una realidad contenida en cada una de las propuestas de tesis doctorales así como en la propuesta de solución de la ocupación “ilegal” de los terrenos de la UNELLEZ-VIPI; específicamente el tema se denomina: “Visión Holística de la Ocupación ‘Ilegal’ de los Terrenos de la UNELLEZ-VIPI desde la Praxis de los Actores”, y en esta a su vez, de manera holárquica, desde una visión holística se refleja como un todo integrado cada una de las temáticas contempladas. La suma de los holones no nos da el estudio integral de la sustentabilidad; sin embargo, desde cada holón se puede estudiar la misma, considerando el término holográfico. El accionar de la integración para la temática ambiental pasa por la consideración de diferentes estrategias según Wilber (2007), entre las cuales se mencionan las interacciones y asociaciones entre las dimensiones ecológica, económica y social que conciben la totalidad de la sustentabilidad.

Cumplido el paso de identificación y selección del problema, el GIAP construye el argumento escrito relatando tal cual ocurrieron los hechos, haciendo referencia desde luego a las técnicas aplicadas, con quiénes se aplicó, cuándo y dónde se aplicó y enunciando el problema. Seguidamente el GIAP pasa al paso 2.

Formulación de la pregunta generadora de la investigación (PGI)

La PGI es la interrogante principal que define el problema y en consecuencia direccionará el proceso de investigación durante los subsecuentes pasos y ciclos o momentos de la IAP. Este constituye el paso número dos de la metódica o procedimiento del momento de problematización. Ella se formula transformando el problema identificado en el paso 1 en una pregunta que dirija el proceso de investigación a la revelación, tanto las causas del problema, como las múltiples interconexiones. Es una pregunta de carácter explicativo-dialéctico que expresa el hecho educativo que se investiga, los actores sociales que experimentan la dificultad, el territorio o contexto concreto de materialización del problema y el momento histórico que abarca el estudio.

El hecho educativo a investigar es el problema identificado y seleccionado en el paso anterior del proceso. Los actores sociales son los y las estudiantes que viven y enuncian desde su subjetividad el problema intersubjetivo mediante la opinión del o la docente y los padres y representantes. El contexto de estudio es el aula donde se objetiva la dificultad enunciando claramente la sección, grado o año y

el nombre de la institución educativa. El momento histórico es el lapso de tiempo que comprende el estudio, el cual debe ser argumentado en la descripción del problema (P4). En algunos casos, el momento histórico del estudio es el momento actual, por lo que queda sobreentendido o implícito si no se señala expresamente.

La PGI es explicativa y dialéctica a la vez porque su misión es buscar explicar el ¿Por qué? del problema descubriendo desde la intersubjetividad de los sujetos las causas que lo generan y descubriendo sus múltiples conexiones. Es dialéctica porque constituye la síntesis de las contradicciones manifestadas por los actores sociales durante el paso de identificación y selección del problema. Además porque es un efecto generado por el paso 1, y a su vez por recursividad se convierte en la causa que genera el título de la investigación (P3). Es decir, la PGI es efecto y causa a la vez pero, requiere que se cumpla el paso 1 previamente.

Esto quiere decir que la PGI, se formula transformando el problema identificado en el paso 1, en una interrogante cuyo propósito sea velar el ¿Por qué? de la dificultad seleccionada.

¿Qué es la PGI?

Consiste en la pregunta que se formula transformando el problema identificado en el paso 1 en una interrogante que conduzca al GIAP a develar tanto las causas del problema como sus múltiples interconexiones. Ella debe expresar en forma sintética el qué, quiénes, dónde y cuándo se investiga.

Entonces:

PGI = ¿POR QUÉ + EL PROBLEMA SELECCIONADO EN EL PASO 1?

Ejemplo de PGI, lo pueden encontrar en el caso de la experiencia de Moreno y Martínez (2015), quienes identificaron como problema la indisciplina de los y las estudiantes del 3er. año, sección “B” del Liceo Nacional Bolivariano Generalísimo Francisco de Miranda. En consecuencia, aplicando la fórmula anterior tenemos que la PGI queda construida en los siguientes términos:

¿Por qué los y las estudiantes del 3ro año de la sección B del L.N.B. Generalísimo Francisco de Miranda son indisciplinados?

La PGI, mediante acción recursiva genera el título de la investigación (P3); es decir entre la PGI y el título debe existir total congruencia. Entonces, el título al igual que la PGI debe expresar de manera condensada la idea central o núcleo generador y sintetizador del hecho educativo que se investiga, los actores sociales, el contexto y momento histórico. Esto quiere decir, que para elaborar el título basta con descomponer la PGI y convertirla en una frase sintética que contenga los elementos ya señalados.

El título no se coloca en la problematización, sino que se ubica en la portada del informe final de investigación, pero nace de la PGI que forma parte vinculante de la problematización. En el caso que hemos colocado como ejemplo de PGI, el título quedó redactado así:

“LA INDISCIPLINA QUE PRESENTAN LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL 3ER. AÑO DE LA SECCION “B” DEL L.N.B. GENERALISIMO “FRANCISCO DE MIRANDA” SAN CARLOS- COJEDES”

Descripción del problema (P4)

El siguiente paso en la problematización consiste en la descripción del problema empleando un procedimiento contextual/teórico, lo que significa que la descripción del problema se inicia en el contexto y finalizar en el nivel conceptual de la problemática con lo cual se abre el camino al subsiguiente holón de la metódica IAP, denominado teórico inicial.

¿Cómo?

Bueno, la descripción del contexto consiste en caracterizar el territorio desde adentro hacia afuera abarcando tres niveles que conforman la holarquía descripción del contexto que son el aula, la escuela y la comunidad. El punto u holón inicial de la holarquía lo representa el aula, luego la institución educativa y finalmente la comunidad donde está ubicada la institución educativa (Ver figura 5).

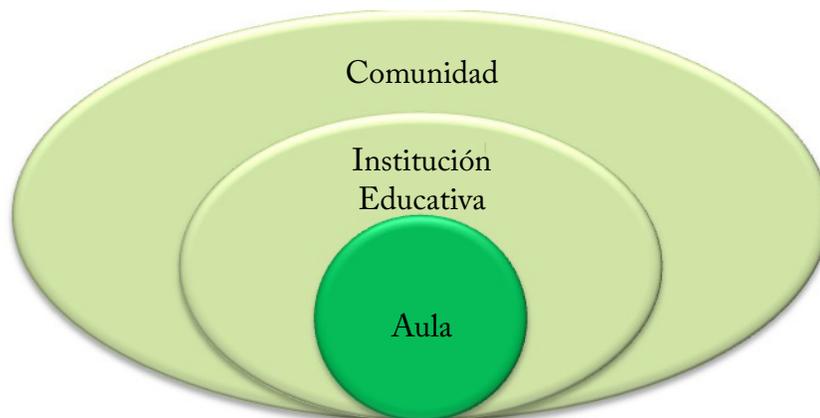


Figura 7. Holarquía de la descripción del contexto.

La holarquía descripción del contexto es una dinámica narrativa de las características del espacio concreto desde el punto y círculos. El punto es el aula y los círculos son la institución educativa y la comunidad. En el aula el GIAP mediante las técnicas de la observación participativa, la entrevista semiestructurada y la consulta de diagnósticos existentes, tanto en la institución como en el Consejo Comunal, narran las características esenciales de los actores sociales involucrados en la investigación. En el aula, describen a los estudiantes, la o el docente y el espacio físico destacando aspectos tales como composición por edad y sexo, cantidad, perfil del o la docente, experiencia, dotación y condiciones del aula. En la institución identifica su equipo directivo, estructura organizativa y realiza un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. En la comunidad, sus formas organizativas, la vinculación escuela/comunidad.

Ejemplo de descripción del contexto, es el siguiente:

El Liceo Nacional Bolivariano “24 de julio de 1783. Natalicio del Libertador” Simón Bolívar, está ubicado en el Complejo Habitacional Ezequiel Zamora, en el municipio Ezequiel Zamora, estado Cojedes. Código 8007950877. Posee una planta física que consta de subdirección (1), coordinación académica (1), coordinación de control de estudio y evaluación (1), coordinación de desarrollo endógeno (1), biblioteca (1), baterías de baño(8), aulas de clase (20), laboratorios (4), comedor (1), cantina (1), seccionales (3), sala para área de aprendizaje (3).

La matrícula escolar consta de 466 estudiantes, donde 226 son varones y 340 hembras. El Liceo Nacional Bolivariano “24 de julio de 1783. Natalicio del Libertador”.

A partir del trabajo en equipo entre todos sus agentes educativos y el desarrollo sinérgico de los procesos pedagógicos, formara de manera integral a todos y cada uno de sus estudiantes, fomentando la construcción de la convivencia ciudadana, la generación y el disfrute del pensamiento lógico – crítico, así como la preservación del medio ambiente.

Para ello desarrollará su acción educativa en base a competencias, fortaleciendo los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales de los educandos a fin de formar ciudadanas y ciudadanos aptos para vivir en democracia con un amplio sentido social, practicando los valores de la solidaridad, fraternidad, identidad nacional, justicia social, equidad y corresponsabilidad, que les permitan vivir en dignidad.

El Liceo Nacional Bolivariano “24 de Julio De 1783. Natalicio Del Libertador”, pretende proyectarse como una institución educativa comprometida a ofrecer un servicio educativo público en calidad y excelencia, favoreciendo el desarrollo bio-psico-social y espiritual en todos y cada uno de sus miembros educativos. Fomentado la formación de los nuevos republicanos, orientados en una cultura para la paz.

En los proyectos y programas sociales que en sus comunidades se están desarrollando, así como la continuidad de estudios a nivel superior.

La institución educativa siendo pública, autónoma, incluyente y democrática, se compromete como fin último a la formación de ciudadanas y ciudadanos librepensadores, líderes para el desempeño de competencias humanísticas, artísticas, tecnológicas, científicas y deportivas, cimentadas en el respeto, la libertad, la dignidad y con sentido de pertenencia social que generan conocimientos útiles para contribuir a la independencia y la mejora de la calidad de vida del San carleño, del cojedeño y del venezolano.

La comunidad del Complejo Habitacional “Ezequiel Zamora”, está conformada aproximadamente por una población de (9.792), nueve mil setecientos noventa y dos habitantes, distribuidos en diecisiete (17) zonas cada una de ellas con ciento cuarenta y cuatro (144) apartamentos lo que hace un total de dos mil cuatrocientos cuarenta y ocho (2.448), apartamentos.

En el contexto económico del Complejo Habitacional “Ezequiel Zamora”, existe una cantidad de profesionales en distintas áreas como: Licenciados (as) en Educación, abogados, Médicos, Licenciados (as) en Contaduría, Licenciados (as) en Administración de Empresa y Licenciados (as) en Enfermería, entre otros. Es importante resaltar que así como la comunidad cuenta con personas altamente calificadas, muchos de ellos no están ejerciendo su profesión, así mismo, en algunas zonas de la comunidad los habitantes han aptado por establecer ventas de alimentación, ya que la misma aun no poseen el beneficio de un Mercal o P.D.VAL, para satisfacer este tipo de necesidad.

El Complejo Habitacional “Ezequiel Zamora”, se encuentra conformado por diecisiete (17) zonas, cada una conforma su respectivo Consejo Comunal. La producción agrícola en el complejo habitacional “Ezequiel Zamora”, es nula aun cuando existen áreas verdes donde pudiera producirse algunas siembras a pequeña escala, sin embargo, algunos de los habitantes han aprovechado pequeños espacios en sus áreas para producir algunos cultivos tales como: Lechosa y Cambur; entre otras.

Es fundamental resaltar que el complejo, cuenta con todos los servicios, sin embargo los desechos sólidos, se han llegado a convertir en una de las problemáticas que más sufre la comunidad debido a que muchas veces al momento de acopiarla no se hace de manera eficaz dejando cantidades de desperdicio en las zonas adyacentes que al transcurrir del tiempo deja como consecuencia el congestionamiento del alcantarillado. Por otro lado, se puede observar como algunas de las áreas verdes se encuentran en total abandono sin tomar en cuenta a las mismas como uno de los recursos más preciados de la naturaleza, pudiendo ser aprovechadas con fines ecológicos.

En el complejo habitacional “Ezequiel Zamora”, se caracteriza porque entre los habitantes existen diferentes doctrinas y creencias religiosas tales como: Evangélicos, Adventistas, católicos, Santeros y Hechiceros cada una de estas religiosidades recibiendo el mismo respeto por parte de la comunidad.

En cuanto a sus costumbres han hecho de su particularidad las celebraciones de Santa Barbará, San Juan Niño y Adoración a La Cruz de Mayo, así rindiéndoles homenajes con gran devoción a sus Santos. (Jiménez y Ríos 2014, p. 4- 7).

La descripción teórica del problema comprende el enunciado y definición del concepto sensibilizador de la investigación contenido en la PGI como el hecho educativo expresado en forma de dificultad y que constituye el problema a investigar; así como los referentes empíricos interrelacionados con el caso de estudio.

En la IAP, tal como lo señala Elliott, citado, lo conceptual-teórico aparece después de la definición del problema. En cambio, en el procedimiento cuantitativo e incluso en el interpretativo, lo antecede. Por ello, este autor les llama conceptos sensibilizadores porque surgen de la intersubjetividad de los actores sociales involucrados en el proceso, desde el sentido común. Para construir este concepto, el GIAP debate mediante la técnica del grupo de discusión con los actores sociales para hacer emerger las definiciones que tienen, desde el sentido común, del concepto que define el problema seleccionado, las cuales sistematizan y sintetizan hasta llegar a la definición que reúnen los diversos puntos de vistas que posteriormente es contrastada con definiciones proporcionadas en el estado del conocimiento para finalmente asumir críticamente la construida en el GIAP, la existente en la literatura consultada o construir una síntesis entre ambas.

Por ejemplo, en el caso de la experiencia de Betzareth López, participante del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria, el concepto sensibilizador sobre la comprensión del Cálculo Matemático IV, lo construyó de la siguiente manera:

1. Identificó y seleccionó a nueve informantes clave integrantes de los actores sociales los cuales fueron invitados a una sesión de trabajo para definir colectivamente el concepto sensibilizador. De los nueve convocados asistieron cinco estudiantes.
2. Con el apoyo de otra docente planificaron la actividad asegurándose de contar con los recursos y materiales adecuados.
3. Una vez reunidos y dada la bienvenida se les explicó a los informantes clave acerca del objetivo de la actividad; así como, de les impartieron las instrucciones que caracterizaron el encuentro que perseguía la definición colectiva del concepto comprensión del Cálculo Matemático IV.
4. Utilizando la técnica de lluvias de ideas cada participante fue dando su definición las cuales se escribieron en el pizarrón. Cada definición se fue integrando una con otras por similitud hasta llegar a la definición de sentido común compartida por todos los presentes en la actividad.

Se cierra la descripción teórica del problema narrando referencialmente resultados concretos de experiencias previas articuladas con la vivencia en desarrollo. A esto, le denominados referentes empíricos que contribuyen a interobjetivizar la descripción del problema. Los referentes empíricos son datos obtenidos en estudios previos en contextos diferentes o similares al que estemos estudiando acerca del comportamiento práctico y evolutivo del tema. Contribuyen a sustentar empíricamente el problema. Se transcriben citando la fuente.

Por ejemplo en el caso de la investigación sobre la indisciplina antes comentada, el GIAP con apoyo documental definió el concepto indisciplina y refirió resultados de experiencias previas. O en el caso de Jiménez y Ríos, citadas, procedieron a definir el reciclaje también con apoyo bibliográfico y reseñaron tres experiencias previas.

Esta acción dentro del paso 4, es de suma importancia porque genera en el GIAP definición y claridad conceptual en lo que se proponen investigar y a la vez, adquieren conocimientos acerca de experiencias vividas por otros grupos que pueden ser muy alentadoras y aleccionadoras.

Formulación de los propósitos de la investigación (P5)

Algunos investigadores e investigadoras con la intencionalidad de diferenciar este paso de la metódica deductiva o hipotética deductiva emplean los conceptos de direccionalidad, finalidad y propósito para referirse a esta acción en el recorrido procedimental. En este libro y en nuestra experiencia preferimos usar el término propósitos porque el mismo en su significado incluye las nociones de direccional, finalidad, guía, brújula. Para ello vasta consultar las definiciones aportadas por Ramírez(1999), Rojas Soriano(2002), Parella y Martins(2003), Álvarez(2005), Namakforoosh(2005), Bernal Torres(2006), López, Montenegro y Tapia(2006), Gallardo (2007) y Hurtado de Barrera (2008a y 2008b), citados por Molina (2014).

Los propósitos responden a la interrogante del ¿para qué el estudio? Sí le aplicamos esta interrogante a la IAP que sería igual que preguntásemos ¿Para qué se realiza la investigación acción participativa? La respuesta es obvia después de todo lo discutido hasta el momento. La IAP se realiza para transformar o cambiar tanto a los actores sociales como al contexto de estudio. Esto significa que la acción general de la IAP es transformar o cambiar. Mientras que, las acciones específicas se vinculan con cada fase del proceso. Es consistente encontrar en el estado del conocimiento relacionado con esta temática que la IAP se despliega en cuatro fases (De George, 1997; Hurtado, 1999; Suárez Pazos. 2005; Martínez, 2001 y 2006) que son:

Fase Diagnóstica. Constituye las reflexiones iniciales con miras a describir colectivamente las causas del problema seleccionado, su origen y evolución; sus manifestaciones y repercusiones en la comunidad; los conflictos generados; la actitud de la comunidad al respecto. Cuáles son los obstáculos y limitaciones. Las experiencias vividas por los participantes. En esta fase se presenta una descripción de la comunidad, de la institución y del grado respectivo. Se cierra esta fase con la construcción colectivamente de los objetivos de la investigación; es decir para qué se realiza el estudio. La acción específica de esta fase es diagnosticar, describir, caracterizar, identificar.

Fase Planificación. El plan de la investigación debe ser elaborado y discutido con la comunidad. Acá los investigadores y co-investigadores deben presentar reflexivamente las implicaciones teóricas del abordaje del problema de manera auto crítica y reflexiva; se debe presentar la estrategia metodológica para la recolección de la información, su procesamiento e interpretación; el grupo de investigación debe decidir reflexivamente si trabajar con la población o con una muestra; describir las tareas que cada uno de los investigadores cumplirán en su desempeño como investigador (funcionamiento del grupo de

investigadores); deben presentar lo más detallado posible un PLAN DE ACCIÓN con su descripción, justificación, objetivos, actividades, cronograma de actividades, estrategias, recursos y la manera de involucrarse cada uno de los investigadores y co-investigadores con sus tareas particulares en el plan de acción. La acción específica de esta fase es planificar, diseñar, elaborar, proponer, construir.

Fase Ejecución. Consiste en la ejecución del plan de acción para cual se debe relatar en el espacio y en el tiempo las acciones realizadas y sus correspondientes incidencias en la generación del cambio propuesto a objeto de sistematizar las experiencias vividas tanto por el grupo de investigación como por los participantes. Todas las observaciones registradas en los correspondientes instrumentos deben ser analizadas e interpretadas y organizadas en categorías (categorización) para luego sacar las conclusiones. La acción específica de esta fase es ejecutar, aplicar, implementar.

Fase Evaluación. Consiste en mostrar evidencias del cambio experimentado en la comunidad, de la resolución del problema y el logro de los objetivos tantos de la investigación como del plan de acción. La acción específica de esta fase es evaluar, valorar, reflexionar, determinar.

De modo que tenemos cinco acciones. Una de carácter general y cuatro de tipo específicas. La acción general es transformar y las específicas son diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar con la participación protagónica de los actores sociales la problemática en estudio. Esto hace que la IAP se dirija a través de una finalidad general denominado propósito general y por cuatro finalidades específicas llamadas propósitos específicos. Por lo tanto, el GIAP, construye participativa y dialógicamente un propósito general y cuatro específicos. El propósito general de la IAP es transformar la problemática estudiada introduciendo cambios durante y después de la realización de la investigación. Los propósitos específicos de la IAP están relacionados directamente con cada una de las fases, ciclos o holones. Es decir, por cada holón de la IAP se elabora un propósito específico que exprese la acción a realizar en el correspondiente nivel.

Ahora, ¿Cómo el GIAP formula tanto el propósito general como los específicos? Como se muestra en la figura 3, el objetivo general emerge por acción recursiva del título al cual se le antepone un verbo en infinitivo relacionado con la acción de transformar. Entonces, la fórmula para redactar el propósito general es igual a un verbo más la participación de los actores sociales en la acción, seguido del título de la investigación. Y los propósitos específicos se formulan anteponiendo al título un verbo en infinitivo relacionado con la acción que se persigue en cada fase, ciclo u holón. En este sentido, la fórmula para su elaboración es la siguiente:

Propósito General = Verbo relacionado con la acción de transformar + participación de los actores sociales + El Título.

Propósito Específico 1 = Verbo relacionado con la acción diagnosticar + participación de los actores sociales + el Título.

Propósito Específico 2 = Verbo relacionado con la acción planificar + participación de los actores sociales + el Título.

Propósito Específico 3 = Verbo relacionado con la acción ejecutar + participación de los actores sociales + participación de los actores sociales + el Título.

Propósito específico 4 = Verbo relacionado con la acción evaluar + participación de los actores sociales + el título.

En la tabla 6, proponemos la lista de posibles verbos a emplear el GIAP en la formulación del propósito general y de los específicos; mientras que en la tabla 7, compartimos algunos ejemplos al respecto. Es importante señalar, que la selección del verbo más adecuado depende del alcance y profundidad de la acción transformadora que los sujetos desean alcanzar. Además, entre el verbo y la acción a implementar debemos indicar expresamente que el propósito se alcanzará con la participación protagónica de los actores sociales desde su intersubjetividad.

Los propósitos cumplen una función buclerizadora del proceso de investigación al engancharse con el título de la investigación y consecuentemente direccionar y desencadenar los momentos y pasos subsiguientes del procedimiento. Es decir, ellos son una especie de puente o bisagra interactiva que permiten el acceso hacia atrás y hacia adelante del proceso porque guardan directa y dialéctica relación con la fase previa del proceso de investigación conocida como formulación de la PGI y el título por acción recursiva y definen y delimitan los conceptos y teorías a definir y argumentar, el contexto de estudios, los actores sociales y con ellos los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección, análisis e interpretación de la información cuyo resultado inciden en ellos por recursión para generar la verificación de las acciones planificadas y las reflexiones finales de la experiencia vivida por el GIAP. De modo que, los objetivos están relacionados dialécticamente de manera recursiva con las fases subsiguientes del proceso de investigación no solo definiéndola sino también que éstas repercuten en ellos para confirmarlos, modificarlos y definirlos definitivamente de manera dialógica mediante la acción recursiva.

Tabla 6.

Verbos para elaborar el propósito general y específicos en la IAP.

Verbos para formular el propósito general	Transformar, Modificar, Cambiar, Emancipar, Mejorar, Desarrollar, Implementar
Verbos para formular los propósitos específicos según fases.	
Fase Diagnóstica	Diagnosticar, Describir, Identificar, Caracterizar, Explorar
Fase de Planificación	Planificar, Diseñar, Elaborar, Construir, Proponer
Fase de Ejecución	Ejecutar, Aplicar, Implementar
Fase de Evaluación	Evaluar, Verificar, Valorar, Reflexionar, Determinar, Constatar

Tabla 7.

Ejemplos de formulación de propósitos generales y específicos en el marco de la IAP.

TÍTULO	PROPÓSITO GENERAL	PROPÓSITOS ESPECÍFICOS
La implementación de la teoría del caso en la carrera de Derecho en la UNELLEZ Municipalizada Sosa estado Barinas.	Implementar la Teoría del Caso para la transformación de las prácticas profesionales en la UNELLEZ Municipalizada de Sosa del Estado Barinas y mejorar el desempeño laboral del abogado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar con la participación de los actores sociales sobre la ausencia del uso de la Teoría del Caso en las prácticas profesionales en la UNELLEZ Municipalizada de Sosa del Estado Barinas. 2. Planificar con la participación de los actores sociales las actividades académicas orientadas al uso de la Teoría del Caso en las prácticas profesionales en la UNELLEZ Municipalizada de Sosa del Estado Barinas. 3. Observar participativamente el proceso de implementación de la Teoría del Caso en las prácticas profesionales en la UNELLEZ Municipalizada de Sosa del Estado Barinas, a fin de registrar los alcances y limitaciones del mismo. 4. Reflexionar con el grupo de estudiantes y docentes sobre el uso de la Teoría del Caso en las prácticas profesionales de la UNELLEZ Municipalizada de Sosa del Estado Barinas.
Estudio de las condiciones ambientales y sociales por medio del reciclaje de residuos sólidos en el Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 natalicio del libertador Simón Bolívar en el municipio San Carlos, estado Cojedes.	Transformar las condiciones ambientales y sociales por medio del reciclaje de residuos sólidos en el Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 Natalicio del Libertador Simón Bolívar.	<p>Describir el reciclaje de residuos sólidos como una alternativa para mejorar las condiciones ambientales y sociales en el Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 Natalicio del Libertador Simón Bolívar.</p> <p>Diseñar un modelo de planificación estratégico para fortalecer la cultura ambiental y social en el Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 Natalicio del Libertador Simón Bolívar.</p> <p>Aplicar estrategias socio-culturales para mejorar las condiciones ambientales en el Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 Natalicio del Libertador Simón Bolívar.</p> <p>4. Reflexionar sobre el beneficio que genera el reciclaje en el Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 Natalicio del Libertador Simón Bolívar.</p>

Fuente: Barroeta (2016) y Jiménez y Ríos (2014).

Es importante acotar que cuando ocurrieron las vivencias, tanto en la formulación del propósito general como de los específicos o particulares, previa a la jornada de socialización de las experiencias investigativas en el contexto de los aprendizajes en el Subproyecto Seminario de Investigación II, realizadas durante los días 29 y 30 de julio de 2016, en el Área de Postgrado de UNELLEZ VIPI, en vez del concepto propósito se utilizaba el concepto objetivo y éstos eran formulados sin indicar la participación activa de los actores sociales. De modo, que ambas actualizaciones son aportes derivados de esta experiencia.

Por eso en el caso de la experiencia de la participante del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia Universitaria, Betzabeth López, la cual se encuentra en pleno desarrollo, si encontramos los propósitos formulados en congruencia con la fórmula propuesta. En este caso, el título de la investigación es el siguiente: *Transformación de la comprensión del Subproyecto Cálculo IV en los estudiantes de la carrera Ingeniería Agrícola de la UNELLEZ VIPI*. Y el objetivo general quedó construido de la siguiente forma: Transformar la comprensión del Subproyecto Cálculo IV en los estudiantes de la carrera Ingeniería Agrícola de la UNELLEZ VIPI. En tanto que los objetivos específicos quedaron redactados así: 1. Diagnosticar con la participación de los actores sociales las razones que impiden la comprensión del Subproyecto Cálculo IV en los estudiantes de la carrera Ingeniería Agrícola de la UNELLEZ VIPI; 2. Construir con la intervención de los actores sociales un plan de estrategias que impliquen la transformación de la comprensión del Subproyecto Cálculo IV en los estudiantes de la carrera Ingeniería Agrícola de la UNELLEZ VIPI; 3. Accionar el plan de estrategias mediante la articulación de los actores sociales para favorecer el logro de la transformación de la comprensión del Subproyecto Cálculo IV en los estudiantes de la carrera Ingeniería Agrícola de la UNELLEZ VIPI; 4. Verificar los resultados generados durante el proceso de accionamiento del plan de estrategias aplicadas para la transformación de la comprensión del Subproyecto Cálculo IV en los estudiantes de la carrera Ingeniería Agrícola de la UNELLEZ VIPI.

Al igual que, en el caso de Alfredo Pacheco, participante del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Mención Docencia Universitaria, el propósito general lo construyó anteponiendo al título el verbo transformar, quedando formulado el propósito general en los siguientes términos: *Transformar con la participación protagónica de los actores sociales el proceso de asimilación y desarrollo de los conocimientos estadísticos en los estudiantes de la carrera Contaduría Pública en la UNELLEZ San Carlos*.

Entonces, como síntesis, queda definido que el procedimiento para dar el paso correspondiente a la formulación de los propósitos, comprende:

- a) Responder la interrogante ¿Para qué se realiza la IAP?
- b) Formular el propósito general anteponiendo un verbo en infinitivo al título de la IAP en desarrollo consistente con el alcance y profundidad que desee el GIAP.
- c) Diseñar los propósitos específicos anteponiendo un verbo en infinitivo relacionado con la acción que se pretende realizar en cada fase del ciclo IAP.
- d) Indicar expresamente que la acción se realizará con y desde la participación protagónica de los actores sociales involucrado en el proceso de investigación.
- e) Confirmar, modificar y reflexionar la acción planificada tanto en el propósito general como en cada propósito específico una vez obtenida, codificada o categorizada, analizada o interpretada la información por acción recursiva de los resultados.

Importancia o justificación de la investigación (P6)

La importancia o justificación responde la interrogante del ¿por qué la investigación? Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p. 365), recomiendan que la justificación o importancia de una investigación cualitativa incluya “conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica”. Además de éstos elementos González (2010), agrega que también se debe tomar en cuenta la relevancia institucional del estudio que comprende, primero que el estudio debe satisfacer los lineamientos exigidos por la instancia institucional de adscripción del GIAP y de los actores sociales involucrados en el proceso investigativo, o sea la institución educativa objeto de estudio; y segundo, se debe argumentar la relación de la investigación con la línea de investigación con la cual guarda congruencia.

Compartimos con los autores mencionados y las autoras y mencionadas los criterios esbozados para desarrollar la importancia de la IAP, pero le incluimos tres criterios adicionales, que a nuestro modo de ver son muy consistente con la naturaleza de la IAP. Se trata del compromiso que los actores y actoras sociales deben asumir para con la realización de la investigación, la relevancia política de los cambios que se pretenden

alcanzar y los motivos personales y grupales que condujeron al GIAP emprender la experiencia investigativa.

Entonces, la importancia de la investigación, el GIAP la puede argumentar desarrollando los siguientes criterios con los cuales se le da respuesta a la interrogante del por qué la investigación:

- a) **El compromiso** que tanto los actores sociales que viven la dificultad objeto de estudio como los y las investigadores, así como los directivos de la institución educativa que constituye el escenario de estudio y la que promueve y respalda al GIAP, han establecido para participar protagónicamente en el proceso proporcionando y debatiendo información de campo y provenientes de experiencias previas, asistir a las asambleas, reuniones y entrevistas, demostrando actitud al cambio y deseos de solucionar entre todos y todas la problemática.
- b) **La conveniencia** tanto para la comunidad de aprendizaje como para el grupo de investigación en el sentido de que la misma tiene mucho interés para ambos;
- c) **La relevancia social** ya que la investigación aportará resultados que servirán para solucionar la problemática que le dio origen y todos y todas se beneficiarán con los cambios que de seguro generará la vivencia en desarrollo tanto en la comunidad de aprendizaje como el GIAP. Se debe resaltar que el conocimiento tendrá utilidad para la acción social transformadora.
- d) **La relevancia política** se vincula con el establecimiento con claridad entre los actores participantes que la acción fundamental que se persigue es política en el sentido que persigue el cambio social, con las articulaciones interinstitucionales y organizacionales que el GIAP debe visualizar y alcanzar para garantizar el logro de los objetivos propuestos. Este criterio permitirá al GIAP dejar por sentado y con suficiente claridad entre los actores sociales que el propósito de la IAP es generar cambios, así como alcanzar y elevar los saldos organizativos y políticos en el espacio concreto de estudio. También, argumentar que disponen de alianzas institucionales estratégicas articuladas con el problema que se investiga y que están en toda la disposición de participar en el abordaje y solución del problema. Finalmente, se debe explicar que cuentan con el apoyo de las formas de organización política coexistentes en el espacio concreto donde se desarrolla la experiencia como Consejos Comunales, CLAP, Consejos y Frentes Educativos, entre otras formas de organización.
- e) **Las implicaciones prácticas** porque todos y todas participaran protagónicamente en el proceso de resolución del problema por transformación, porque se desarrollará desde la relación teoría/práctica/teoría con el uso recurrente de la reflexión y la acción como modo de interpretación.
- f) **El valor teórico** en el sentido que generará conocimiento con pertinencia social siguiendo un procedimiento inductivo, dialéctico y hermenéutico que se origina en el concepto sensibilizador el cual se verifica con los conceptos definidores, las teorías sustantivas y las generales para proporcionarle actualización al conocimiento pre-existente y sustento epistemológico al nuevo conocimiento.
- g) **La utilidad metodológica** de la experiencia porque permitirá al GIAP demostrar dominio del método IAP, además de habilidad y creatividad para su aplicación en un contexto concreto poniendo a prueba tanto las teorías como los procedimientos, las técnicas y los instrumentos con los cuales opera el paradigma socio-crítico y su correspondiente método, derivando de la experiencia vivida nuevos conocimientos y aprendizajes colectivos.
- h) **Los motivos personales y grupales** que impulsaron a los integrantes del GIAP a emprender la experiencia investigativa en ese espacio concreto tales como que constituye su espacio laboral o de práctica profesional; o que se trata de una vivencia con cuyos resultados y reportes alcanzarán un grado académico de pre o postgrado; o porque conviven en la comunidad, entre otros motivos.
- i) **La relevancia institucional** de la investigación viene dada porque tanto su planificación como desarrollo y resultados son compartidos por la institucionalidad articulada con la experiencia ya que se enmarca dentro de sus lineamientos políticos institucionales y dentro del ámbito de su interés; además, porque el estudio es consistente con una o varias de sus líneas de investigación y porque es la forma como contribuyen a enfrentar y solucionar una problemática sentida.

Ejemplo de redacción de la importancia de la investigación:

Relevancia Social

*Desde el punto de **vista social**, esta investigación es relativamente importante ya que aborda lo relacionado con la conducta y la disciplina de los estudiantes, la cual constituye una problemática social dado que los estudiantes en su mayoría no tienen un comportamiento considerado por los patrones sociales como apropiado, tanto dentro y como fuera de clase.*

Valor teórico

*Con relación al punto de vista **científico**, el comportamiento de esta problemática es importante porque los investigadores y docentes deben buscar estrategia que motiven a los estudiantes a mejorar sus patrones de conducta y que busquen formas para el rescate de valores olvidados como el respeto y tolerancia, que son valores que deben prevalecer para que exista una sana convivencia.*

Motivación personal

*Por su parte desde el punto de vista **personal**, la investigación es importante porque la problemática de investigación el aspecto objeto de esta investigación es la conducta de los estudiantes de del Liceo Bolivariano “Batalla de Carabobo”, y las autoras en su rol de pasantes de Educación, consideran preocupante dado que la falta de respeto y poca tolerancia por parte de los mismos ocasiona deterioro de la convivencia entre estudiantes, docentes y demás personal de la institución, por lo que se hace necesario la búsqueda de estrategias metodológicas que constituyan al rescate de valores y a la sana convivencia*

Relevancia Institucional

*Con respecto al punto de vista **institucional**, es importante esta investigación de los estudiantes y el personal que hace vida en la institución para lograr ejecutar estrategias que impulsen la motivación de los estudiantes hacia la mejora de la conducta y al rescate de los valores. Resaltado nuestro. (Alvizu, Lanzola y Mejías, p. 7 y 8).*

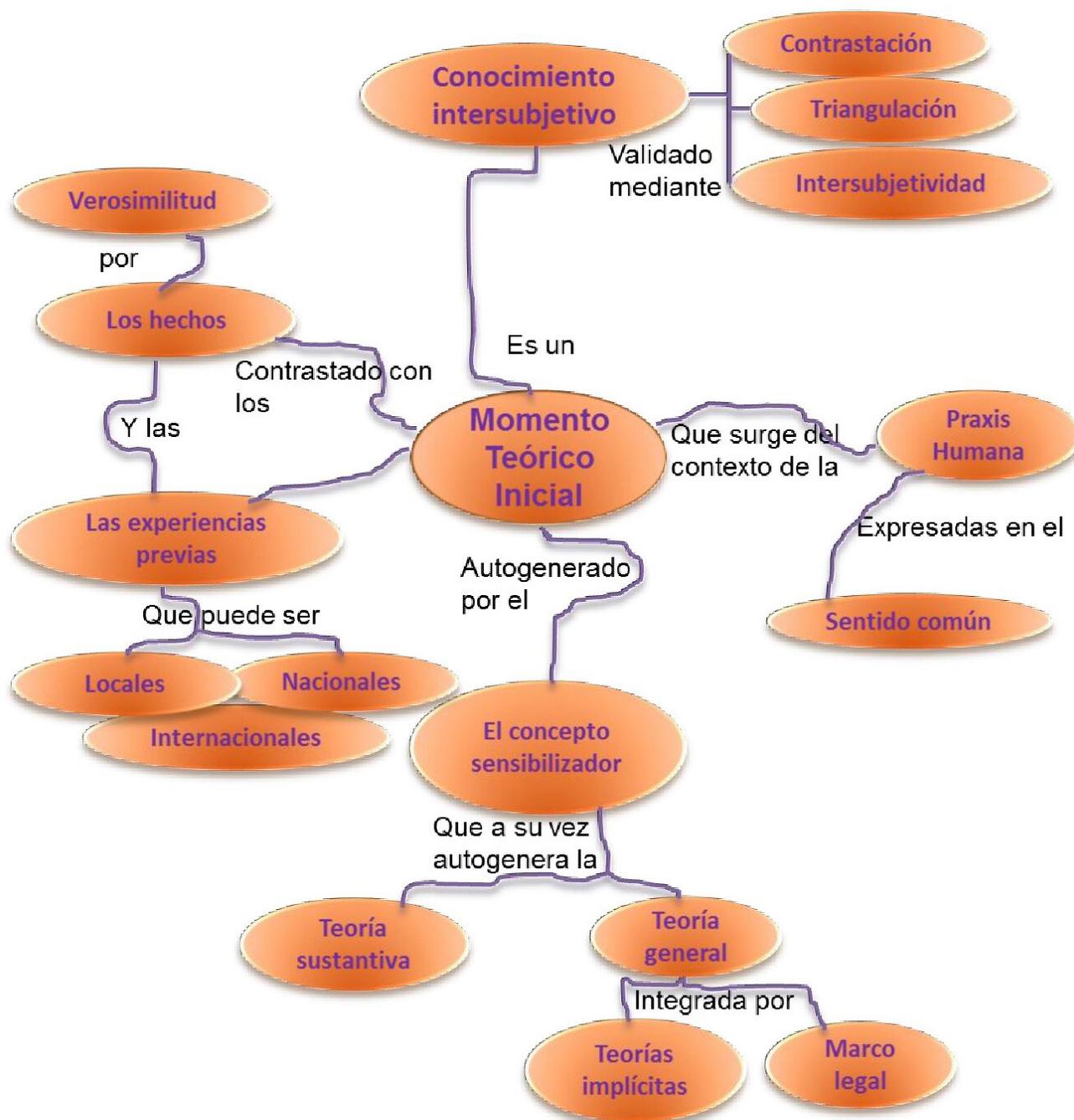
Estructura del holón problematización

A los efectos de ir confeccionando la estructura del proyecto de investigación acción participativa, así como de orientar a los y las estudiantes, docentes, investigadores y co-investigadores, como conclusión de este momento derivamos la siguiente estructura:

HOLÓN PROBLEMATIZACIÓN: está compuesto dialógicamente por tres momentos interrelacionados que autoorganizan los seis pasos metódicos descritos, estos momentos son:

1. **Momento identificación, selección y descripción del problema.** Comprende la identificación y selección del problema, la PGI, la construcción del título y la descripción del problema en sus aspectos contextual y conceptual.
2. **Momento direccionalidad de la investigación.** En este punto se formulan el propósito general y los correspondientes propósitos específicos atiendo a la acción transformadora que se desea alcanzar por cada fase, ciclo o holón del proceso IAP.
3. **Momento importancia de la investigación.** Se argumenta la viabilidad del estudio por compromiso y conveniencia y se desarrolla la importancia social, política, teórica, práctica, metódica, grupal e institucional de la investigación. Así como, los cambios que se esperan alcanzar con el mismo.

**HOLÓN III
TEÓRICO INICIAL**



Momentos del holón teórico inicial (TI)

Este holón, denominado teórico inicial o marco teórico, como lo significa Sautu (2005), es el conjunto de ideas y concepciones que definen el paradigma, las concepciones generales sobre la sociedad y el cambio social y los conceptos de sentido sustantivos más acotados al tema. Lo calificamos de inicial porque constituye, reflexiva y críticamente, la primera aproximación teórica al objeto de estudio previo al diagnóstico, donde se concluye el segundo momento teórico cuando se interpretan los datos que explican las causas de la problemática abordada.

Entonces, esta definición plantea una primera reflexión acerca de lo que entendemos por teoría. Fals Borda (2009, p. 275) llama teoría a los “preconceptos, ideas preliminares o informaciones externas (exógenas) relacionadas a “cosas en sí”, procesos, hechos o tendencias que se observaban en la realidad, como viene explicado”. En cambio Sautu (2005, p. 37), la define como “conjuntos de proposiciones acerca de cómo y por qué sucesos y procesos tienen lugar en el tiempo y el espacio social y cuáles son las conexiones entre ellas”. Bien, las teorías son ideas preliminares relacionadas con el hecho educativo que se investiga y en consecuencia son a la vez un conjunto de proposiciones, que de acuerdo con Sautu, citada, adquieren tres niveles de abstracción interconectados: teorías específicas, sustantivas y generales.

Consistentes con los tres niveles de abstracción teórica propuestos por Sautu, citada, afirmamos que el holón metódica está integrado por tres momentos interconectados, a los que identificamos como concepto sensibilizador, teorías sustantivas y teorías generales (ver figura 6). El momento concepto sensibilizador (CS), es el detonante de los sustentos epistemológico en la IAP y unidad teórica más específica que emerge de la PGI. El CS es el elemento que interconecta el holón problematización con el teórico inicial, generando este último. El momento teorías sustantivas (TS), relaciona crítica y reflexivamente el cuerpo teórico vinculado con el hecho concreto. El momento teorías generales (TG), consiste en la argumentación de las teorías implicadas, las de carácter propiamente generales y el marco legal aplicable.

Ahora, se nos presenta el reto de examinar los tres momentos teóricos iniciales desde la perspectiva del paradigma sociocrítico. Desde luego, siguiendo un procedimiento inductivo y dialéctico. En consecuencia, primero explicaremos el procedimiento para sustentar el concepto sensibilizador como momento inicial del holón teórico inicial; segundo, analizaremos el problema de cómo generar las teorías sustantivas y de tercero estudiaremos el nivel de las teorías generales. Ambas generadas holárquicamente por el concepto sensibilizador; es decir, el nivel epistemológico se inicia en el concepto sensibilizador (CS) definido en el paso final de la descripción del problema que, a su vez se interrelaciona con la teoría sustantiva (TS) que lo contiene y ésta a su vez con las teorías generales (TG), que incluye a los momentos anteriores.

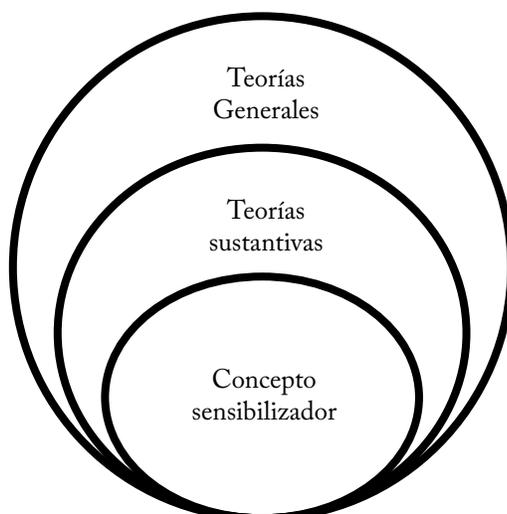


Figura 8. Holón teórico inicial de la IAP.

En la figura anterior se evidencian los tres niveles o momentos del holónteórico inicial, que son: el concepto sensibilizador (CS), las teorías sustantivas (TS) y las teorías generales (TG). Momentos que será examinados seguidamente a la luz del paradigma sociocrítico y siguiendo un procedimiento inductivo, dialéctico y hermenéutico.

Momento conceptos sensibilizadores como origen de la episteme en la IAP

En la IAP, a diferencia de las modalidades de investigación con la que opera el paradigma positivista, los conceptos y los fundamentos teóricos son posteriores a la definición del problema. Esto ocurre, porque los conceptos afloran cuando ve la luz el problema a través de la PGI. Es decir, los conceptos provienen de la experiencia concreta del caso que se esté investigando y proporcionan al GIAP una referencia general para que, en un momento inicial, describan teóricamente el problema y posteriormente en este momento, desarrollen la sustentación epistemológica de la investigación. A estos conceptos, Elliott citado, les llama conceptos sensibilizadores para distinguirlos de los conceptos definidores que son los que demarcan los atributos comunes a una clase de objetos y están establecidos formalmente por la ciencia. Los conceptos definidores pueden ser en algunas ocasiones de poca o ninguna utilidad, si su definición operacional formal coincide parcialmente o en nada con las propiedades que efectivamente adquiere el concepto en la realidad concreta. Entonces, los conceptos sensibilizadores emergen de la experiencia concreta y del caso particular en estudio, del cual se efectúan generalizaciones para incrementar su significación. A esta generalización la denomina Elliott, citado, naturalista para distinguirla de la generalización formalista que genera la ciencia positivista.

La realidad concreta, desde la visión dialéctica, es el espacio donde se manifiesta en sus múltiples componentes interrelacionados el hecho educativo acoplado históricamente. O sea, lo concreto en palabra de Damiani (2014, p.13) “es la unidad de lo múltiple”...”es sinónimo de efectiva cohesión de fenómenos, de articulación y de interacción real entre todas las dimensiones de un objeto”...

Conceptos sensibilizadores (CS):

Son los que emergen de la experiencia concreta y del caso particular en estudio del cual se efectúan generalizaciones para incrementar su significación.

Conceptos definidores (CD):

Son los que demarcan los atributos comunes a una clase de objetos y están establecidos formalmente por la ciencia.

El objeto como materialización de lo concreto se caracteriza por ser perceptible a la conciencia humana, por manifestar una doble cualidad complementaria de apariencia y esencia, por ser el resultado de un proceso histórico que se ha venido acoplado en su estructura y dando contenido y forma tanto a la apariencia como a la esencia, por estar constituido de múltiples dimensiones como resultado del devenir histórico y, finalmente, por ser un caso único e irrepetible.

El concepto sensibilizador (CS) constituye la esencia de la episteme de la investigación en desarrollo y se entrelaza dialógicamente con el hecho educativo enunciado como dificultad en la PGI y, consecuentemente, con el propósito general (PG). El CS y el PG guardan una diacrónica relación. Esta relación hace que este concepto y su definición o significado adquiera a la vez un modo de expresión particular asociado con el caso específico de estudio y un modo de expresión universal. Es una definición concreta y universal a la vez. Es la unidad teórica más específica de la IAP. O como Elliot, citado, los llama “los universales concretos” (p. 29).

Es decir, el PG genera y direcciona el momento epistemológico al focalizar la acción teórica en el CS. El PG es el puente diacrónico que une al momento problematizador con el teórico y a su vez con el metódico a través del CS (ver figura 7). Esta figura es una adaptación de la presentada por Duschi (1997, p. 91), citando a Laudan (1984, p. 63) utilizada para explicar la trilogía Objetivos/Teorías/Métodos (O/T/M),

pero que en este caso la re-construimos con base en la metáfora del bucle para imprimirle un tratamiento complejo a la acción metódica de articulación entre los propósitos de la investigación y las teorías, éstas con el método y éste con las teorías y con los propósitos. Los propósitos conducen directamente al CS y a las teorías que se articulan con él en el campo de los hechos. Son a la vez generadores y patrón de verificación de teorías y determinadores del método a emplear porque fijan la acción general que se pretende lograr con la investigación. Por ejemplo, la acción general que fija el PG en la IAP es transformar la realidad objeto de estudio; entonces, tanto las teorías como el método deben ser consistentes con la acción establecida en el PG, porque justifican el método y el método es el encargado de operacionalizarlos; es decir hacerlos factibles de lograrlos.

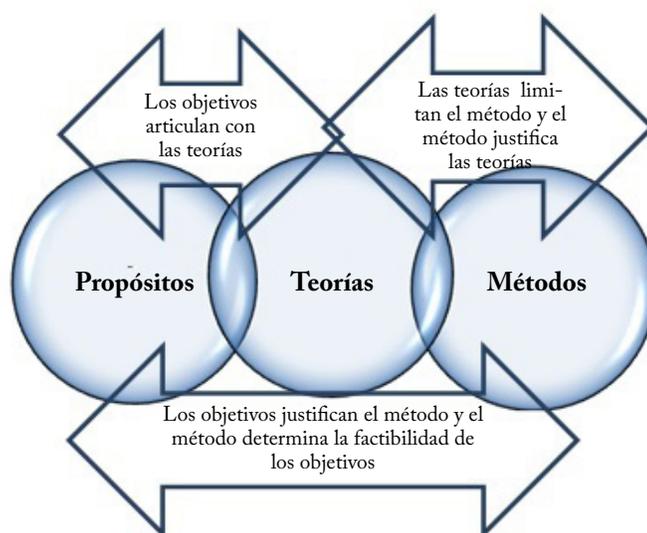


Figura 9. Bucle propósitos, teorías y método.

Fuente: Adaptado de Laudan (1984, p. 63) citado por Duschi (1997, p.91)

Entonces, el origen de los sustentos del conocimiento en la IAP se encuentra en el PG donde está implicado el concepto sensibilizador (CS). El CS asume una concreción específica cuando el GIAP, construye su significado a partir del sentido común narrado por los sujetos mediante la acción intersubjetiva. El significado del CS, se construye describiendo los atributos que evidencian el concepto en la realidad concreta narrando sus características relevantes. Mientras, que el sentido general lo adquiere cuando el significado de sentido común se fundamenta con el saber pre-existente al contrastarse con la o las definiciones formales que sobre el mismo existen en las experiencias previas identificando de ser posible coincidencias totales o parciales (tesis), contradicciones o definiciones opuestas (antítesis) para sintetizar bien sea argumentando críticamente el casamiento con una definición formalmente establecida porque contiene los elementos descriptores que son consistentes con el hecho educativo real que se investiga, para modificarla porque existe parcial semejanza o para re-definir el concepto porque las definiciones formales en nada son semejantes con la definición de sentido común e incluso re-conceptualizar de ser posible. De esta manera el concepto sensibilizador adquiere fundamento en el conocimiento.

El procedimiento dialéctico antes propuesto como aporte metódico para sustentar teóricamente el concepto sensibilizador, se inspira en el propuesto por Fals Borda (2009) integrado por los siguientes pasos alternos y complementarios:

- a) propiciando un intercambio entre conceptos conocidos o preconceptos y los hechos (o sus percepciones) con observaciones adecuadas en el medio social:
- b) siguiendo con la acción a nivel de base para constatar en la realidad del medio lo que se quería conceptualizar;

- c) retornando a reflexionar sobre este conjunto experimental para deducir conceptos más adecuados u obtener mejores luces sobre viejos conceptos o teorías que así se adaptaron al contexto real; y
- d) volviendo a comenzar el ciclo de investigación para culminarlo en la acción. (p. 268 y 269).

El proceso de conceptualización y significación del hecho educativo que se investiga es inductivo y dialéctico. Inductivo porque se inicia con la vivencia de un caso específico y finaliza en una generalización conceptual. Dialéctico porque al generalizar es el producto sintético de relacionar definiciones semejantes contra definiciones opuestas o de re-definición de una nueva significación del concepto.

Entonces, el procedimiento a seguir para desarrollar la episteme en la IAP en el nivel o momento conceptual, es el siguiente:

Paso 1. Se identifica el concepto sensibilizador (CS) presente en el enunciado del propósito general (PG).

Paso 2. Se complementa la definición hecha en la descripción teórica del problema o se realiza la descripción de las características relevantes que evidencia el concepto en la realidad concreta o contexto de estudio. Esta acción teórica es el resultado de las subjetividades narradas por los participantes para definir el concepto sensibilizador desde el sentir de todos ellos.

Paso 3. Se contrasta la definición de sentido sensibilizador con las de sentido formal con la finalidad de argumentar posición a favor de alguna de ellas, modificar las definiciones dadas como formales por el conocimiento pre-existente o para generar una nueva definición consistente con la de sentido común. Este paso, conduce al grupo de investigación acción participativa (GIAP) a pasarse reflexiva y críticamente por las experiencias previas y por el estado del conocimiento sobre el concepto sensibilizador para derivar confirmaciones, refutaciones y/o síntesis constructivas en la argumentación teórica de la investigación.

Las confirmaciones conceptuales se producen por semejanza con el concepto sensibilizador. Las refutaciones pueden ser parciales o totales. Son parciales cuando se presentan algunas diferencias con el concepto definidor y totales cuando las diferencias son igualmente totales. La síntesis ocurre cuando emerge bien sea la nueva definición al anteponer el concepto sensibilizador y su definición de sentido común a su opuesto concepto definidor y su significado o cuando nace tanto un nuevo concepto y su correspondiente definición.

Identificar, definir, confirmar, refutar, re-conceptualizar y re-definir el concepto sensibilizador son las acciones que definen el procedimiento a seguir en esta fase que da origen al momento epistemológico en el sub-momento conceptual. A este procedimiento Elliott, citado, apoyándose en Schutz (1970a), denomina “verosimilitud” (p. 31), para referirse al proceso técnico de actualización de los conceptos definidores por su similitud con los conceptos sensibilizadores, los cuales a su vez adquieren sustento teórico. Entonces la verosimilitud orienta al GIAP en la acción de actualizar el conocimiento previo, desde una postura reflexiva y crítica y fundamentalmente dialéctica, sobre los fundamentos del conocimiento rizomatizados con el concepto sensibilizador. En tal sentido, debe proceder a:

Procedimiento para iniciar la sustentación teórica en la IAP:

Paso 1: Se identifica el CS en el OG.

Paso 2: Se define el CS describiendo las características que presente en la realidad concreta.

Paso 3: se contrasta el CS con los CD para verificar la adaptación o no de los CD.

1. Definir el concepto sensibilizador desde el sentido común de los sujetos que participan en la acción de reconstrucción teórica del objeto, con base en sus intersubjetividades.

2. Confirmar por semejanzas con los conceptos definidores.
3. Redefinir los conceptos definidores por ser diferentes a la definición de sentido común.
4. Rechazar los conceptos definidores por ser opuestos al sensibilizador.
5. Re-conceptualizar y re-definir como síntesis dialéctica el concepto sensibilizador.

Las experiencias previas proporcionan luz al basamento epistemológico

El siguiente paso, en el sendero metódico como efecto del concepto sensibilizador es la consulta y revisión reflexiva y crítica de las experiencias previas relacionadas con este concepto con el propósito de establecer interconexiones con la propia experiencia en desarrollo. Las experiencias previas son todas aquellas vivencias investigativas realizadas por otros grupos de investigación acción participativa en otros contextos e incluso en otros países a los que tenga acceso el GIAP.

Las experiencias previas sistematizadas y en resguardo en bibliotecas o en publicaciones impresas y digitales, aportan a la experiencia en desarrollo insumos tanto teóricos como procedimentales y técnicos que pudiesen ser de importancia para el caso en estudio. Y sobre todo, suministran el relato de la experiencia vivida, los cambios alcanzados y las reflexiones finales. Este conjunto de información contribuye a soportar epistemológicamente tanto el concepto sensibilizador como la teoría sustantiva al develarse las interconexiones con el caso en estudio. Además, proporcionan acceso a las teorías generales implícitas en el proceso IAP; como aquellas que contribuyen a explicar de forma general al concepto sensibilizador; así como también, con las interconexiones legales.

A los efectos de examinar, discutir y articular con las experiencias previas, una de las estrategias a aplicar por el GIAP, son los círculos de estudios (CE) dentro del grupo de investigación, incluso en la comunidad de aprendizaje caso de estudio. El círculo de estudio permite abordar participativa, colaborativa y democráticamente varias experiencias previas con el propósito de:

- a) Que cada integrante del GIAP ubique, seleccione críticamente y narre una o varias experiencias previas interrelacionadas con la experiencia propia expresando su punto de vista.
- b) Establecer las similitudes con el concepto sensibilizador en desarrollo.
- c) Analizar las teorías sustantivas que sirvieron de fundamento epistemológico y develar las posibles interconexiones con el caso en estudio.
- c) Conocer las teorías generales aplicadas para explicar el problema estudiado y descubrir las relaciones con el caso en estudio.
- g) Generar una reflexión colectiva acerca de la experiencia discutida y su interrelación con la experiencia en desarrollo construyendo las actualizaciones de la definición del concepto sensibilizador, las similitudes con la teoría sustantiva y la pertinencia explicativa de las teorías generales.
- f) Referir las experiencias previas.

Todas estas acciones serán direccionadas por el coordinador o coordinadora del GIAP y realizadas en encuentros entre una a dos horas cada uno durante una o dos veces por semana, previa elaboración del plan de discusión.

La información tratada en el círculo de estudio se discutirá de acuerdo a la estructura mostrada en la figura número 6 y se referirá en el argumento en construcción organizándola de la siguiente fórmula:

EXPERIENCIA PREVIA= Apellidos de los autores (as) + título del estudio + metodología empleada + sistematización de la experiencia vivida + las interrelaciones con la experiencia en desarrollo.

Momento teorías sustantivas (TS)

La TS para Sautu (2005, p. 23) “enfoca su interés en un aspecto o tema más acotado”. Es decir, es una teoría específica. Para Elliott (1997), “Una teoría sustantiva explica los tipos de acción naturales según son especificados por los conceptos de curso de acción de sentido común” (p. 36). Es decir, la TS centra su interés en la explicación del concepto sensibilizador; por lo tanto es una teoría específica sobre lo que acontece en el aula de clase y que está en pleno desarrollo su explicación.

Tanto Elliott, citado, como Fals Borda, citado asocian la teoría sustantiva con el principio de sentido común que tienen sus orígenes en Gramsci, citado por Fals Borda (2009) quien lo empleo para referirse al conocimiento espontáneo que poseen las personas comunes y corrientes y lo expresan a través del lenguaje que a pesar de ser incoherente y disperso tiene valor para articular la praxis. La acción de develar este conocimiento implica necesariamente superar la división entre trabajo intelectual y manual, entre científicos y pueblo, entre conocimiento científico y vulgar, para avanzar hacia un diálogo de saberes y de unidad dialéctica entre lo común y lo científico. Aunque es necesario aclarar que, no solamente el saber popular es común entre los actores sociales en el espacio concreto, también lo es el saber científico entre quienes lo comparten, con lo cual este conocimiento se restringe a grupos muy inferiores en cantidad en comparación con los de sentido común.

Además, es la congruencia entre conocimiento y realidad lo que valida este último. De modo, que el conocimiento de sentido común cuando se relacionada dialécticamente con el conocimiento científico no hacen otra cosa que validarse mutuamente. Además, se han visto casos en que el conocimiento común se transforma en conocimiento científico. Así pues, la TS se articula con las TG con el propósito de adquirir validez científica al ser estas consistentes con las observaciones de campo y con las narraciones de los actores sociales, las cuales a su vez deben guardar relación con el conocimiento pre-existente.

Entonces, una TS por ejemplo pudiese ser una teoría de aprendizaje vinculada específicamente con el hecho educativo que se esté investigando, para lo cual se sigue crítica y reflexivamente el siguiente procedimiento, extraído de la experiencia de Fals Borda en Colombia:

- a) Tomar en cuenta el saber y la opinión de los actores sociales participantes en la investigación.
- b) Discutir con los actores sociales los conceptos, ideas e informaciones pre-existentes articulados con el hecho educativo en estudio con el propósito de ilustrar o modificar el sentido común y convertirlo así en TS.
- c) Definir la acción transformadora en la realidad concreta devolviendo el conocimiento a sus beneficiarios directos de manera sistemática y ordenada redactado en un lenguaje directo, claro y sencillo. En esta acción cobra suma importancia la organización y comunicación del conocimiento.

Momento teorías generales (TG)

Las TG a su vez son de tres tipos. Las teorías implicadas (TI), las teorías generales (TG) y el marco legal aplicable (MLA) al hecho concreto. En palabras de Bohm (2002), citado por Molina (2012), implicado significa lo que esta plegado para formar un todo. Las teorías implicadas son todas aquellas teorías en las cuales se ha organizado el conocimiento históricamente acoplado en la estructura del saber que conforman el marco teórico de la IAP, sobre las cuales debe tener consciencia el GIAP.

Se trata de al menos de la teoría crítica, la teoría de la acción y la teoría de la comprensión. De cada una de ellas solamente haremos una referencia general porque usted puede ampliar, profundizar y concretar saberes consultando la abundante bibliografía que existe sobre el tema.

Fals Borda (2009), argumenta que la teoría social crítica debe ser el resultado de la integración de varias disciplinas científicas como la sociología, psicología, la historia, la economía, la antropología, la geografía, las ciencias políticas y el derecho. El punto de unificación de estas disciplinas científicas lo encuentra en el materialismo histórico formulado por Marx y Engels como filosofía que permite develar y desatar

las relaciones de dominación y dependencia. Pero la concreción de esta aspiración la alcanzan algunos miembros la denominada Escuela de Frankfurt cuando formulan la denominada teoría crítica que se fundamenta en la teoría marxista sobre la crítica a la economía política.

La teoría crítica, es la teoría que se articula con el origen del paradigma socio-crítico con la IAP. Mora (2011), señala desde sus inicios el propósito de la teoría crítica fue económico al cuestionar al sistema capitalista de producción y político al plantearse la liberación de las relaciones de dominación y dependencia, no sólo económicas, sociales y políticas sino también cultural. Esto hace de la teoría crítica un instrumento de emancipación y liberación al explicar las desigualdades e injusticias y procurar su superación mediante el cambio no solo social y económico, sino esencialmente político y cultural al develar las contradicciones subyacentes y latentes y construir una síntesis explicativa con propósitos transformadores.

La teoría crítica tiene como premisas contraponerse al sistema capitalista, criticar ideológicamente las relaciones de dominación y dependencia, así como las desigualdades y las injusticias. Por lo tanto, la ciencia y el conocimiento deben estar a la orden de estas dos premisas fundamentales y sobre todo centrarse en los oprimidos. Por ello, en Latinoamérica y más concretamente en Brasil surge de la mano y pensamiento de Freire la pedagogía y didáctica crítica como modelo teórico y político para alcanzar una educación que supere las relaciones de desigualdad y opresión al desatar durante el proceso educativo las fuerzas emancipadoras de los sujetos y la organización igualitaria, así como haciendo de la crítica y la reflexión una acción común en el proceso educativo para resaltar la construcción colectiva del conocimiento y del cambio social.

Carranza (2013), señala que la pedagogía crítica se sustenta en las siguientes tesis fundamentales:

- a) La educación es entendida como un fenómeno social en permanente cambio producto de las condiciones histórico-sociales.
- b) La praxis educativa está sometida a la interpretación reflexiva y crítica.
- c) En la praxis educativa la práctica tiene prioridad ante la teoría.
- d) Como ciencia de la educación admite su carácter constructivo e integrador.
- e) La praxis educativa permanentemente está sometida a la crítica.
- f) El proceso de generación de conocimiento no es neutral. Se asume una posición a favor de la transformación social.

La teoría de la acción en opinión de Fals Borda, citado, entendida como praxis del conocimiento que significa “la aplicación de principios o de información derivada de la observación” (p. 275) por parte de los actores sociales participantes en el proceso con el propósito de cambiar estructuralmente la sociedad, es la que termina por configurar el paradigma alterno al que denominamos sociocrítico que se venía pre-configurando desde mismo Marx, al llevar al campo del conocimiento la relación teoría-práctica. O sea, podemos sintetizar la teoría de la acción como acción transformadora que permite relacionar conceptos y hechos, generar observaciones adecuadas y pertinentes social y políticamente, validar tanto lo observado como los conceptos y teorías pre-existentes, reflexionar sobre los resultados de la práctica y producir conceptos y proposiciones de nuevo nivel o “planteamientos ad hoc” (p. 275), como los llama Fals Borda. Es decir, la praxis es asumida “como una unidad dialéctica formada por la teoría y la práctica, en la cual la práctica es cíclicamente determinante” (p. 273), lo que significa que la praxis es el elemento definitorio de validez del conocimiento tanto nuevo como pre-existente.

La teoría de la acción permite conocer, comunicar, organizar, validar y transformar.

La teoría de la comprensión la abstrae la IAP de los postulados hermenéuticos de Habermas y Gadamer, aunque Elliott, citado, prefiere la argumentación de Gadamer porque para él la comprensión teórica es constitutiva del discurso práctico; mientras que para Habermas la comprensión viene dada por la fuerza

del mejor argumento que salga del diálogo libre y abierto sin ningún tipo de restricciones. Entonces, la hermenéutica de Gadamer, en opinión de Elliott, citado, es la más adecuada porque se basa en la tradición aristotélica de la filosofía práctica al proporcionar un conocimiento de las situaciones prácticas concretas al interpretar a quienes afrontan la dificultad objeto de la investigación y al llevar a cabo acciones prácticas que sacan a la luz los valores, creencias, opiniones, saberes que los actores sociales poseen de su realidad concreta determinada históricamente.

Por lo tanto, la hermenéutica de Gadamer se centra en la acción de develar según Elliot (1997, p. 115), las “preconcepciones o prejuicios” que las personas se forman históricamente y que le dan significación particular al hecho educativo objeto de estudio. O sea, cada acto de comprensión consiste en develar las preconcepciones de quienes viven la realidad concreta en el aula de clase o cualquier otro espacio de la comunidad de aprendizaje. Las preconcepciones son los puntos de vistas de quien observa el problema y surge de la relación entre el hecho con las creencias y valores de quien emite la opinión.

Entonces en Gadamer, comprensión e interpretación se funden en un mismo proceso, así como también se une teoría y práctica y conduce directamente a la reflexión que direcciona la acción más adecuada a la situación particular en estudio. No obstante, esta integración práctica, aclaremos lo que significa interpretación y comprensión. Interpretación son los diversos puntos de vistas que los participantes en el proceso de investigación pueden formular desde su sistema de creencias y valores. Comprensión es cuando los actores sociales toman conciencia a la luz de la crítica que sus interpretaciones son consistentes con el objeto o hecho educativos superándose puntos de vista erróneos o malentendidos. Es decir, la comprensión implica la traslación del sistema de creencias y valores que posee el sujeto a la significación del hecho educativo. Es en esencia una acción moral que le proporciona sentido y significado al discurso de los actores sociales en relación al caso concreto. Sentido y significado vienen dado por el contexto en el cual está inmerso el problema educativo objeto de estudio. Ahora ambos al abrirse a nuevas situaciones a consecuencia de la reflexión y la crítica y de la acción transformadora que ocasionen modificaciones en el contexto, ocurren así las reformulaciones de los principios y valores y consecuentemente emergen nuevos conceptos más generales.

A diferencia de Elliot, citado, quien prefiere la hermenéutica práctica de Gadamer, Carr y Kemmis (1983) citados por Elliott (1997), se inclinan por la hermenéutica crítica de Habermas, quien cuestiona la visión pragmática de Gadamer porque es vulnerable a deformaciones por presiones institucionales, políticas y de otra índole. Por lo tanto, la acción comprensiva debe, precisamente, dirigirse a sacar a la luz las falsas creencias que mantienen los sujetos de la realidad concreta a consecuencia de presiones externas a través de la crítica. Aunque, la acción crítica está presente en la hermenéutica práctica de Gadamer, en la hermenéutica dialéctica de Habermas se potencia como método para desentrañar las contradicciones presentes en las percepciones que los sujetos construyen y narran del hecho educativo concreto para abstraer síntesis de sus saberes.

Las teorías generales (TG) son todas aquellas concepciones sobre la cuestión educativa vinculadas con el hecho educativo en estudio. Ellas le proporcionan al concepto sensibilizador y a las teorías sustantivas una connotación general por inferencia teórica al reflexionarse sobre la interrelación con la realidad educativa concreta en estudio, porque las teorías no tienen utilidad sino se articulan con la realidad concreta y los conceptos sensibilizadores, a su vez, no tienen relevancia científica sino son compartidos por otros actores sociales y pensadores al generalizarse su aceptación.

El último componente del subnivel teorías generales de la holarquía epistemológica de la IAP, lo ocupa el marco legal aplicable (MLA) al caso de estudio. El MLA, son todos aquellos sustentos legales de orden constitucional, orgánico, especial, reglamentario y normativo interconectados con el hecho educativo en estudio en cuanto le sean aplicables. Acá el GIAP argumenta los artículos constitucionales, orgánicos, especiales, reglamentarios y normativos vigentes que guardan relación práctica con el caso de estudio. En

tal sentido, deben considerar la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación, las denominadas Leyes del Poder Popular donde se incluyen la Ley de los Consejos Comunales.

Episteme subjetiva con validación intersubjetiva e interobjetiva

La distinción o relación sujeto/objeto es la figura epistemológica empleada para caracterizar los fundamentos del conocimiento. En la actualidad todavía existen dos claras tendencias que se fundamentan en la ruptura de la relación sujeto/objeto. Una de ellas, la más antigua y generalizada es la que privilegia el conocimiento verdadero o de objetividad plena en cuanto es consistente con el objeto. La otra, por el contrario inclina la balanza o el péndulo hacia el sujeto lo que se conoce como conocimiento subjetivista expresado en percepciones que solo reflejan las propiedades externas del objeto investigado. A la primera tendencia Sotolondo y Delgado (2006), la llaman tratamiento gnoseológico expresado a través de la verdad objetiva y a la segunda fenomenológica manifestada mediante la verdad subjetiva.

Los autores antes señalados, además de las tendencias puramente objetivistas o subjetivistas basadas en la desconexión sujeto/objeto del conocimiento agregan dos más. El tratamiento hermenéutico clásico moderno donde a pesar que se basa en la conexión sujeto objeto en la generación del conocimiento se queda en la interpretación de las circularidades objetivas y subjetivas tratadas reflexiva y críticamente desde la interioridad de las personas como seres individuales, por lo que sigue siendo una verdad subjetiva.

En cambio la episteme en la IAP viene dada por una combinación compleja de subjetividad, objetividad, intersubjetividad e interobjetividad. Es lo que Sotolondo y Delgado (2006), denominan verdad contextualizada Wilber (1997), denomina enfoque de los cuatro cuadrantes.

La verdad contextualizada, en opinión de Sotolondo y Delgado, citados, “es una interpretación construida intersubjetivamente acerca de algo y desde un contexto dado al que pertenecen y del cual no pueden escapar los que la construyen” (p. 57). Este nuevo enfoque epistemológico del concepto verdad para superar los dos antiguos problemas epistemológicos a los que alude Popper (1998) del deductivismo (conocimiento objetivo) e inductivismo (conocimiento subjetivo) colocó el contexto de la praxis humana cotidiana con la función mediadora en la relación sujeto/objeto, que impide que el conocimiento se incline hacia alguno de los polos. Es decir, que los autores incluyen en la tradicional fórmula de relación sujeto/objeto un tercer componente: el contexto de la praxis humana cotidiana (conocimiento intersubjetivo).

Entonces, en la IAP, el conocimiento se origina desde la cognición del sujeto individual que enuncia como respuestas a las preguntas generadoras de la conversación, en los tres niveles del holón teórico inicial y en los holones subsiguientes de la holarquía IAP. Esto significa que en su momento inicial la episteme es subjetiva porque se expresa como opiniones, creencias y valores que los sujetos comunican desde su interioridad acoplada históricamente al contexto para definir el concepto sensibilizador o para aportar los datos que una vez categorizados generaran las teorías sustantivas tanto en la fase diagnóstica como en las de planificación, ejecución y evaluación. Pero, después las opiniones, creencias y valores individuales son contrastados entre los participantes con el propósito de identificar contradicciones, equivocaciones o deformaciones y con el contexto de la vida humana cotidiana para abstraer una interpretación construida intersubjetivamente entre quienes participan protagónicamente y que guarde correspondencia con el contexto y emerja así una verdad contextualizada por validación intersubjetiva.

La subjetividad como modo de conocer sustenta sus enunciados teóricos, bien sea en el subnivel más específico como el concepto sensibilizador o en los subniveles intermedio y superior de las teorías sustantivas y generales en los constructos teóricos que los sujetos históricamente van acoplando en su estructura cognitiva sobre la realidad concreta en la que coexisten direccionados por sus sistemas de valores y creencias que a través de las preguntas generadoras afloran a la luz de diversos sentidos y significados, los cuales deben ser confrontados intersubjetivamente entre ellos mediante la crítica de los demás participantes

y con los investigadores previos para abstraer síntesis teóricas en los tres subniveles epistemológicos y, a la vez, actualizar el saber pre-existente y sustentar el conocimiento en construcción colectiva.

La intersubjetividad, en la IAP, se aplica en dos momentos interrelacionado. El primero, cuando se contrastan las opiniones entre los sujetos y con el contexto de la vida cotidiana. Y el segundo, cuando se contrastan tanto las teorías sustantivas como las generales con el contexto de la vida cotidiana (el aula, la escuela, la universidad) para validarlas, modificarla, desecharlas o re-construirlas. Es precisamente la intersubjetividad la que permite construir la verdad contextual de que hablan Sotolondo y Delgado, citados.

La interobjetividad va de la mano con la intersubjetividad y se manifiesta cuando descubrimos las interrelaciones del objeto en el contexto de la vida cotidiana y cuando comparamos con experiencias previas que han examinado situaciones problemas semejantes en contextos diferentes para descubrir conexiones con nuestra vivencia.

De modo, que compartimos la afirmación de Sotolondo y Delgado, citados, por ser consistente con el procedimiento acá propuesto y descrito, de que la intersubjetividad e interobjetividad son los nuevos tratamientos epistemológicos que nos permiten construir por consenso una verdad contextualizada acerca de una o varias interobjetividades, a partir del contexto de la praxis humana cotidiana.

Pero, a pesar que la acción mediadora del contexto contribuye a superar el antiguo problema epistemológico de separación entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer, genera a su vez otro nuevo problema epistemológico: el de la interpretación. Este nuevo problema epistemológico se manifiesta en las múltiples formas o modelos hermenéuticos que se han derivado como explicación a la función mediadora del contexto en la construcción del conocimiento. Ya en las teorías implícitas relatamos que Elliott, citado, se inclina por la hermenéutica práctica de Gadamer; mientras que Keimmes por la hermenéutica dialéctica de la praxis social de Habermas. Pero también, encontramos la interpretación del con-texto intersubjetivo y cultural de Dilthey, o la del contexto existencial de Heidegger, o la del contexto sentido de Foucault.

Ante tal diversidad de modelos hermenéuticos, Sotolondo y Delgado, citados, llaman a crear una noción interpretativa e histórico-contextual de la verdad fundamentada en los compromisos sociales del saber en la comprensión hologramática de cada subjetividad individual social, de cada totalidad concreta (contexto), de la creatividad de la praxis humana. Se trata de una epistemología de la complejidad, en la cual prevalezca una interpretación dialéctico – sistémica del comportamiento auto-organizante de la complejidad de la realidad o contexto concreto. En este tratamiento epistemológico cobra mucha importancia la reflexión como inspiración hermenéutica para comprender el objeto en su relación con el sujeto desde el contexto de la práctica y la dimensión activa del conocimiento. Es decir, que la reflexividad enfatiza la relacionalidad, articulación y auto-generación conjunta de la realidad.

La epistemología de la complejidad además de ser holárquica, dialéctica, sistémica y reflexiva, también es transdisciplinaria. La transdisciplinariedad, para Sotolondo y Delgado, citados, consiste en el esfuerzo indagatorio de obtener conocimientos por analogías entre los diferentes objetos de estudios a través del diálogo de saberes entre las disciplinas, interdisciplinas y mutidisciplinas y entre los sujetos, entre las culturas, entre los saberes cotidianos desplazados y estigmatizados por el conocimiento científico, para tender puentes conceptuales y metódicos.

El dilema de si se formulan o no hipótesis en la IAP

En el modo de operar del método hipotético deductivo del paradigma positivista las hipótesis son previas a la obtención e interpretación de los datos. En el método IAP, las hipótesis son posteriores a la acción de recogida e interpretación de los datos. Elliott, citado, por ejemplo señala que las hipótesis en la investigación acción surgen de los constructos prácticos que los docentes construyen en el aula de clase.

Esto significa, que en IAP las hipótesis dejan de ser supuestos teóricos a confirmarse o rechazarse para pasar a ser enunciados teóricos consistentes con los datos concretos recogidos, interpretados y validados mediante la triangulación.

Ejemplo de construcción del holón teórico inicial

Un ejemplo del holón teórico inicial lo observamos en la figura 8, el cual lo extraemos de la experiencia investigativa de Yngrid Jiménez y Ana Ríos, cuyo interés se centró en reciclaje de residuos sólidos. Otro ejemplo, lo presentamos en la figura 9.

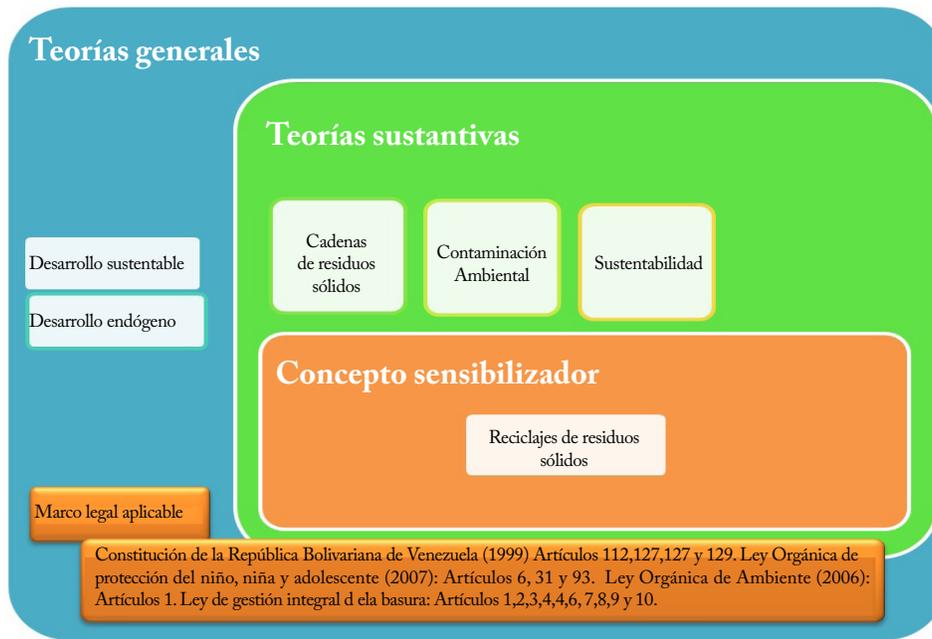


Figura 10. Ejemplo de holón epistemológico.
Fuente: Adaptado de Jiménez y Ríos (2014).

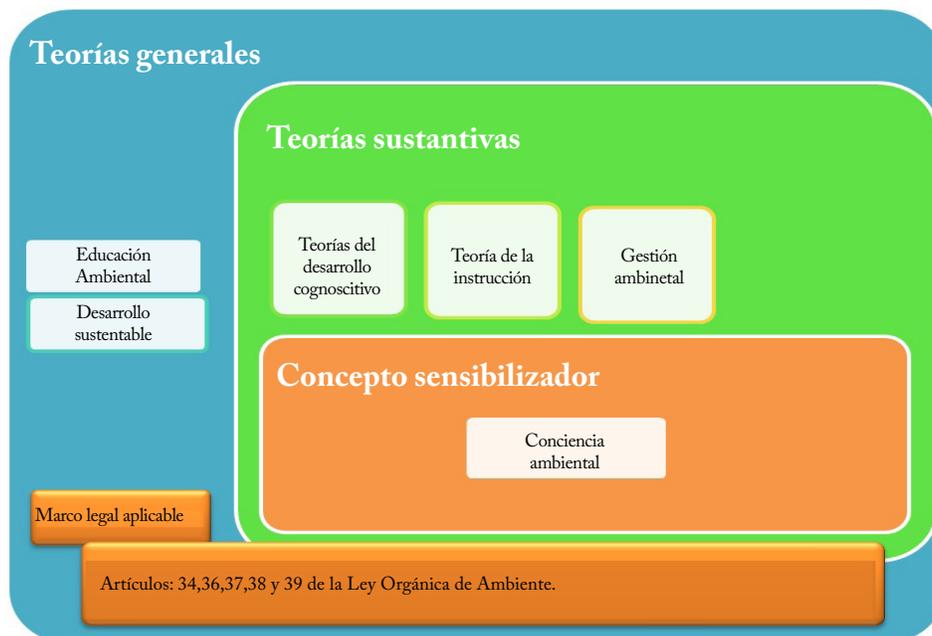


Figura 11. Ejemplo de holón teórico inicial.
Fuente: Adaptación de Aldana, Villalovos y Saiz (2015)

Estructura del holón teórico inicial de la IAP

La estructura de este holón del proyecto de investigación acción participativa, que lo hemos denominado teórico inicial, está integrado por cuatro momentos dialógicamente interconectados, que son:

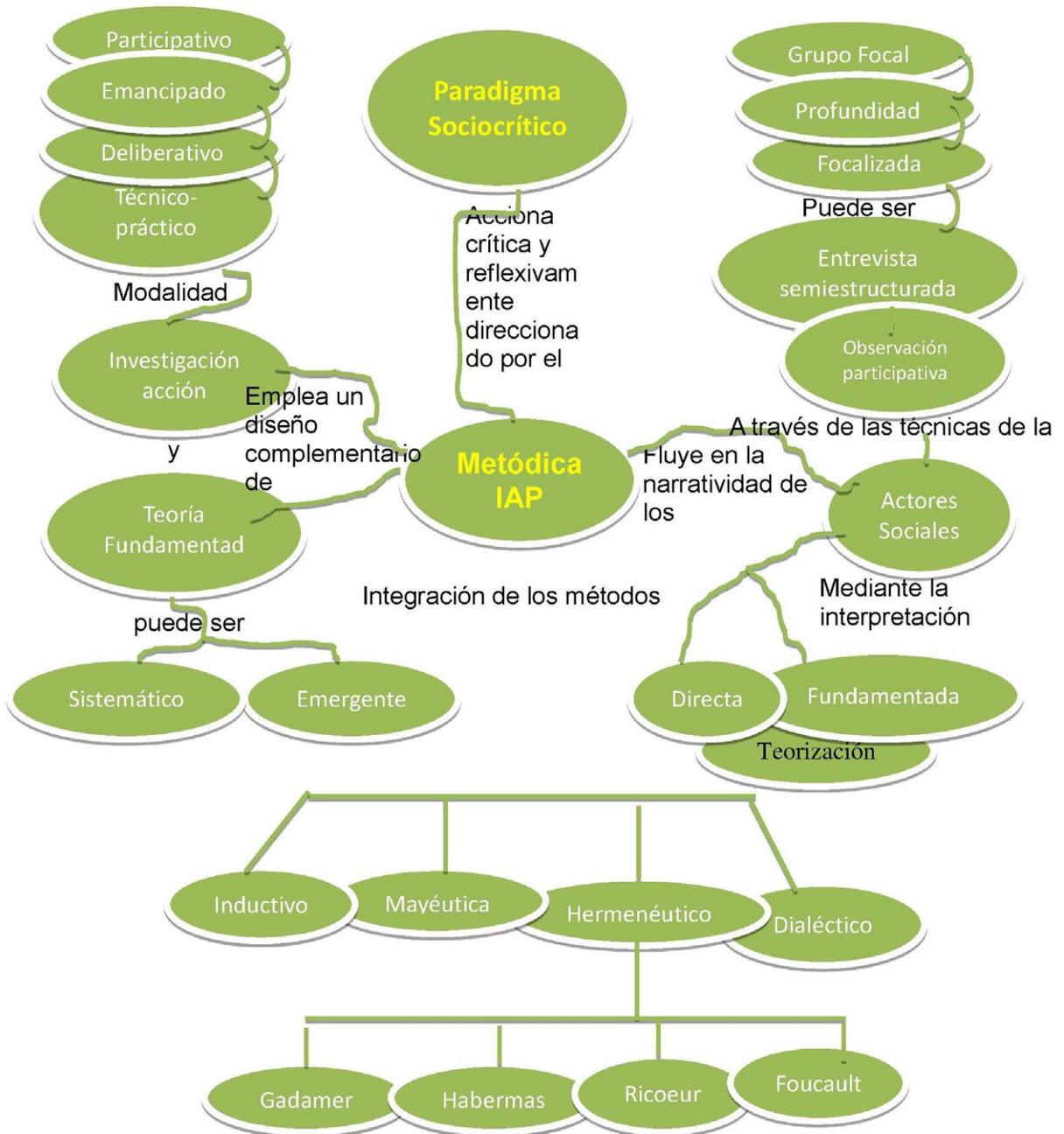
Momento concepto sensibilizador (CS). En este momento se constata la definición de sentido común del CS construida participativamente en el cierre de la problematización con la de sentido definitorio existente en el estado del conocimiento con la finalidad de determinar similitudes o no.

Momento experiencias previas. Aquí se presentan experiencias previas relacionadas con la vivencia en desarrollo sean locales, nacionales o internacionales. Es importante argumentar la relacionalidad y el aporte con el caso de estudio.

Momento teorías sustantivas (TS). En esta sección del proyecto se discuten y argumentar las teorías pre-existentes de carácter más específico relacionadas con el hecho educativo en estudio. La TS se articula con las teorías generales (TG) con el propósito de adquirir validez científica al ser estas consistentes con las observaciones de campo y con las narraciones de los actores sociales, las cuales a su vez deben guardar relación con el conocimiento pre-existente.

Momento teorías generales (TG). Son de tres tipos: Las teorías implicadas (TI), las teorías generales (TG) y el marco legal aplicable (MLA) al hecho concreto. Las primeras son todas aquellas teorías intrínsecamente plegadas al paradigma sociocrítico que los investigadores y las investigadoras deben conocer y dominar, tales como: la teoría crítica, teoría de la acción y de la comprensión. Las teorías propiamente llamadas generales son todas aquellas concepciones sobre la cuestión educativa vinculadas con el hecho en estudio. Y el marco legal consiste en el recuento de las leyes y sus correspondientes artículos relacionados con el hecho en estudio.

**HOLÓN IV
METÓDICA**



La metódica IAP

La tesis que se argumentará en este holón es que la IAP emplea complementariamente el método inductivo, la mayéutica socrática, el estudio de casos y el método hermenéutico-dialecto. Por ello, Basagoiti y Bru (2000), la califican de metodología integradora. Ahora, usted se estará preguntando ¿Cómo realiza la IAP este proceso de integración metódica? Busquemos, inicialmente, en Popper y posteriormente en los teóricos de la IAP, la respuesta a esta interrogante.

Popper (1972), le atribuye la invención del método inductivo a Sócrates y sugiere que tanto Aristóteles como Bacon entendían por inducción no sólo el procedimiento de inferir leyes generales a partir de la observación de casos específicos o particulares; sino también, que ayuda a llegar a los conocimientos que poseen las personas de la naturaleza de las cosas. Con esta afirmación, Popper, citado, no hace otra cosa que equiparar el procedimiento inductivo a la mayéutica socrática, pues significa en palabras del propio autor, llegar a los conocimientos que poseen las personas a través de interrogantes.

Señala Popper, citado, que el procedimiento inductivo consiste en interpretar las cosas de lo particular a lo general. O lo que es lo mismo leer en voz alta la naturaleza de las cosas. Es expresar lo que cada quien entiende en relación a un hecho, cosa o fenómeno. Por lo tanto, la interpretación de algo o alguien es simplemente un punto de vista. Es una percepción. Es la verdad que alguien cree tener acerca de las cosas, hechos o eventos. El método mayéutico es el que hace emerger de la subjetividad las verdaderas interpretaciones manifiestas y purificadas mediante las interrogantes, cuando los sujetos leen la naturaleza de las cosas para responder las preguntas.

Sin dudas, el procedimiento metódico en la IAP, al igual que en los diseños de investigación cualitativa, es inductivo porque se inicia con la identificación y descripción de la problemática concreta y contextualizada y concluye en la generalización teórica de carácter sustantivo como derivado de la relación buclerizada de reflexión – acción.

Método inductivo

Consiste en interpretar las cosas siguiendo un procedimiento que va de lo particular a lo general.

Mayéutica socrática

Consiste en hacer aflorar a la luz las descripciones de las cosas a través de interrogantes.

Por bucle, en palabras de Morín (2005), entendemos que ambos componentes (reflexión-acción) están mutuamente generados y explicados por el efecto que uno produce en el otro y viceversa por causalidad circular: reflexión genera acción y la acción auto produce la reflexión.

También, los hechos que se investigan constituyen el estudio de casos cualitativos a través de la observación participativa y la entrevista semiestructurada. Sin embargo, lo esencial del proceso no es la secuencialidad de pasos, fases o ciclos de manera inductiva, ni tampoco el estudio del caso por sí mismo; sino que el propósito central, principal, es el cambio, la transformación. De aquí, que el método principal sea el dialéctico, que significa relación dialógica entre reflexión y acción transformadora hasta consensuar o decidir por mayoría intersubjetivamente acerca de las comprensiones, sus acciones y cambios alcanzados. Es la relación antagónica y complementaria a la vez entre reflexión y acción, acción y reflexión (buclerización), la que define el proceso de comprensión y transformación de los hechos.

En palabras de González (2010), el método dialéctico se emplea en la IAP en su sentido hermenéutico que consiste en contraponer conceptos, opiniones, puntos de vistas de los informantes clave para llegar a una síntesis que conserva lo afirmativo en la solución, transferencia y transformación de los hechos investigados. Pero, el método tiene dos niveles de aplicación. Uno en el nivel subjetivo y el otro en el nivel intersubjetivo.

En el nivel subjetivo opera para develar en cada persona las tesis que ha construido desde sus distinciones y reflexiones para que las exprese desde su racionalidad. También, para desentrañar sus contradicciones respecto a las explicaciones del problema y cómo solucionarlos y, además, como el sujeto en sus pensamientos logra conformar una síntesis de su tesis y antítesis para arribar a conclusiones sobre la base de las distinciones- relaciones – oposiciones.

En el nivel intersubjetivo, el método dialéctico con base en la información proporcionada por los actores sociales mediante la mayéutica socrática opera en la IAP construyendo distinciones – relaciones – oposiciones entre las categorías emergentes de la sistematización de la narrativa de los participantes en el proceso de investigación a través de la técnica de la triangulación que permite contrastar y confirmar los constructos teóricos explicativos que afloran de la dinámica intersubjetiva, acoplada histórica y socialmente en la estructura cognitiva de los sujetos que viven y se involucran protagónicamente en el estudio por similitud. En este nivel, el método asume su carácter dialógico.

Es de resaltar que la confrontación de ideas opuestas en la IAP, se realiza con el propósito de establecer el diálogo, para fluir y poner en el colectivo los puntos de vistas divergentes, generar preguntas, desarrollar el conversatorio con miras a identificar las distinciones o nivel de análisis que cada actor social posee sobre el problema que les afecta, las relaciones de semejanza que se pudiesen dar entre ellos, así como las ideas opuestas que otros sujetos llegasen a expresar, sin debilitar menos aún aplastar las ideas contrarias y así sucesivamente hasta llegar a construir colectivamente una síntesis explicativa de los hechos, el diseño de un plan de acción para transformar los hechos abordados, el compromiso militante de participar en la ejecución y evaluación del plan movidos por la fuerza conjunta de la reflexión y la acción.

Es precisamente el bucle entre distinciones – relaciones – oposiciones lo que hace crítico al procedimiento y, a la vez, permite interpretar y comprender el problema de manera colectiva y llegar a la síntesis o integración entre teoría y práctica, reflexión y acción. La síntesis que se llega a construir colectivamente por consenso o por mayoría, de acuerdo con Civila (2002), citada por González, citada, “consiste en la formulación de ideas universales que reúnen, depuran y fundamentan los conocimientos particulares y aparentemente antagonicos” (p. 59).

Precisamente, son estas ideas generales surgidas de la dinámica subjetiva e intersubjetiva de síntesis individual y grupal, lo que permite que emerja el nuevo conocimiento científico o parto de lo nuevo (mayéutica) producto de un riguroso, sistémico, cíclico, dialógico, reflexivo, crítico y práctico procedimiento de develación subjetiva de las percepciones que los sujetos tienen en su mente de la realidad contextualizada al expresar con su vocabulario las distinciones que de la misma han creado en su devenir histórico en la comunidad; establecer las relaciones que con otras percepciones se generen en la interacción social del conocimiento; simultáneamente o complementariamente identificar las percepciones personales opuestas para confrontarlas mediante la argumentación, sopesando su valor y fuerza explicativa; y finalmente, construir la síntesis explicativa, el plan de acción, su ejecución y evaluación, así como las reflexiones finales de la experiencia vivida.

Con Gurdían-Fernández (2007), podemos abstraer las siguientes características del método

Estudio de caso

Es cuando los hechos que se investigan constituyen el estudio de casos cualitativos a través de la observación participativa y la entrevista semiestructurada.

Método dialéctico

Consiste en contraponer conceptos, opiniones, puntos de vistas de los informantes clave para llegar a una síntesis que conserva lo afirmativo en la solución, transferencia y transformación de los hechos investigados. lar a lo general.

dialectico con sentido hermenéutico: el grupo es el que asume colectiva y solidariamente la ejecución de la investigación; el objetivo es la transformación dialéctica de la realidad para satisfacer los deseos y necesidades de los actores sociales; el modelo interpretativo surge de las narraciones de los actores sociales; es temporal e histórico porque se comprende la realidad como tejido determinado históricamente; la comprensión de los fenómenos se realiza por ciclos hermenéuticos que va de la parte al todo y del todo a la parte. La autora denomina a este método hermenéutico-dialectico.

Momentos del holón metódica

En este holón, están implicados los holones problematización y teórico inicial. Ambos holones autoproducen al holón metódica, durante el cual el GIAP presenta, sistematiza, organiza y argumenta el procedimiento seguido hasta este holón, así como planifica el procedimiento, estrategias, técnicas e instrumentos a seguir es los subsiguientes holones autogenerados por el holón metódica.

Esto significa que el holón metódica además de ser auto-producido por los dos holones anteriores, funciona en la holarquía de la IAP como bisagra o puente con movimientos descendentes y ascendentes, además de los propios a lo interno del holón. Los movimientos descendentes son todos aquellos que genera hacia los holones II y I con la finalidad de definir, direccionar y aplicar procedimientos, técnicas e instrumentos que corrigen debilidades e inconsistencias, además de confirmar los procedimientos ya ejecutados. Los movimientos ascendentes son para planificar tanto los procedimientos como las técnicas y los instrumentos que direccionarán las acciones de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar. Ambos movimientos son transformadores porque generan cambios en los holones inferiores y en los superiores.

Los movimientos internos vienen dados por las acciones que el GIAP debe realizar para describir y argumentar cada momento del holón. Al igual, que los holones anteriores en éste todas las acciones y reflexiones están direccionadas por el mega holón paradigma sociocrítico que los explica y contiene a todos. La argumentación de la adscripción paradigmática es el momento número uno del holón metódica, tal como se observa en la figura número 11. Adicional al momento adscripción paradigmática este holón lo componen los momentos tipo y diseño de investigación, descripción del procedimiento, los actores sociales, técnicas e instrumentos de recolección de información, técnicas de interpretación de la información, validación de la teoría sustantiva y plan general de investigación.



Figura 12. Momentos del holón metódica.

Momento adscripción paradigmática

En este momento, el GIAP argumenta su adscripción paradigmática en el paradigma sociocrítico con las ideas sistematizadas y sintetizadas en el holón I. Se debe definir el paradigma sociocrítico y describir sus características y principios y, sobre todo, justificar que es el paradigma de la investigación acción participativa.

Tipo y diseño de investigación

Acá el GIAP procede a definir con apoyo de lo presentado en el holón I y/o apoyado en otros autores y/o autoras, lo que asumen como investigación acción participativa. También se declara y define el diseño de investigación. Hernández, Fernández y Baptista (2010) argumentan que el propósito del diseño de investigación es darle respuesta a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos de la investigación. Compartimos con los autores antes citados que en el enfoque cualitativo y, consecuentemente, en la investigación acción participativa que se apoya en la técnicas cualitativas de obtención e interpretación de los datos, el diseño de investigación adquiere el sentido de abordaje que significa el cómo se realiza el proceso general desde el inicio hasta el final porque en la IAP los datos de empiezan a recolectar e interpretar desde el paso inicial del holón problematización hasta las reflexiones finales. Por lo tanto, el diseño de investigación está asociado con la PGI y con los propósitos, con el origen y tratamiento de los datos, con el alcance y profundidad del estudio, con las características del contexto y sus participantes, lo cual hace que el diseño sea flexible para adaptarse a las circunstancias del caso concreto en estudio.

Por eso, cada vivencia es en sí un diseño de investigación único e irrepetible aplicando un tipo o combinación de diseños. En consecuencia, es el proceso de abordaje de la realidad concreta es el que va definiendo el diseño de investigación desde el momento identificación y selección del problema pasando por el trabajo de campo de formulación de la PGI, la descripción del problema, el diseño de los propósitos y el momento teórico inicial y se va modificando al acoplarse a los holones subsiguientes de inmersión en el campo para diagnosticar las causas del problema y darle respuesta a la PGI, mediante la recolección e interpretación de la información; así como, la generación de las teorías sustantivas.

Los autores antes citados nos hablan de cuatro tipos básicos de diseños de investigación en el enfoque cualitativo que son: teoría fundamentada, etnográfico, narrativos y de investigación acción. De los cuatro diseños cualitativos de investigación propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2010), los que por su naturaleza guardan relación con la investigación acción participativa de manera complementaria son los diseños de teorías fundamentadas y de investigación acción porque son principios y valores de esta modalidad de investigación la reflexión, la acción y la interpretación que están presentes en ambos diseños señalados por los autores citados.

El diseño de teorías fundamentadas es el procedimiento que les permite al GIAP realizar y desarrollar la acción de interpretación de los datos y generar las teorías sustantivas, bien sea de manera sistemática o emergente. Este diseño es sistemático cuando los pasos para recolectar, codificar y teorizar los datos se fundamentan en el procedimiento propuesto por Strauss y Corbin (2002) de codificación abierta, axial y selectiva para generar la teoría sustantiva. En cambio, es emergente cuando se realiza bajo cualquiera de las siguientes tres modalidades:

- a) El modelo de Glaser (2007), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), que cuestiona la rigurosidad procedimental del modelo Strauss y Corbin (2002) y propone que las teorías sustantivas emergen directamente de los datos sin la mediación de categorías.
- b) El modelo que plantea la generación de teorías directamente de la codificación abierta obviando las restantes codificaciones comentadas.
- c) El modelo constructivista propuesto por Henderson (2009), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), se centra directamente en los significados proporcionados por los participantes.

En tanto que, el diseño de investigación acción, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), se centra directamente en los significados proporcionados por los participantes.

En tanto que, el diseño de investigación acción, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) se fundamenta en las fases de observación, reflexión y acción con perspectiva técnico-científica, deliberativa o emancipadora de tipo práctico o participativo. Cada una de las perspectivas se identifica con los modelos analizados en el holón I. Por ejemplo, Elliott y Lewis representan al modelo técnico-científico de tipo práctico que define el diseño de la investigación acción; mientras, que Kemmis y Flas Borda al modelo emancipatorio de tipo participativo que define el diseño de la investigación acción participativa.

En síntesis, el diseño de la investigación acción participativa es emancipatorio de tipo participativo y de teoría fundamentada, modalidad sistémico o emergente. Es emancipatorio, porque su propósito general es transformar el tanto los actores sociales involucrados como el contexto de estudio y porque se enfoca en los cambios sociales para solucionar el problema objeto de estudio; además que finaliza con la emancipación tanto del grupo de investigación como de la comunidad. Es de tipo participativo porque la comunidad participa como co-investigadoray colaboradora de la investigación; es decir, los actores sociales son los protagonistas esenciales de todo el proceso de investigación.

Pero, cuando el diseño de tipo emancipatorio modalidad participativa se integra complementariamente con el diseño de teoría fundamentada tipo sistémico o emergente, como estrategia para obtener e interpretar los datos y generar la teoría sustantiva, el diseño adquiere un carácter más complejo y autogenera las siguientes combinaciones:

1. **Diseño Emancipador-Participativo-Sistémico.** Consiste en generar la transformación desde y con la participación de los actores sociales directamente involucrados en todo el proceso de manera protagónica en el diseño e implementación de estrategias de acción reflexión y la obtención e interpretación de los datos siguiendo el procedimiento sistémico descrito por Strauss y Corbin (2002) de sistematización de la información en códigos o conceptos denominados categorías en un primer nivel abiertas o agrupación de datos en una categoría para después relacionar categorías por similitud lo que se denomina categorización selectiva para finalmente generar la teoría sustantiva o codificación axial. Este procedimiento será descrito con más detalles en el momento interpretación de los datos.
2. **Diseño Emancipador-Participativo-Emergente (Datos-Teorías).** Este diseño conserva el sentido transformador y participativo del anterior, solo que la teoría sustantiva emerge directamente de los datos; es decir, se obvian las categorizaciones abierta y selectiva.
3. **Diseño Emancipador-Participativo-Emergente (Codificación Abierta-Teoría).** Este diseño agrega al anterior la categorización abierta que consiste en agrupar por similitud conjuntos de datos en una categoría y luego generar la teoría sustantiva.
4. **Diseño Emancipador-Participativo-Emergente Constructivista.** Esta tipología de diseño continúa manteniendo su carácter transformador y participativo en la obtención e interpretación de los datos, pero centra su atención en el develamiento de los significados que los propios actores sociales le otorgan a su accionar en el mundo social.

Diseño de teoría fundamentada

Consiste en el procedimiento que les permite al GIAP generar las teorías sustantivas de manera sistemática o emergente mediante la categorización y teorización de la información narrada por los actores sociales.

Diseño de investigación acción

Consiste en el procedimiento que les permite al GIAP generar las teorías sustantivas con base en las fases de observación, reflexión y acción con perspectiva técnico-científica, deliberativa o emancipadora de tipo práctico o participativo.

De los cuatro diseños presentados, el que predomina en nuestras experiencias es el diseño emancipatorio-participativo-sistémico por ser más amplio y profundo en su proceder.

Descripción del procedimiento

Una vez aclarada y argumentada la adscripción paradigmática, definido el tipo y diseño de investigación el siguiente momento del holón metódica consiste en la descripción del procedimiento seguido hasta el momento y visualizar el procedimiento a seguir en los sucesivos holones de la dinámica espiral de la IAP. Esto significa que el GIAP debe relatar los pasos dados durante los holones problematización y teórico inicial, describiendo qué realizaron, cómo los realizaron, dónde los realizaron, con quiénes lo realizaron, cuándo lo realizaron y el producto del proceso.

Igualmente, deben estructurar y describir la metódica a seguir en los holones subsiguientes. En tal sentido, presentarán la estructuración y su correspondiente descripción de los holones diagnóstico participativo, planificación, ejecución y evaluación, destacando en cada holón qué se realizará, cómo se realizará, dónde se realizará, con quiénes se realizará, cuándo se realizará y el producto que se aspira lograr. Por ejemplo, en el holón diagnóstico participativo se aspira identificar las causas e implicaciones de la situación problema mediante las técnicas de la observación participativa y la entrevista semiestructurada, con la participación protagónica de los actores sociales seleccionados de los participantes, en el ambiente donde conviven los actores sociales (el aula, la escuela, liceo, universidad), aplicando la teoría fundamentada como técnica para interpretar los datos finalizando en la teorización como producto del holón diagnóstico participativo.

En el caso del holón planificación, el GIAP debe argumentar que a consecuencia del holón diagnóstico participativo se diseñará participativamente un plan de acción, el cual se justificará y sustentará epistemológicamente y se formularán los objetivos, las acciones, las estrategias, recursos, tiempo de ejecución y responsables para su ejecución contemplando tanto a los investigadores como a los co-investigadores; así como también, la participación de organizaciones, instancias institucionales que intervendrán como aliados estratégicos en el proceso de resolución de la problemática.

Para el holón ejecución, se indicará que se discutirá y acordará con los participantes tanto de la comunidad de aprendizaje objeto de estudio como con los aliados estratégicos la ejecución de todas las acciones previstas en el plan, previendo que se levantará un registro diario (bitácora) de las acciones ejecutadas con especial interés en las reacciones de los participantes; al igual que, un registro fotográfico del mismo. Finalmente, en el holón evaluación se señalará el modo de evaluar la ejecución del plan de acción; así como, la valoración de los cambios alcanzados y las reflexiones finales del proceso.

Actores sociales

El núcleo generador de la dinámica interna de este holón y del resto de la holarquía en movimiento ascendente o descendente se centra en este momento porque constituye la fuente de donde emergen todos los datos que se necesitan tanto para diagnosticar el problema en su situación contextual como para diseñar, ejecutar y evaluar el plan de acción. Además, es hacia donde convergen las técnicas de recolección de datos y de donde sale a la luz el conocimiento tratado sistémicamente con ayuda de la teoría fundamentada para generar la teoría sustantiva como segundo momento teórico del proceso IAP.

Además, porque son los protagonistas del proceso. Son como los califica González (2010), los sujetos significantes. Ellos están presentes como actores principales desde el inicio mismo del proceso cuando el GIAP procede a identificar y seleccionar la situación problema hasta que se cierra provisionalmente el ciclo para emitir las reflexiones finales en el marco de la evaluación de los logros y cambios alcanzados como consecuencia de la ejecución del plan de acción diseñado como resultado del diagnóstico participativo.

Los actores sociales junto al equipo de investigadores e investigadoras conforman el GIAP, por lo tanto deben ser sujetos que de acuerdo con Martí (2000) se comprometen a participar activa y protagónicamente durante todo el proceso; que en cantidad deben ser a partir de tres (3) y que superen al número de investigadores e investigadoras; que su captación inicia desde el momento de la primera reunión y en su selección se debe tomar en cuenta que cubran el abanico más amplio de opiniones y puntos de vistas elaborando previamente un mapa de las formas organizativas de la comunidad de aprendizaje (Directivos, Docentes, Estudiantes, Padres y Representantes) de manera que queden incluidos todos los posicionamientos, incluyendo los divergentes que son de suma importancia para contrastar puntos de vista con la finalidad de depurar los datos sesgados y/o errados a través de la triangulación de datos.

Cuando en el contexto coexisten diversas formas organizativas y de actores sociales que superan la capacidad de atención por parte de los investigadores e investigadoras poniendo en riesgo la calidad y profundidad de las interpretaciones, se puede tomar una muestra teórica (Martí, citado; Strauss y Corbin, 2002) o muestra intencional (Martínez, 2009) donde queden incluidos los diversos posicionamientos. Por ello, en nuestras experiencias en contextos educacionales a nivel básico incluimos en la muestra teórica a directivos, docentes, estudiantes, padres y representantes con la finalidad de abarcar todos los posibles posicionamientos y acceder a todos los posibles puntos de vistas. En contextos universitarios se incluyen directivos, docentes y estudiantes activos y egresados.

Actores sociales

Son los protagonistas de todo el proceso desde donde fluyen los datos y hacia donde convergen las acciones interpretativas y de transformación.

La muestra teórica debe dar cuenta de los distintos intereses y discursos que puedan estar en juego en torno a la problemática investigada y debe estar abierta a nuevas incorporaciones que enriquezcan la investigación, según se vaya avanzando en el trabajo de campo. Martí, citado, recomienda seleccionar los informantes clave de acuerdo a los criterios de edad, género y clase social conformando grupos de discusión entre 5 a 9 participantes con el objeto de garantizar la heterogeneidad. En contextos educativos, sobre todo en el subsistema de educación básica el criterio edad es poco relevante dada la casi homogeneidad en la edad de los niños y niñas a nivel inicial, básica y los jóvenes en educación secundaria. Podría tener cierta significación en el subsistema de educación universitaria. Ahora, entre los y las docentes, padres y representantes, el criterio tiene aplicabilidad. En cambio, el criterio género nos parece bien adecuado con miras a tratar de garantizar en la conformación de los grupos de informantes clave la equidad de género; al igual que el criterio clase social que permite incluir en la muestra participantes con posiciones sociales contradictorias.

Muestreo teórico

Consiste la selección de un grupo sujetos de entre los actores sociales que sean reflejo de los distintos posicionamientos que conviven en el contexto de estudio.

Otro aspecto de suma importancia relacionado con la participación de los actores sociales (AS) es que debe quedar claramente acordado entre las partes la confidencialidad, tanto de sus identificaciones como de la información. En tal sentido, los AS se pueden identificar en la narrativa de los hechos con literales, números, iniciales de nombres y apellidos u otro código que resguarde su identidad.

Observación participativa

Es la técnica de recolección de datos empleada por el GIAP para visualizar datos directamente con la participación de los actores sociales en el contexto de estudio, con el apoyo de un instrumento de registro diario de observaciones y el uso de equipos de grabación de videos.

Recolección de los datos

En este momento de la metódica el GIAP selecciona, presenta y argumenta las técnicas de recolección de datos que ha venido aplicando desde el paso 1 de la problematización y que continuará aplicando en la obtención de los datos directamente de la realidad concreta durante los holones diagnóstico participativo, planificación, ejecución y evaluación. La IAP opera a través de dos técnicas para obtener los datos que provienen de la investigación con enfoque cualitativo. Ellas son la observación y la entrevista, sólo que en el caso de la IAP la primera adquiere la modalidad de participativa y la segunda la modalidad de semiestructurada o entrevista cualitativa como la denominan (Sierra, 1998; Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, Zúñiga, 2006; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La observación quizás sea la técnica más antigua de recolección de datos, sólo que en el caso de la investigación con enfoque cualitativo además de ser directa lo es participativa. Es directa porque se realiza en el contexto donde se materializa la situación problema objeto de estudio. Es participativa porque el GIAP se involucra en la situación observada a través de una total inmersión en el contexto como participantes plenos con la finalidad de reconstruir la realidad en su totalidad y complejidad (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006). Esto significa, que la observación participativa implica interacción entre quienes observan y quienes son observados en un contexto dado; por lo tanto los datos registrados en el correspondiente instrumento deben ser consistentes con la realidad y dinámica observada. También, los observadores deben contar con la aceptación y confianza de los observados ya que ellos son co-investigadores, así como de directivos y personal docente de la institución educativa y garantizar la confiabilidad de la información.

En el proceso de observación participativa (OP) están implicadas las siguientes acciones:

- a) El GIAP previamente debe contar con la aceptación y respaldo institucional para emprender la OP. Esta es una acción de interacción social para establecer confianza, aceptación, compromisos. También para aclarar los propósitos de la investigación y los roles de los participantes en el proceso.
- b) Planificar la obtención de los datos. Comprende las actividades de definir qué se va observar, cuándo, dónde, en qué momento y durante cuánto tiempo se realizará la observación. Además incluye, tomar las previsiones de equipos de grabación de videos y del instrumento o bitácora de registro de lo observado. Durante esta fase de campo los investigadores e investigadoras deben evitar generar desconfianza y menos aún que lo sientan como amenaza. Por ello, que Aravena y otros, citados, recomiendan que al

inicio el lapso de observación no supere la hora, que se respete la rutina de los observados; así como, emplear un lenguaje sencillo y mostrar humildad, interés y espíritu de colaboración.

- c) Apoyarse en instrumentos de registro y grabación de videos. Contar con un instrumento previamente diseñado donde registrar las observaciones durante la observación participativa para evitar perder información valiosa. Por ello, se recomienda que al menos dos integrantes del GIAP lleven y sistematicen todos los registros para luego efectuar comparaciones de las notas y complementarlas. Se debe registrar en el instrumento que puede ser un registro de observación, un diario de campo o bitácora la fecha, lugar, hora de inicio y culminación de la observación, asistentes con una breve descripción y descripción de lo observado como acciones, reacciones, sentimientos, opiniones, comportamientos, acontecimientos con la mayor exactitud posible y en la secuencialidad que se suscitaron.
- d) La saturación de los registros de observación. Los registros de observación se saturan cuando ya no hay más nada relevante que registrar vinculado con la PGI, porque los datos se repiten y no emergen nuevos elementos importantes (Strauss y Corbin, 2002). Así se arriba al cierre de la OP.
- e) Socializar el universo simbólico de lo observado con los observados. Esto con el propósito de validar la categorización y teorización que los investigadores e investigadoras formulen de los registros de observación, es de suma importancia socializarlos con los observados para constatar sus reacciones y opiniones.

Señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), que la observación participativa implica adentrarnos en situaciones sociales manteniendo una actitud activa y reflexiva con el propósito de describir el entorno físico, los detalles, las interacciones sociales, las acciones individuales y colectivas, los roles desempeñados, los instrumentos empleados, los hechos relevantes, los relatos de los participantes.

La observación participativa no solo registra información de lo que se ve sino también de lo que se escucha, se siente, se huele, se hace. Es decir, en la observación participativa el grupo de investigación emplea toda la corporeidad. Sautu (2005), distingue entre observación participativa oculta o visible, limitada o con asunción de roles. Consideramos que siendo congruentes con la naturaleza de la IAP la observación debe ser visible y con asunción de roles. Visible porque los actores sociales deben estar conscientes de que está en desarrollo una investigación y ellos son parte activa y protagónica. Con asunción de roles porque el GIAP debe definir las pautas de la observación.

Durante el proceso de OP el GIAP, si lo conviene con los actores sociales, puede apoyarse en un equipo de filmación de imágenes y audio para respaldar y complementar las notas de campo tomadas, bien sea en el registro diario de observaciones o en la bitácora o diario de campo.

La entrevista cualitativa la definen Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 418) “como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Sierra (1998, p. 298), la define como “una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio”. Nosotros le adicionamos que también puede ser entre un grupo de entrevistadores y un grupo de entrevistados o entre un entrevistador o entrevistadora y un grupo de entrevistados. Agregan los autores que en el caso del enfoque cualitativo lo usual es emplear las entrevistas semiestructuradas y las abiertas en vez de las estructuradas. Por entrevista semiestructurada entienden las conversaciones que se basan en una guía de asuntos o preguntas donde los entrevistadores tienen la libertad de introducir preguntas adicionales, e incluso incorporar nuevos entrevistados. La entrevista abierta gira en torno a una guía general de contenido.

Sautu, citada, le agrega a las modalidades de entrevistas semiestructuradas y abiertas dos más que son: la entrevista clínica y la entrevista grupal con o sin estímulo audiovisual. Y Sierra, citada, adiciona la entrevista en profundidad y la entrevista enfocada como variantes de la entrevista cualitativa.

La entrevista semiestructurada (ESE) es la técnica que nos permite hacer emerger los datos de los relatos verbales de los actores sociales (AS) a través de las preguntas generadoras de la conversación. En ella, el GIAP no solo se interesa por la discursividad textual expresada por los AS, sino también por la contextualidad y gestualidad inmersa en los relatos verbales.

Entonces, es importante distinguir las siguientes modalidades de la entrevista cualitativa o semiestructurada que son:

- a) La entrevista focalizada (EF). También denominada entrevista semiestructural individual (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, Zúñiga, 2006), es la conversación se centra en aspectos concretos o temáticos del entrevistado, (Sierra, 1998).
- b) La entrevista en profundidad (EP). Consiste en una entrevista individual de carácter holístico centrada en aspectos generales de la vida, experiencia, ideas, valores, simbología del entrevistado que persigue relacionar las narraciones con el todo. (Sierra, 1998).
- c) El grupo focal (GF). También denominada en España como técnica de los grupos de discusión (GD) (Russi Alzaga, 1998). Es una entrevista que se realiza en grupos pequeños entre tres a diez participantes con la intención de conversar en torno a ciertos temas con el propósito de generar interacciones entre los participantes bajo la conducción de un moderador o moderadora (Hernández, Fernández y Baptista, citados). Puede que se conforme un grupo focal con una o varias sesiones o varios grupos con una o varias sesiones. Esto depende de la dinámica investigativa. Igualmente, la cantidad de participantes varía en función de la naturaleza del problema. Por ejemplo, señalan los autores que cuando el tema es complejo el grupo debe estar integrado entre tres a cinco participantes. En cambio, cuando el tema es cotidiano se puede aumentar la cantidad entre seis a diez participantes. Esta técnica permite analizar las interacciones entre los participantes, construir conceptos y significados grupales, comparar puntos de vistas, develar contradicciones y abstraer síntesis. Sierra (1998), recomienda el siguiente procedimiento para realizar la entrevista cualitativa, independientemente su modalidad, en el entendido que es un constructo contextualizado:

Entrevista semiestructurada

Es la técnica de recolección de datos empleada por el GIAP para hacer emerger datos directamente con la participación de los actores sociales en el contexto de estudio, a través de preguntas generadoras tematizadas con el apoyo de un instrumento de registro diario de entrevistas y el uso de equipos de grabación de voz o de videos.

1. **Paso 1:** selección de los entrevistados por muestreo teórico que incluye la pluralidad de actores sociales aplicando la técnica de la “bola de nieve” que va incorporando entrevistados en la medida que avanza la investigación.
2. **Paso 2:** aproximación a los entrevistados con el propósito de explicar los motivos de la investigación, el compromiso de anonimato en el tratamiento de la información, la logística que garantice el desarrollo ameno y placentero de la entrevista, así el compromiso de examinar con los entrevistados los análisis e interpretaciones para su validación.
3. **Paso 3:** elaborar la guía de entrevista como instrumento que permitirá almacenar todos los registros de entrevistas y descripciones del contexto, gestos, sentimientos, actitudes. La guía de entrevista es un instrumento flexible donde se colocan además del código que identifica a los entrevistados para salvaguardar el anonimato, el lugar, la fecha y hora, las interrogantes organizadas por temas o tópicos de lo general a lo particular, las respuestas a las interrogantes abiertas, el espacio para la categorización y otro para anotaciones especiales. En el holón problematización se colocaron ejemplo de este instrumento.
4. **Paso 4:** realización de la entrevista iniciando por las preguntas generales y abiertas para romper tensiones y desconfianzas que se orienten a descripciones sobre experiencias o acontecimientos. Durante el desarrollo de la entrevista el entrevistador debe demostrar el manejo de dos habilidades esenciales que son el arte de preguntar y de escuchar. Cuando se realizan las preguntas se debe direccionar al sujeto

a narrar no solo lo que piensa y recuerda, sino también lo que siente. Por otro lado, el entrevistador debe tener paciencia para saber escuchar centrando su atención en las palabras y las cosas que expresa en entrevistado e ir interpretando las vivencias, actitudes, las reacciones y los contextos narrativos. En este paso el entrevistador se puede apoyar en un equipo de grabación de audio que complementa y funciona como verificación de los registros de campo. Las preguntas en la entrevista son abiertas y pueden ser de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimientos, sensitivas, de antecedentes y de simulación (Hernández, Fernández y Baptista, citados).

5. **Paso 5:** Interpretación de la información registrada en la guía de entrevista.

6. **Paso 6:** socialización de las comprensiones o interpretaciones con los informantes para su convalidación.

Interpretación de los datos

La investigación cualitativa como enfoque alternativo al positivismo y más aún la IAP como paradigma sociocrítico, deja atrás la explicación causal para trascender a la comprensión de los datos, sin negar el uso combinado y complementario del análisis-síntesis tanto de los registros de observación participativa como de entrevista cualitativa. Por ello, lo adecuado es identificar este momento del holón metódica con el concepto comprensión de los datos en vez de análisis e interpretación de los datos, tal cual es identificado con más frecuencia en el discurso científico. En este momento del holón metódica nos enfrentamos nuevamente al problema de la diversidad de modelos hermenéuticos, como modos de interpretación del texto en el contexto, sistematizados tanto en los registros de observación como de entrevistas semiestructuradas. Incluso, desde el inicio mismo de la investigación acción de tipo técnico-práctica y deliberativa, ha estado presente la polémica acerca de cuál modelo hermenéutico asumir para la interpretación de los datos. Por ejemplo, Elliott, citado, se inclina por la hermenéutica de Gadamer; mientras que Kemmis lo hace por Habermas.

Desde Aristóteles la hermenéutica se ha entendido como acción de “desocultar, poner a la vista, a disposición lo que antes estaba oculto, encubierto” (Navia y Rodríguez 2008, p 11). En Gadamer (2003), por ejemplo, comprensión significa interpretación y aplicación. O sea, que comprender significa interpretar por similitud entre las opiniones, conceptos y significados y el contexto. La hermenéutica de Gadamer valora los prejuicios que emiten los sujetos cuando narran sus experiencias vividas y la determinación histórica de tales narraciones. Esto significa que la interpretación surge de las narraciones y del sujeto en sí mismo. Es como dice Grondin (2008), que en Gadamer la cosa a interpretar es lo que los sujetos en su contexto concreto colocan en lenguaje. Es una hermenéutica de la existencia de las narraciones de los sujetos en el contexto histórico.

En Gadamer (2003), comprensión significa interpretar la parte en el todo y el todo en la parte mediante una relación circular concéntrica, corrigiendo la comprensión de cada detalle en su relación con el todo trasladándonos hacia la opinión de los sujetos y no hacia su psique. Para ello, el autor propone la idea del círculo hermenéutico que consiste en el movimiento que realiza el intérprete desde la parte al todo y desde el todo a la parte y describe la comprensión como la interpretación del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. Ambos movimientos están orientados por la anticipación de sentidos y la anticipación de perfecciones. La primera significa entenderse en la cosa o sentido unitario. La segunda

La interpretación según Gadamer

Significa interpretar por similitud entre las opiniones, conceptos y significados entendidos como los prejuicios que emiten los actores sociales cuando narran o son observadas sus experiencias en un contexto dado, siguiendo un procedimiento circular de va de la parte al todo y del todo a la parte que tiene por finalidad direccionar el proceso de anticipación de sentido y de perfección, iniciando en la posición, formulando la previsión, realizando la anticipación y verificándola mediante la aplicación.

significa que las opiniones fueron emitidas y son verdaderas en tanto son congruentes con la cosa misma.

Gadamer, citado, realiza un extenso y profundo análisis histórico para argumentar que las opiniones que emiten los sujetos se expresan en forma de prejuicios. El concepto de prejuicio lo toma y lo reivindica de la Ilustración y lo define como el “juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinados” (p.337). Esto significa que el prejuicio no es un juicio falso sino que puede tener una valoración positiva o negativa, según sea el resultado de su convalidación mediante el criterio de congruencia de la parte con el todo o de los conceptos previos con la cosa misma (contexto de estudio). Explica el autor que los prejuicios adquieren dos sentidos: el sentido de autoridad y el sentido de tradición. El sentido de autoridad se manifiesta mediante la acción de reconocimiento y conocimiento de que la opinión previa es expresada por una persona que amerita el respeto de los demás por ser su visión más amplia y mejor fundamentada en la cosa misma. El sentido de tradición lo adquiere cuando las opiniones están sustentadas en la historia y son fuentes de nuevos sentidos.

La idea de círculo hermenéutico describe el momento estructural ontológico mediante el cual el intérprete realiza el movimiento anticipatorio de sentido que comprende la posición, la previsión, la anticipación y la aplicación. La posición viene dada por los prejuicios u opiniones previas sin confirmación objetiva. La previsión consiste en el proyecto que realiza el intérprete para visualizar el sentido al todo con base en el primer sentido expresado desembocando en la identificación de los conceptos previos. La anticipación es la unidad de sentido mediante un nuevo proyecto de sentido superando las rivalidades entre los prejuicios obteniendo como resultado de la adecuación de los conceptos. En este componente de la comprensión el intérprete constata, re proyecta y concreta el movimiento de sentido anticipatorio. La aplicación consiste en determinar la congruencia de los conceptos adecuados con la cosa misma mediante el procedimiento de convalidación. Con la acción de aplicabilidad se legitiman las interpretaciones en cuanto al origen y validez con la cosa misma.

El círculo hermenéutico evidencia en su accionar epistemológico dos procedimientos antes opuestos pero que en este caso se hacen complementarios. Se trata del procedimiento que direcciona la anticipación de sentido que se ejecuta de manera inductiva partiendo de los prejuicios y culminando en los conceptos más avanzados. Pero, el procedimiento de aplicación para convalidar la anticipación de sentido se realiza de manera deductiva para corregir las interpretaciones por su congruencia con la cosa misma concluyendo el proceso en la anticipación perfecta. Acá Gadamer y Popper coinciden en la significación del criterio de verdad.

Mientras que en Habermas, citado por Elliott (1997), la interpretación se realiza develando las oposiciones o contradicciones y se procede contrastando las opiniones opuestas y extrayendo una síntesis teórica por interpretación. Ambos modelos hermenéuticos se pueden complementar porque podemos organizar los registros de información por similitud agrupando por semejanzas y por diferencias para posteriormente contrastar y abstraer una síntesis dialéctica como interpretación. Acá estamos frente a una hermenéutica dialéctica.

Continúa refiriendo Elliott, citado, que en la hermenéutica de Habermas la crítica se realiza mediante un diálogo abierto y libre donde las conclusiones no se someten a ninguna restricción, salvo a la fuerza del mejor argumento que trasciende las demás opiniones que carecen de tal fuerza argumentativa. La fuerza argumentativa viene dada por las condiciones históricas concretas que actúan como sistema de referencias de las interpretaciones.

Para Habermas (1999), la fuerza del mejor argumento viene dada por la integración de tres condiciones a las cuales denomina proceso, procedimiento y producto. La argumentación como proceso se refiere a las relaciones internas entre unidades pragmáticas (actos del habla) que componen el argumento que puede presentarse en forma de discurso teórico, discurso práctico, crítica estética, crítica terapéutica y discurso explicativo. Como procedimiento, la fuerza del mejor argumento funciona como fuerza de coacción que

neutraliza toda otra fuerza interna o externa a la acción cooperativa de búsqueda de la verdad. De este modo, la argumentación pasa a entenderse como reflexión de la acción orientada al entendimiento, la cual está regulada por la división cooperativa del trabajo entre proponentes y oponentes. La argumentación como producto persigue emitir argumentos que convengan en virtud de sus propiedades intrínsecas que respaldan o rechazan sus pretensiones de validez mediante el reconocimiento intersubjetivo que transforma una opinión en saber.

Entonces, los argumentos poseen una estructura conformada por la retórica que se ocupa de la argumentación como proceso, la dialéctica de los procedimientos pragmáticos de la argumentación y la lógica de los productos de la argumentación. De acuerdo con Habermas (1999), la fuerza del mejor argumento se mide considerando las tres dimensiones integralmente pues no basta con que un argumento sea emitido con su pretensión de validez para convencer a los demás (habilidad retórica), ni que sea aceptado colectivamente por su fuerza explicativa empírica en su relación fáctica como criterio de verdad (fuerza física); sino que es pertinente y necesario someterlo a evaluación en su correspondencia a los intereses de las personas y al momento histórico (debe ser sometido a la crítica de la razón mediante los criterios de evaluación).

En última instancia, es la valoración de la pretensión de validez lo que suministra la fuerza de convencimiento del mejor argumento y los tipifica según su contexto de acción, el cual le proporciona el sentido como fuerza al mejor argumento. Una argumentación no solo se emite de un modo específico (campo de la acción) sino que también expresa la perspectiva espacio-temporal y de contenido desde la que el hablante se refiere a una pretensión de validez. Entonces, las formas de argumentación se diferencian según las pretensiones universales de validez que son reconocidas a partir del contexto de una manifestación.

De allí que, Habermas propone el siguiente procedimiento metodológico para evaluar la pretensión de validez del mejor argumento:

1. EMISIÓN O MANIFESTACIÓN. Enunciar el argumento con su pretensión de validez que plantea un hablante frente, al menos, de un oyente.
2. TOMA DE POSTURA DEL OYENTE. El oyente acepta, rechaza o deja en suspensión la pretensión de validez.
3. ARBITRAR O RAZONAR. Las reacciones anteriores pueden ser producto de arbitrios o de razones. En el primer caso, cuando las posturas son resultados de un arbitrio frente al hablante que no vienen respaldadas por una autoridad normativa. En el segundo caso, el oyente asiente o no mediante razones apoyándose en la crítica.
4. EVALUAR LA PRETENSIÓN DE VALIDEZ. Una argumentación de carácter descriptivo (CONTEXTO OBJETIVO) puede ser validada mediante el criterio de verdad en el sentido que su enunciado posea congruencia con la realidad o constatación de hechos. Una argumentación normativa o jurídica (CONTEXTO NORMATIVO) puede ser validada mediante el aspecto de rectitud. Una argumentación evaluativa (CONTEXTO MORAL) como los juicios de valor pueden ser validados bajo el criterio de adecuación o de bueno. Una argumentación explicativa (CONTEXTO CIENTÍFICO) puede ser validada mediante el criterio de inteligibilidad o corrección formal de las expresiones simbólicas.
5. DETERMINAR LAS IMPLICACIONES PRAGMÁTICAS DEL CONCEPTO DE VALIDEZ. Cada modo de enunciado determina el sentido específico de la fundamentación y el correspondiente criterio de evaluación de la pretensión de validez (ver tabla 8).

A pesar que Habermas, reconoce que la emisión o manifestación del argumento por parte del hablante se hace posible mediante la acción intersubjetiva que se establece entre el hablante y el oyente o entre el actor social determinado contextual e históricamente y el intérprete que participa en la acción comunicativa,

insiste en un procedimiento metodológico para objetivar la evaluación de validez del mejor argumento; incluso, en el denominado mundo subjetivo que se soporta en la demostración del enunciado a través de los criterios de evaluación. Esta insistencia lo lleva a definir la comprensión como una interpretación racional porque persigue adentrarse en las razones que motivan la aparición de las emisiones o manifestaciones de los agentes en un contexto dado.

Tabla 8.

Tipologías de argumentos, sentido de la argumentación y criterios de evaluación de la pretensión de validez.

ENUNCIADO	SENTIDO DE LA FUNDAMENTACIÓN	CRITERIO DE EVALUACIÓN
Descriptivos	Demostrar la existencia de estados de cosas	Verdad.
Normativos	Demostración de la aceptabilidad de acciones o de normas de acción.	Aceptabilidad.
Evaluativos	Demostración de la preferibilidad de estos o aquellos valores.	Rectitud.
Expresivos	Demostración de la transparencia de las autorepresentaciones.	Adecuación.
Explicativos	Demostración de que las expresiones Simbólicas han sido correctamente generadas.	Inteligibilidad o corrección formal

Fuente: Habermas (1999).

De allí, que el autor sostiene que la comprensión de las acciones sociales está vinculada con la problemática de la racionalidad, por eso los distintos modelos de acción presuponen cada uno distintas relaciones del actor con el mundo y, a su vez, distintos modos de racionalidad de la interpretación. Por ello, para este autor la interpretación de las acciones de los actores sociales adquiere un carácter racional. En consecuencia, entiende por interpretación racional a las tipologías de enjuiciamientos que consensualmente acuerdan, tanto los actores como el intérprete, de los modelos de acción que son característicos del tipo de relación actor/mundo.

Por ejemplo, la acción teleológica que define el mundo objetivo con acciones con arreglos a fines el enjuiciamiento de la acción viene dado por la evaluación que realiza el intérprete de la pretensión de validez problemática de lo que los actores dicen y hacen y su correspondiente crítica de ser procedente. Esta evaluación reclama del intérprete una actitud realizativa o de implicación en la acción (verdad proposicional). *El tipo de enjuiciamiento es objetivo.*

En el mundo normativo el intérprete no sólo examina la efectiva conformidad de una acción con una norma o la vigencia fáctica de la norma, sino que también evalúa la rectitud de esa norma; de esta manera, el enjuiciamiento también es objetivo porque se somete a enjuiciamiento, tanto la vigencia social de la norma como su validez en un contexto normativo dado (la rectitud normativa). *El tipo de enjuiciamiento es práctico-moral.*

La interpretación según Habermas

Consiste en someter las razones del argumento que emerge de la acción intersubjetiva que desarrollan el intérprete y los actores sociales al enjuiciamiento de su pretensión de validez a través de los criterios de evaluación y manteniendo una actitud objetivante por parte de los actores sociales y realizativa por parte de los intérpretes.

En el mundo subjetivo de las acciones dramatúrgicas la relación es subjetiva entre el actor y el público pero la base del enjuiciamiento es compartida por ambos, incluyendo al intérprete y se interpreta racionalmente cuando el intérprete pone de manifiesto elementos de engaño y de autoengaño; comparando lo que el actor hace y dice con lo que piensa; descubriendo el carácter sistemáticamente distorsionado de determinados procesos de entendimiento (veracidad o autenticidad).

En conclusión, en la hermenéutica de Habermas, la comprensión es la búsqueda de sentido a través de la relación intersubjetiva que se establece entre el sujeto que ha producido la emisión o manifestación (ego) acerca de algo en el mundo quien adopta una actitud de objetivación y quien participa en la comunicación en el papel de segunda persona (alter), quien entabla una relación intersubjetiva con la primera persona (ego), adoptando una actitud realizativa. Esto convierte al sujeto que emite o manifiesta, tanto en objeto para el intérprete como sujeto con el intérprete.

La actitud de objetivación se expresa a través de la pretensión de validez que persigue el sujeto que hace la emisión o manifestación (ego). La actitud realizativa la manifiesta el intérprete o alter cuando valora la pretensión de validez que persigue ego. Entre ambas actitudes hay una alternancia de objeto y sujeto a la vez. Aclara que para comprender una emisión o manifestación con orientaciones de entendimiento, el intérprete debe entender los actos comunicativos en el contexto de la acción que hace aceptable (asentimiento) o no (disentimiento) una pretensión de validez generando consenso o rechazo. Asentimiento o disentimiento, se deben tanto a causas externas como internas. Las razones internas son sobre las cuales gira el entendimiento.

Pero para entender los actos comunicativos en el contexto y sacarlos desde dentro y trascenderlos, son necesarios los medios críticos y el autocontrol reflexivo del proceso de entendimiento. Es el potencial de crítica lo que sistemáticamente puede utilizar el intérprete cuando se adentra como participante en los contextos de acción cotidiana, tomando las siguientes tres decisiones:

1. Describir la realidad social de modo que la entienda como una construcción del modo de la vida cotidiana que brota de los rendimientos interpretativos de los directamente implicados. A las interpretaciones que los agentes construyen de antemano de ese contexto, las denomina conceptos preteóricos a través de los cuales el científico social obtiene los datos.
2. Preguntarse qué modelo cabe construir de un ser individual y qué contenido típicos hay que atribuirles para que los hechos observados puedan explicarse como resultado de la actividad de tal individuo en un contexto comprensible.
3. Los conceptos teóricos con que el intérprete forma sus hipótesis tienen que conectar en cierto modo con los conceptos preteóricos con los que los miembros de un mundo social interpretan su situación en el contexto de acción en que intervienen.

La conexión de los conceptos preteóricos con los teóricos se logra desarrollando el intérprete una actitud teórica que se define como una actitud desinteresada que lo distancia de los intereses cotidianos y de su propia praxis individual imponiéndose el sistema de valores de la ciencia susceptibles a comprobación. El trabajo teórico se distingue por su reflexividad.

También tenemos la hermenéutica de Dilthey, citado por Russi Alzaga (1998), quien asume la interpretación como el descubrimiento de las relaciones de empatía y la intencionalidad subyacente en las narraciones de los sujetos. La empatía consiste en comprender como los actores recrean en sus mentes la experiencia vivida, sus pensamientos, sentimientos y motivos; es decir, este modelo hermenéutico se inclina más hacia lo fenomenológico en su dimensión empática. La intencionalidad consiste en comprender los objetivos y propósitos de los actores, el significado que le atribuyen a un signo o símbolo, así como el sentido de sus acciones individuales y sociales. O sean, que este modelo hermenéutico se interesa en comprender el contenido mental y las experiencias vividas a partir de las expresiones o narrativa de

los sujetos develando los conceptos como pensamientos estructurales y las acciones para reconstruir el contexto y revivir las situaciones desconocidas para los investigadores e investigadoras.

Lo que Habermas le cuestiona a Gadamer, en opinión de Elliott, citado, es la excesiva confianza en los prejuicios de los sujetos sin someterlos posteriormente a la crítica y reflexión que permita develar ilusiones, errores y contradicciones. Similar advertencia la encontramos en la hermenéutica de Ricoeur quien, en opinión de Grondin (2008), plantea una hermenéutica que opera a través de dos estrategias complementarias de interpretación que son: la hermenéutica de la confianza y la hermenéutica de la sospecha. La primera tiene como propósito develar el sentido de la narratividad y la segunda somete la primera a la crítica y la reflexión.

En opinión de Ricoeur, citado por Gutiérrez (2008), lo que los sujetos narran es su versión interpretativa de la historia. Esta versión es la articulación temporal de los hechos, acontecimientos, sentimientos, valores que usan para darle forma a la experiencia vivida en el contexto temporal. Es precisamente, la narración la que le proporciona sentido a la historia.

Para Ricoeur (2003), lo que los sujetos narran no es la experiencia tal cual fue experimentada, sino su significado, su sentido. De modo que para este pensador la narración o discurso de los sujetos es una totalidad concreta integrada por la unidad dialéctica entre el acontecimiento y el sentido. El acontecimiento es la narración misma de la experiencia mediante la intersubjetivación de su contenido proposicional, definido por lo que se predica en el discurso que emerge de la síntesis entre la identificación y la predicación. El sentido es el significado que los sujetos le atribuyen a la experiencia vivida que hacen público a través del discurso intersubjetivado.

Aclara Ricoeur, citado, que lo que se comprende no es el acontecimiento cuya función es la de actualizar el contenido proposicional, sino lo que se comprende es el sentido del contenido proposicional; es decir su significado. El concepto de sentido tiene una interpretación referencial u objetiva y otra significativa o subjetiva. La referencial consiste en significar a lo que el interlocutor se refiere cuando habla, o sea, lo que intenta decir con su predicación centrando la atención en los recursos gramaticales empleados tales como procedimientos traslativos a través de pronombres personales, los tiempos verbales, los adverbios de tiempo y lugar y los demostrativos. El sentido referencial, es el lado objetivo de la interpretación y aporta una definición no psicológica del significado del interlocutor. A su vez comprende dos componentes. El primero, es el denominado acto locutivo o ilocutivo que se materializa cuando se produce la acción interna de hablar o narrar y se ejecuta lo que se dice. El segundo, es el acto interlocutivo o alocutivo que consiste en la acción externa de diálogo con otro u otros que son los destinatarios del discurso mediante la técnica de las preguntas y sus consecuentes respuestas. El acto interlocutivo intersubjetiviza la objetivación del acto ilocutivo.

La interpretación según Ricoeur

Consiste en develar el sentido del contenido proposicional que los actores sociales les proporcionan a la experiencia vivida y que hacen público a través del discurso intersubjetivado mediante la metafORIZACIÓN o simbolización.

El significado o componente subjetivo de la interpretación del concepto sentido, tiene que ver con lo que la narración significa en términos de lo que se comprende del contenido proposicional develando lo que el sujeto quiere decir cuando escuchamos su narración. Acá se unen dialécticamente la objetividad del acto ilocutivo con la subjetividad del acto interlocutivo para generar una síntesis interpretativa. El significado es atravesado por la intencionalidad referente del hablante y tematizado por el contexto del diálogo para reducir ambigüedades y complejizando el proceso interpretativo a surgir marcas no lingüistas

entrelazadas en la narración como fisonomías, gestos, tonalidades de voz las cuales se identifican en la escritura con signos de entrecomillado, exclamación, admiración, interrogantes.

Ricoeur, citado, propone dos motivos para entender el significado del contenido proposicional de las narraciones de los sujetos que son: la metáfora y el símbolo. La metáfora vincula un sentido explícito o cognoscitivo (denotación o sentido literal) con uno implícito o emotivo (connotación o sentido figurativo), bien sea por sustitución en el predicado al primero por semejanza o por creación instantánea; por tensión o enigmatización. Considera Ricoeur que las verdaderas metáforas son las creadas por tensión para resolver el enigma entre la experiencia vivida y el cómo significarla y el enigma de las disonancias semánticas en la narración con lo cual se innova semánticamente creándose y ampliándose el sentido de la experiencia vivida.

La significación simbólica se expresa como exceso de sentido que solo es alcanzado cuando se trasciende de la significación literal a la significación simbólica donde se asimila el sentido literal. Es decir, la significación simbólica la podemos lograr por medio de la significación literal. Esto hace que la significación simbólica posea una variedad de campos que la originan y dos dimensiones mediante las cuales se manifiesta. Los campos a los que se refiere Ricoeur son tres: el psicoanalítico, el poético y el religioso. Y las dimensiones son la semántica y la no semántica. Los símbolos en el campo del psicoanálisis se expresan como representaciones sustitutivas; en el campo poético como imágenes que rompen con el sentido ordinal; y en el campo religioso como fuerzas sobrenaturales que viven en la profundidad de la existencia humana. La dimensión o momento semántico se manifiesta, precisamente, en la relación entre el sentido literal y el sentido figurativo de una expresión metafórica cuando identificamos la forma del símbolo con el lenguaje en el hablar del hablante. La dimensión no semántica de un símbolo se presenta cuando algo en el símbolo no corresponde con la metáfora y se resiste a cualquier transcripción lingüística.

Entonces, para Ricoeur la comprensión consiste en captar como totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis. En tanto que, la interpretación es una modalidad de comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida. En consecuencia, el discurso es un acontecimiento y se entiende como sentido metafórico o simbólico.

Nos obstante, dada la multiplicidad de modelos hermenéuticos para comprender los datos que “son los significados de las acciones y de la conducta de otras personas, el significado de las palabras habladas y escritas” (Habermas, 1999, p. 159), el GIAP puede seleccionar y argumentar su inclinación por uno de los modelos hermenéuticos acá señalados u otros no comentados o combinación entre ellos, de ser posible, pero es necesario que tengamos claro:

- a) Que las interpretaciones se realizan con y sobre la narratividad de los sujetos registrada y sistematiza en la guía de entrevista o de observación participativa.
- b) Que la narratividad es el relato interpretativo que cada sujeto expresa de su historia contextualizada como experiencia vivida, por lo que no está exenta de ilusiones, errores, subjetivaciones y contradicciones que requieren ser intersubjetivadas para abstraer síntesis dialécticas y contrastadas con el contexto para su validación teórica.
- c) Que la narratividad puede ser organizada por verosimilitud en función de la concreción existencial en el contexto de la discursividad de los sujetos, bien sea por comparación referencial o tópica u otro criterio de comparación como la metaforización.
- d) Que la organización por verosimilitud de las narraciones y observaciones deben ser sometidas a la crítica y reflexión, así como contrastadas con la realidad concreta para su validación.

Consistente con estas conclusiones echamos mano a tres procedimientos metódicos de interpretación de la narratividad de los sujetos denominados: interpretación directa, interpretación de teoría fundamentada (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006) y teorización por categorización, estructuración, contrastación y teorización (Martínez, 2006).

La interpretación directa es el procedimiento que consiste en analizar y sintetizar los datos registrados en los respectivos instrumentos de observación y de entrevista cualitativa. La fase de análisis comprende la codificación o categorización de la información y la fase de síntesis la agrupación de categorías.

Procedimientos para interpretar los datos

1. Interpretación directa por similitud.
2. Interpretación mediante la teoría fundamentada.
3. Teorización.

La codificación, consiste en una forma de clasificación de los datos en enunciados que los agrupa por verosimilitud, como por ejemplo áreas temáticas, tipologías, eventos, conceptos, acciones, proposiciones denominadas categorías. El análisis que se realiza por verosimilitud lo denomina Russi Alzaga (1998) análisis nuclear. Este autor distingue entre cuatro tipos de verosimilitud: referencial, poética, lógica y tópica, pero solo se refiere a la referencial y a la tópica. La verosimilitud referencial consiste en organizar contenidos textuales unidos por referencias semánticas o metafóricas. La tópica consiste en agrupar los contenidos por tópicos o áreas temáticas tratadas y desarrolladas durante la recolección de los datos. La lógica tiene que ver con clasificar las narraciones por relación lógica entre los contenidos. Y la poética por congruencia de imágenes.

Interpretación directa

Consiste en el procedimiento mediante el cual se agrupan por semejanzas los registros de campo obtenidos a través de la acción intersubjetiva entre el intérprete y los actores sociales conformando bloques de información a los cuales se les asigna un signo denominado categoría.

Foucault (1968), explica que la interpretación se fundamenta en similitudes que son de cuatro tipos: por conveniencia, por emulación, por analogía y por simpatía. Por conveniencia es la similitud de lugar por vecindad o aproximación de las cosas que se entrelazan, unen, conectan por contacto o encadenamiento de cosas. Semejanza ligada al espacio a lo más cerca de donde todo lo que se conjuga y ajusta forma una cadena consigo mismo y círculos cada vez más superiores que se asemejan unos a otros. La segunda denominada similitud por emulación es una semejanza sin contacto que trasciende la vecindad de lugar o espacio, la cual ya no existe entre las cosas y entre los círculos. Se trata de una similitud por reflejo. Es una semejanza por imitación de las cosas sin encadenamiento ni proximidad. Por reduplicación especular. En la similitud por analogía se superpone la conveniencia y la emulación y su poder es tan inmenso que a pesar de su sutileza son visibles. Son las que a partir de un punto muestran un número infinito de parentesco. La analogía por su carácter de reversibilidad y polivalencia adquiere un campo universal de aplicación, pueden relacionar todas las figuras del mundo. La cuarta forma de similitud es por simpatía que juega en estado libre en el mundo porque suscita el movimiento de las cosas en el mundo y provoca los acercamientos más distantes. Hace las cosas idénticas y las transforma manteniendo la dirección de lo idéntico permitiendo la asimilación.

Sin embargo, la interpretación fundamentada en semejanzas por conveniencia o modo de replegarse el mundo sobre sí mismo, emulación o duplicación, analogía o reflejo y por simpatía o encadenamiento no cierra el círculo interpretativo por lo que en opinión de Foucault, citado, se requieren las signaciones para trascender los caminos y recorridos de las similitudes a los lugares, formas y marcas por las que se les reconoce. La signatura es la marca que identifica y hace visible la similitud en forma de palabras que indican y duplican las cosas en la naturaleza. Las palabras son el lenguaje o los signos que de los que están formados las semejanzas y funcionan como mediadores entre las cosas y las semejanzas.

Entonces, interpretar significa “el conjunto de conocimientos y técnicas que permiten que los signos hablen y nos descubran sus sentidos... Buscar el sentido es sacar a la luz lo que se asemeja” (Foucault 1968, p. 38). Los signos presentan una estructura binaria de significante y significado.

Consistentes con la hermenéutica de la similitud propuesta por Foucault, la interpretación directa de los datos consiste en el procedimiento mediante el cual se agrupan por semejanzas los registros de campo obtenidos a través de la acción intersubjetiva entre el intérprete y los actores sociales conformando bloques de información a los cuales se les asigna un signo denominado categoría.

El procedimiento de interpretación mediante la técnica de la teoría fundamentada fue propuesto por Strauss y Corbin (2002) y consiste en someter los registros de observación participativa y de entrevista cualitativa al análisis/síntesis/teoría mediante la codificación abierta, axial y selectiva para generar la teoría sustantiva. La codificación abierta es el paso inicial que el GIAP da una vez recolectados los datos provenientes de la observación participativa y/o de la entrevista semiestructurada. De acuerdo con los autores citados, consiste en “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). Este paso del microanálisis permite comprender la lógica subyacente en los datos para descubrir los conceptos y construir por comparación similitudes y diferencias las categorías iniciales de significados con base en el enunciado de los registros de observación y/o entrevistas semiestructurada. Es abierta porque durante este paso todos y todas expresan libremente sus pensamientos, ideas y significados en torno al sentido de la interrogante en discusión. Los pensamientos, ideas, significados, acontecimientos, sucesos, objetos o cosas, acciones, interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados con el significado se agrupan en conceptos más abstractos denominados categorías. El propósito de la codificación abierta es conceptualizar asignando una categoría y subcategorías a un conjunto de datos agrupados por similitud. En opinión de los autores, la conceptualización es el paso inicial de la teorización y conduce a la abstracción y clasificación de los datos.

Interpretación por teoría fundamentada

Consiste en someter los registros de observación participativa y de entrevista cualitativa al análisis/síntesis/teoría mediante la codificación abierta, selectiva y axial para generar la teoría sustantiva.

La codificación abierta se puede realizar de manera minuciosa línea por línea del registro de observaciones o narraciones de los sujetos; por oración o párrafos enteros identificando la idea principal para expresarla en una categoría y luego realizar un análisis más minucioso de la misma; y por documento entero escudriñando su contenido y respondiendo la pregunta ¿Qué está sucediendo aquí?

La codificación axial consiste en el procedimiento de agrupar las categorías identificadas en la codificación abierta en torno a una categoría eje relacionándola con sus subcategorías para formar explicaciones más precisas y completas enlazando las categorías y subcategorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Este paso en la interpretación de los datos además de identificar y enumerar las condiciones causales, intervinientes y contextuales del problema en estudio avanza en la identificación del entramado de acciones e interacciones entorno al problema y las consecuencias de los cambios introducidos en la situación original.

La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar la teoría. La integración se da entre las categorías y los datos, entre las categorías y entre las oraciones que expresen relaciones con la finalidad de descubrir la categoría central o medular que se relaciona con el tema principal de la investigación y posea la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo. Por su parte, la refinación de la teoría

se produce cuando el GIAP esboza el esquema teórico más amplio descubriendo la consistencia interna y las brechas en la lógica, completando las categorías poco desarrolladas, recortar las excedentes y validar el esquema contrastándolo con los datos brutos o presentándola a los entrevistados para determinar sus reacciones.

El cuestionamiento que se hace a este procedimiento es su tendencia a alejarse de los datos en los niveles axiológico y selectivo. Este problema se supera dándole a las categorías axiológicas y selectivas el tratamiento de conceptos sensibilizadores cuyos significados se construyan con la participación de los actores sociales a través de la técnica del grupo de discusión.

Este procedimiento interpretativo desemboca en la teorización sustantiva (TS) que consiste en la teoría que emerge directamente de los datos al integrar las categorías en un solo sistema explicativo. Los resultados de la teorización durante el holón diagnóstico (segundo momento teórico) se transforman en la justificación y objetivos a alcanzar en el holón planificación, en el cual también habrá de emerger un tercer momento teórico.

El tercer procedimiento denominado teorización lo encontramos en Martínez (2006), quien propone la categorización, estructuración, contrastación y teorización como procedimiento para realizar la teorización. Recomienda el autor que durante la primera fase del proceso de teorización denomina categorización, el GIAP debe sumergirse en los datos primarios con una sobrecarga de tolerancia a las ambigüedades y a las contradicciones y con una gran motivación en develar el sentido de los significados implicados en las narraciones y observaciones evitando precipitar conceptualizaciones o categorías, procurando realizar una visión de conjunto que ayude a construir las categorías con pertinencia social clasificando las partes en relación con el todo y dando significados a los datos a través del diseño y rediseño, integrando y reintegrando la parte en todo y el todo en la parte hasta que emerja la categoría que contienen el significado de cada parte, evento, hecho o dato.

Durante la fase de categorización, el GIAP debe apoyarse en uno o varios modelos hermenéuticos antes reflexionados para direccionar este proceso de develar los significados ocultos en los datos, donde el sentido de las expresiones, el contexto concreto y las condiciones históricas cubran singular importancia. Por ello, la categoría no es más que un símbolo verbal que aspira representar a su referente contextual, para lo cual se siguen los siguientes pasos:

1. Se transcriben toda la información obtenida mediante las técnicas de la observación participativa y la entrevista semiestructurada en el instrumento de registro y sistematización de la información de campo descrito en el momento técnicas e instrumentos de recolección de información.
2. Se organiza la información en unidades por similitud temática o referencial.
3. Se categoriza asignándole un código o símbolo conceptual que sea claro y congruente con la unidad de dato que pretende referenciar. Este código o categoría se escribe en la columna izquierda o derecha del instrumento de registro y sistematización de la información de campo.
4. Se procede a subcategorizar aquellas categorías que siendo similar el código no reúnen los mismos atributos o propiedades referenciales.
5. Se recategoriza, que consiste en agrupar categorías en otra más amplia e inclusiva (categorización axial).
6. Luego se organizan las categorías por similitud según su naturaleza y contenido.

Cumplida la fase de categorización pasamos a la estructuración que consisten que el GIAP debe trascender en su proceso interpretativo a ocupar uno de los siguientes niveles: descripción normal,

Interpretación por teorización

Consiste en someter los registros de observación participativa y de entrevista cualitativa a la categorización, estructuración, contrastación y teorización.

descripción endógena y teorización original. En el nivel descriptivo normal presentamos una síntesis descriptiva que valida las categorías al aceptarse el marco teórico preexistente. El nivel descriptivo endógeno consiste en generar una descripción desde los datos descubriendo las interrelaciones entre las categorías y dándole significado desde los actores sociales; es decir, cada categoría debe ser significada desde los datos y resignificada con la participación de los actores sociales mediante el tratamiento del concepto sensibilizador, o más bien, categoría sensibilizadora mediante un movimiento en espiral que vaya recorriendo de la parte al todo y del todo a la parte incrementando la comprensión en cada vuelta del movimiento hasta llegar a la idea que contenga un gran poder de explicación del problema en estudio o, como diría Habermas (citado por Elliott, 1997), a la idea que contenga el mejor argumento; o como diría Ricoeur, citado, la metáfora o el símbolo que mejor explique el problema; o como diría Gadamer, el prejuicio cuya anticipación de sentido posea mayor congruencia con los datos. En todo caso, esta idea fuerza se convierte en la megacategoría que explica el todo desde sus partes con sentido de unidad. El tercer nivel, lo explicaremos en la teorización

La contrastación es la fase del proceso de interpretación que Gadamer, citado, denomina aplicación y consiste en comparar mediante el criterio de congruencia la megacategoría con el marco teórico referencial para verificar la verosimilitud (Elliott, 1997), desembocando en una total, parcial o ninguna congruencia. En el primer resultado confirma la descripción endógena. En el segundo resultado actualiza el conocimiento en virtud que reformula el saber existente sobre el problema. Mientras que en el tercer resultado modifica el saber existente sobre el problema generándose un nuevo conocimiento estructuralmente transformador.

Finalmente, la teorización como nivel culminante del proceso de interpretación de los datos expresa la síntesis final donde integramos dialógicamente los resultados de la contrastación y las relaciones entre las categorías y sus atributos hasta constituir un sistema conceptual explicativo del problema por analogías y oposiciones para extraer la síntesis dialéctica. Esta síntesis se manifiesta como conjetura relativa a la conexiones e interconexiones entre el sistema de categorías estructuradas y contrastadas con los datos y con el marco teórico preexistente para derivar uniformidades y regularidades que explican el problema. Es un modelo ideal que ofrece una estructura conceptual compleja congruente con el problema de estudio. Es una teoría cercana a los datos. Es una teoría sustantiva.

Validación de la teoría sustantiva

Las categorizaciones y teorizaciones que emergen del proceso interpretativo de los datos se validan mediante dos procedimientos: contrastación y triangulación. Ya el proceso de contrastación fue explicado, ahora nos dedicaremos a los procesos de triangulación.

La triangulación consiste en la estrategia que permite unir puntos de vistas por solapamiento o convergencia (Bericat, 1998). En Martínez (2003) la triangulación consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno. Solapamiento, convergencia, intersección o coincidencia constituyen las manifestaciones de la triangulación que incrementa la legitimidad de los resultados de las investigaciones. Martínez, citado, nos presenta la siguiente tipología de triangulación:

Triangulación

Consiste en la estrategia que permite unir puntos de vistas por solapamiento, convergencia o coincidencias.

- a) Triangulación de métodos y técnicas: consiste en el uso de múltiples métodos y técnicas para realizar una investigación. Se trata de mirar y recorrer la realidad desde todos los niveles de la espiral metodológica.
- b) Triangulación de datos: consiste en la integración de datos provenientes de diversas fuentes e

instrumentos de información.

- c) Triangulación de investigadores: se trata de la conformación de grupos de investigadores e investigadoras que participan en el proceso de investigación; así como en su evaluación. También, es empleada como estrategia de validación de resultados.
- d) Triangulación de teorías: cuando se integran diversas teorías para darle sustentación teórica a la investigación.
- e) Triangulación interdisciplinaria: integra varias disciplinas en la investigación de un fenómeno.

Plan general de investigación

Bueno, hemos llegado al último componente del proyecto IAP al que identificamos como plan general de investigación, en el cual el GIAP tomando como punto de inicio los objetivos específicos de la investigación planifica las acciones a realizar durante los holones diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación; además, selecciona las estrategias que les permitirán desplegar las acciones, con la indicación concreta de los recursos necesarios tanto materiales como financieros, el tiempo de ejecución y los respectivos responsables de ejecutar las acciones.

Para plasmar todos los componentes del plan, sugerimos emplear el siguiente formato:

Tabla 9.

Formato de plan general de IAP.

Objetivos	Acciones	Estrategias	Recursos	Tiempo de ejecución	Responsables

Componentes del holón metódica

Como conclusión de este holón, podemos sintetizar que los momentos de este holón son los siguientes:

Adscripción paradigmática. El GIAP argumenta la adscripción al paradigma sociocrítico como modelo explicativo de la IAP.

Tipo de investigación. Se enuncia que el tipo de investigación en uso es la IAP y se procede a su definición.

Diseño de investigación. Se argumenta que la IAP opera con un diseño acoplado a la experiencia en desarrollo bajo una combinación del diseño de teoría fundamentada modalidad sistémico o emergente con investigación acción modalidad participativo.

Procedimiento. Acá el GIAP describe el procedimiento seguido hasta este holón y proyecta el que seguirá en lo adelante de la holarquía IAP.

Actores sociales. Constituyen el núcleo generador de la IAP por ser los protagonistas de todo el proceso y desde donde emanan los enunciados y los registros de observación que posteriormente será interpretados y aplicados para gestar la transformación. Ellos deben ser identificados y descritos en este momento guardando la confidencialidad de sus identificaciones.

Técnicas de recolección de información. Se enuncian y definen las técnicas de recolección de información con las que opera la IAP que son la observación participativa y la entrevista semiestructurada.

Técnicas de interpretación de la información. En este momento se argumenta la selección de uno o integración de varios modelos hermenéuticos y se describe el procedimiento a emplear en la interpretación de la información.

Validación de la teorización. Se indica que la validación de la teoría se realizará por contrastación y triangulación. Se define cada una de las técnicas.

Plan general de investigación. Se elabora el plan general de investigación empleando para ello el formato indicado.

REFLEXIONES FINALES

Como reflexión general de esta experiencia vivida desde la praxis investigativa de los y las estudiantes de los subproyectos Investigación Social y Trabajo de Grado, en el pregrado universitario; así como en los subproyectos Seminarios de investigación I y II del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria y Seminarios Transdisciplinario I y II del Programa Doctoral en Ambiente y Desarrollo, en el Área de Postgrado de la UNELLEZ San Carlos; también de experiencias en otros contextos y del diálogo hermenéutico con los pensadores de esta corriente epistémica, destacamos cuatro problemas o nudos críticos que son: la comprensión, asimilación y aplicación de la opción paradigmática sociocrítica, expresada en la dificultad de trascender en el cambio del modelo explicativo y modo de hacer investigación; las confusiones derivadas de la convivencia en el estado del conocimiento de la diversidad de puntos de vistas acerca de la investigación acción e investigación acción participativa como modalidades del paradigma sociocrítico; las confusiones ocasionadas por la diversidad de modelos hermenéuticos como alternativas para interpretar los datos; y la ausencia de una estructura única y de un procedimiento definido que paso a paso funcione como ruta de abordaje e implementación de la metodología IAP, con sentido dialéctico.

En relación al primer nudo crítico, primero nos paseamos por el examen crítico y reflexivo del mapa actual de la investigación social de modo que los participantes perciban el marco global de las cuatro opciones paradigmáticas de la investigación educativa y tomen consciencia que una de ellas es, precisamente, el paradigma sociocrítico que opera con la modalidad de investigación acción y de investigación acción participativa (IAP). En este mega nivel, lo que más se les dificulta a los y las estudiantes es comprender y asimilar el cambio paradigmático del positivismo al sociocrítico. Sobre todo deslastrarse del pensar y proceder deductivamente para hacerlo inductivo y dialécticamente. Es por ello que, construimos una síntesis teórica acerca de la noción paradigma sociocrítico, con base en las diversas experiencias, modelos y definiciones formales analizadas, así como en la experiencia propia vivida. En cuanto al significado de paradigma sociocrítico, reflexionamos que consiste en el modelo de explicación científica que se desarrolla desde la praxis a través de acciones transformadoras de la realidad en un contexto concreto e históricamente dado, donde los conceptos son contrastados con los hechos uniendo de esta manera teoría y práctica en relación dialógica para construir una síntesis colectiva desde la confrontación de los puntos de vistas contradictorios expresados intersubjetivamente en la conversación de manera crítica y reflexiva siguiendo un procedimiento sistémico y estructurado en forma de holarquía, con la participación protagónica de los actores sociales con el propósito de liberarlos o emanciparlos.

En cuanto a la definición de investigación acción participativa (IAP), una vez contrastadas las definiciones definitorias existentes en el conocimiento previo establecido con la experiencia vivida, las asumimos como el proceso creativo, grupal o colectivo de investigación que se desarrolla en el contexto educativo, como el aula de clase, mediante ciclos, momentos u holones interrelacionados unos de otros que se buclerizan en su accionar para comprender y transformar los hechos desde y con la participación activa de los actores involucrados, con el uso sistemático y recurrente de la reflexión, la crítica y la acción transformadora y emancipadora, así como la aplicación de técnicas cualitativas de obtención e interpretación de datos, como la observación participativa, la entrevista semiestructurada, la categorización sensibilizadora, la triangulación confirmatoria y la teorización sustantiva.

Ambas síntesis nos direccionaron a diseñar una estructura y dinámica holárquica de la IAP como patrón que integra por inclusión, compuesta por ocho holones autoproducidos e interconectados. El holón I, corresponde a la problematización como núcleo generador de la investigación donde el grupo de investigación acción participativa (GIAP) procediendo inductiva, dialéctica y hermenéuticamente identifica, selecciona y formula el problema a través de una pregunta generadora de la investigación;

también, se define la direccionalidad de la investigación mediante la formulación de los propósitos tanto general como específicos; igualmente, se argumenta la importancia de la investigación. Es decir, este holón a lo interno lo integran tres momentos buclerizados que son: momento identificación y descripción del problema; momento direccionalidad de la investigación y momento importancia de la investigación.

El holón II, denominado teórico inicial que emerge como efecto del holón problematización, consiste en la definición y validación por verosimilitud del concepto sensibilizador identificado en el primer momento del holón problematización, las teorías sustantivas vinculadas directamente con el problema y las teorías generales. Es decir, este holón viene explicado por el holón problematización, en consecuencia lo contiene o lo incluye. El holón metódica, es el tercer nivel de la dinámica espiral holárquica y hasta aquí comprende la Fase I del proceso en espiral denominado proyecto IAP, tema de este libro. Durante el recorrido por este holón el GIAP, argumenta su posición paradigmática y el diseño de investigación, relata el procedimiento seguido y a seguir, el contexto de estudio, los actores sociales involucrados, las técnicas e instrumentos de recolección e interpretación de los datos y finaliza con el plan de investigación.

La fase II de ejecución del proyecto IAP, está integran por los holones diagnóstico participativo, planificación, ejecución y evaluación. En el Holón IV, denominado diagnóstico participativo, el colectivo de investigación devela las causas del problema a través de la participación protagónica de los sujetos sociales implicados en la investigación mediante observación participativa y entrevistas diversas de las cuales emergerán la sistematización de los registros y narraciones, así como los conceptos sensibilizadores, sus triangulaciones y por su puesto la teorías sustantivas del segundo momento teórico del proceso. El holón V, comprende la Planificación de las acciones acordadas en el momento anterior. El holón VI, abarca la ejecución del plan de acción diseñado para transformar la realidad concreta y el holón VII, la evaluación de los cambios alcanzados.

También, nos condujeron ambas síntesis a conformar una estructura de la fase de proyecto IAP, compuesto por:

- a) **El holón problematización**, que comprende tres momentos que son problematización; propósitos de la investigación e importancia de la investigación. El momento problematización se realiza a través de tres pasos: identificación y selección del problema; formulación de la pregunta generadora de la investigación (PGI) y descripción del contexto. El momento propósitos de la investigación, a su vez, se implementa mediante dos pasos: formulación del propósito general y formulación de los propósitos específicos. Y el momento importancia de la investigación incluye los motivos políticos, sociales, económicos e institucionales que impulsan la investigación.
- b) **El holón teórico inicial**, que se engancha del paso descripción del contexto del holón problematización al confirmar por similitud con los conceptos definidores el concepto sensibilizador construido colectivamente en el paso final del holón anterior; se analizan y relacionan las experiencias previas que confirman el concepto sensibilizador; así como también las teorías sustantive y generales pre-existentes vinculadas al concepto sensibilizador.
- c) **El holón metódica**, que consiste en la argumentación paradigmática, epistemológica y metódica del enfoque IAP, desde una perspectiva inductiva, mayéutica, de caso, dialéctica y hermenéutica, resaltando el diseño de investigación, el procedimiento, las técnicas e instrumentos.

Este esfuerzo de síntesis teórica y sus consecuentes resultados unificadores de la estructura holónica de la IAP y su aplicación a casos concretos, han generado en los y las participantes mayores niveles de comprensión y asimilación de la modalidad de investigación IAP en la realización de sus trabajos de grado, tanto en el nivel del pregrado como del postgrado universitario; así como, mayor fluidez en el cambio paradigmático expresado en el hecho de que cada vez que se inicia un nuevo grupo de investigación, los procesos de aprendizajes se aceleran y se aplican con mayor velocidad y calidad, despertando en ellos deseos de transformación. También, porque los niveles de realización y aplicación cada vez generan más satisfacción y comodidad al evidenciarse su pertinencia con la acción pedagógica en el aula de clase; su interconexión con el proceso de planificación y praxis docente; su capacidad y multiplicidad de modos para detectar dificultades, diagnosticarlas, accionar reflexiva y críticamente a través de un plan de acción

cuya ejecución y evaluación desemboca en cambios, tanto en el ejercicio profesional como en la actitud de los y las estudiantes.

En lo que tiene que ver con la diversidad de modelos hermenéuticos para interpretar los datos como aporte reflexivo de nuestra vivencia, no solo presentamos la opción de que los investigadores e investigadoras se inclinen por una de las alternativas a la que ha recurrido la IAP para interpretar los registros de datos, tales como la hermenéutica del prejuicio y anticipación de sentido de Gadamer o la hermenéutica dialéctica del mejor argumento de Habermas o la hermenéutica de la similitud y significante de Foucault o la hermenéutica del sentido metafórico y simbólico de Ricoeur u otra; sino, que planteamos la posibilidad de integrar entre algunos o todos los enfoques hermenéuticos y describimos tres procedimientos para interpretar los datos.

Como respuesta a la demanda de un procedimiento, además de unificador de puntos de vistas y de la teoría y la práctica que sea claro, funcional, flexible, crítico, práctico, sistemático, transdisciplinario, participativo y transformador, tanto el estudio de los pensadores y pensadoras vinculados con el tema de la IAP como de la experiencia vivida, nos proporcionó iluminación y motivación para atrevernos a diseñar, aplicar y validar un procedimiento metódico caracterizado por seguir un flujo inductivo, aplicado a estudios de casos en contexto educativos, mayéutico, dialéctico y hermenéutico para cada holón de la estructura y dinámica holárquica del proyecto IAP, que cada grupo de investigación acción participativa (GIAP) ha aprehendido y aplicado con resultados satisfactorios a comprobarse su funcionalidad y consistencia con los principios y técnicas del paradigma sociocrítico.

Así, la vivencia nos condujo a crear un procedimiento que durante los últimos tres años hemos aplicados en el abordaje de problemáticas educativas por holones y paso a paso. En el caso del holón problematización, el procedimiento es el siguiente:

- Paso 1. *Identificación y selección del problema***, mediante demanda institucional, solicitud comunal, sistematización de experiencias vividas, jerarquización de necesidades, rizomatización de necesidades, triangulación de dificultades y/u holarquización de necesidades.
- Paso 2. *Formulación de la pregunta generadora de la investigación (PGI)***, transformando la dificultad identificada en el paso anterior en una interrogante que direcciona el proceso de búsqueda colectiva y participativa de respuestas.
- Paso 3. *Descripción contexto-teoría***, siguiendo un procedimiento inductivo que se inicia en el aula de clase y finaliza en la comunidad donde está enclavada la institución educativa y cierra con la construcción colectiva y participativa de la definición con sentido común del concepto sensibilizador.
- Paso 4. *Formulación tanto del propósito general como de los propósitos específicos de la investigación***, con clara indicación de la finalidad general de transformar con la participación protagónica de los actores sociales la dificultad aborda y los sujetos involucrados.
- Paso 5. *Construcción dialógica de la importancia de la investigación***, resaltando las implicaciones políticas, sociales, personales e institucionales que impulsan la realización de la investigación.

En tanto que el procedimiento para el holón teórico inicial, se constituye de los siguientes pasos:

- Paso 1.** Se identifica el concepto sensibilizador (CS) presente en el enunciado del propósito general (PG).
- Paso 2.** Se complementa la definición hecha en la descripción teórica del problema o se realiza la descripción de las características relevantes que evidencia el concepto en la realidad concreta o contexto de estudio. Esta acción teórica es el resultado de las subjetividades narradas por los participantes para definir el concepto sensibilizador desde el sentir de todos ellos.
- Paso 3.** Se contrasta la definición de sentido sensibilizador con las de sentido formal con la finalidad de argumentar posición a favor de alguna de ellas, modificar las definiciones dadas como formales por el conocimiento pre-existente o para generar una nueva definición consistente con la de sentido común. Este paso, conduce al GIAP a pasarse reflexiva y críticamente por las experiencias previas

y por el estado del conocimiento sobre el concepto sensibilizador para derivar confirmaciones, refutaciones y/o síntesis constructivas en la argumentación teórica de la investigación.

- Paso 4.** Se reflexiona en torno a las experiencias previas resaltando su conexión con la experiencia en desarrollo.
- Paso 5.** Se desarrollan las teorías sustantivas iniciales articuladas al concepto sensibilizador (CS).
- Paso 6.** Se construyen dialógicamente las teorías generales iniciales relacionadas al CS, así como el marco jurídico aplicable.

Mientras, que el procedimiento construido y aplicado en nuestra vivencia para el holón metódica está configurado por los siguientes pasos:

- Paso 1. Adscripción paradigmática.** El GIAP argumenta la adscripción al paradigma sociocrítico como modelo explicativo de la IAP.
- Paso 2. Tipo de investigación.** Se enuncia que el tipo de investigación en uso es la IAP y se procede a su definición.
- Paso 3. Diseño de investigación.** Se argumenta que la IAP opera con un diseño acoplado a la experiencia en desarrollo bajo una combinación del diseño de teoría fundamentada modalidad sistémico o emergente con investigación acción modalidad participativo.
- Paso 4. Procedimiento.** Acá el GIAP describe el procedimiento seguido hasta este holón y proyecta el que seguirá en lo adelante de la holarquía IAP.
- Paso 5. Actores sociales.** Constituyen el núcleo generador de la IAP por ser los protagonistas de todo el proceso y desde donde emanan los enunciados y los registros de observación que posteriormente será interpretados y aplicados para gestar la transformación. Ellos deben ser identificados y descritos en este momento guardando la confidencialidad de sus identificaciones.
- Paso 6. Técnicas de recolección de información.** Se enuncian y definen las técnicas de recolección de información con las que opera la IAP que son la observación participativa y la entrevista semiestructurada.
- Paso 7. Técnicas de interpretación de la información.** En este momento se argumenta la selección de uno o integración de varios modelos hermenéuticos y se describe el procedimiento a emplear en la interpretación de la información.
- Paso 8. Validación de la teorización.** Se indica que la validación de la teoría se realizará por contrastación y triangulación. Se define cada una de las técnicas.
- Paso 9. Plan general de investigación.** Se elabora el plan general de investigación empleando para ello el formado indicado o acoplándose a las exigencias institucionales de adscripción.

Para cerrar estas reflexiones finales, es justo y necesario testimoniar que el procedimiento acá presentado es una creación reflexiva y producto creativo de la sistematización de la experiencia vivida en la administración de los aprendizajes en los subproyectos ya señalados y con los participantes también indicados con anterioridad. Por ello, que responde a una experiencia vivida de cinco años que ha dejado el aprendizaje que en las páginas y líneas anteriores ustedes han leído, conocido y, porque no, cuestionado. Argumentación por la cual, ella, la metódica sistematizada, no tiene la pretensión de ser absoluta. Es tan solo, una experiencia vivida.

Vaya entonces, los créditos a los protagonistas de la experiencia vivida. Gracias y que Dios les bendiga.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L. 2015. La investigación-acción como estrategia cualitativa. En: Abero, L., Berarli, L., Capocasa, A., García S., y Rojas Soriano, R. (Comp.). Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Clacso. Edición Contexto. Uruguay. Convocación: 133-146.
- Alberich, T. 2000. Perspectiva de la investigación social. En: Villasante, T., Montañes, M. y Martí, J. (Coord.) La investigación social participativa. Editorial el Viejo Topo. España. Construyendo Ciudadanía Vol. (1): 40 – 48.
- Alcocer, M. 1998. Investigación acción participativa. En: Galindo, J. (coord.). Técnicas de investigación social en sociedad, cultura y comunicación. Pearson. Addison Wesley Longman. México. Pp. 433 – 463.
- Aldana, N., Veloz, G. y Saiz, M. 2015. Desarrollar estrategias que permitan afianzar la motivación en la conciencia ambiental en los estudiantes de 4to. año sección "b" de la "U.E.P Miguel Palao Rico". Trabajo de grado presentado como requisito para optar a los títulos de Licenciadas Mención Biología. UNELLEZ VIPI.
- Alvizu, A., Lanzola, G. y Mejías, L. 2014. Desarrollando un clima de trabajo basado en la transmisión de normas y valores a través de dinámicas que permitan cambiar el Entorno del comportamiento de los y las estudiantes del 2do Año Sección "C" Liceo Bolivariano Batalla de Carabobo. UNELLEZ VIPI. Programa Ciencias de la Educación. Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciadas en Educación Mención Biología. p. 7 y 8.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J (comps.). 2006. Investigación educativa I. Universidad ARCIS. Chile.
- Barreto, D., Rivero, Y. y Rojas, D. 2015. Propuesta de Laboratorio en ciencias biológicas, física y química en la Escuela técnica estatal Eleazar Almarat. UNELLEZ. Programa Ciencias de la Educación. Subproyecto Trabajo de Grado.
- Barroeta, J. 2016. La implementación de la teoría del caso en la carrera de derecho en la UNELLEZ municipalizada sosa estado Barinas. Informe del subproyecto Seminario de Investigación I. Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria. Área de Postgrado. UNELLEZ San Carlos.
- Basagoiti, M. y Bru, P. 2000. "Mira quién habla" (El trabajo con grupos en la I-A.P.). En: Villasante, T., Montañes, M. y Martí, J. (Coord.) La investigación social participativa. Editorial el Viejo Topo. España. Construyendo Ciudadanía Vol. (1): 76 – 86.
- Becerra, R. y Moya, A. 2010. Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Integra Educativa. Tema: Educación Matemática, III (2), 133-156.
- Bericat, E. 1998. La Integración de los Métodos Cuantitativo y Cualitativos en la Investigación Social. Significado y Medida. Ariel S.A. Barcelona, España.
- Bisquerre, R (Coord.). 2009. Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla S.A. 2da. Edición. Madrid. P.83. Libro en Línea disponible en: <https://books.google.com.ve>[consulta, abril 04, 2016].
- Bohm, D. 2002. La Totalidad y el Orden Implicado. Editorial Kairos. Barcelona, España.
- Capra, F. 1998. La Trama de la Vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama.
- Carranza, J. 2013. Pedagogía y didáctica crítica. En: Mora, D. (Comp.). Educación, pedagogía y didáctica crítica y liberadora. Luces para América. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, Venezuela. Pp. 83 – 106.
- Chávez Calderón, P. 2004. Historias de las doctrinas filosóficas. Universidad Nacional Autónoma de México. Pearson Educación. Tercera edición. México. Pp.64.
- Damiani, L. 2014. El modelo dialéctico de la investigación social. Trinchera. Caracas. P-13.
- Duschi, R. 1997. Renovar la enseñanza de la ciencia. Importancia de las teorías y su desarrollo. Narcea S.A. Madrid. España. Libro en Línea. Disponible en: https://books.google.co.ve/books?id=MHF_

- UO_gorEC&pg=PA75&dq=modelos+de+validaci%C3%B3n+de+teor%C3%ADas&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjhg4bs3vfMAhVIQCYKHeknAdsQ6AEIJzAC#v=onepage&q=modelos%20de%20validaci%C3%B3n%20de%20teor%C3%ADas&f=false [consulta, mayo 26, 2016].
- Elliott, J. 2000. El cambio educativo desde la investigación acción. Morata, tercera edición. Madrid. P. 67.
- Elliott, J. 2005. La investigación acción en educación. Morata. 5Ta. Edición. Libro en línea en <https://books.google.co.ve>. [Consulta abril 04, 2016].pp. 21 – 82.
- Encina, J. y Rosa, M. 2000. El gran teatro del mundo o de cómo los ayuntamientos intentan repartir papeles, organizar espacios y marcar tiempos. En: Villasante, T., Montañes, M. y Martí, J. (Coord.) La investigación social participativa. Editorial el Viejo Topo. España. Construyendo Ciudadanía Vol. (1): 92 – 108.
- Fals Borda, O. 2009. Una sociología sentipensante para América Latina. CLACSO, siglo del hombre editores. Bogotá. Colombia. Pp 253 -302.
- Fals Borda, O. 2009. El problema de como investigar la realidad para transformarla. En: Antología de Fals Borda p. 253 – 301. 1980. Por la praxis: El problema de como investigar la realidad para transformarla. En: Cuadernos de educación. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.No. Extraordinario (74): 45 – 100.
- Fogel, R. (comp.) 1999. La investigación acción socioambiental: Repaso de lecciones destiladas. Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios. La Asunción. Paraguay. Pp. 26-31.
- Foucault, M. 1968. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores. Argentina. Pp. 26 – 52.
- Gadamer, H. –G. 2003. Verdad y método I. Ediciones Sígueme. Salamanca. España. Pp. 331 – 460.
- González, Y. 2010. Abordaje de la metodología cualitativa y la investigación acción para la transformación social. Ediciones Dabosan C.A. Caracas. 134 p.
- Grondin, J. 2008. De Gadamer a Ricoeur. ¿Se puede hablar de una concepción común de la hermenéutica? En: Navia, M. y Rodríguez, A. (comp.). Hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Pp. 25 – 52.
- Gudián-Fernández, A.2007. El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección Ider. Costa Rica. pp.42 – 49.
- Guevara, J., Jabano, F., Miraval, J. y Miraval, L. 2016. Sustentabilidad de los desechos sólidos en el municipio San Fernando del estado Apure. Informe final del subproyecto Seminario Transdisciplinario I. Área de Postgrado de UNELLEZ VPDR.
- Gutiérrez, C. 2008. La ardua liberación de la interpretación. En: Navia, M. y Rodríguez, A. (comp.). Hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Pp. 53 - 84.
- Habermas, J. 1999. Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. Madrid. España. pp. 43 – 169.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. 2010. Metodología de la investigación. McGraw Hill. México, p. 365.
- Inojosa Zapata, H. 2013. Investigar para subvertir. Fundamentos de investigación acción transformadora. Fondo editorial de la asamblea nacional William Lara. Colección Abierto al Debate, No. 1: 17 – 78.
- Jara, O. 2011. La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. En Testimonios: pp. 67 – 74.
- Jiménez, Y. y Ríos, A. 2014. Estudio de las condiciones ambientales y sociales por medio del reciclaje de residuos sólidos en el Liceo Nacional Bolivariano 24 de julio de 1783 natalicio del Libertador Simón Bolívar en el municipio San Carlos, estado Cojedes. Informe final del subproyecto Trabajo de grado. UNELLEZ VIPI. Programa Ciencias de la Educación.
- Karlsen, J. y Larrea, M. 2015. Desarrollo territorial e investigación acción. Innovación a través del diálogo. Universidad de DEUSTO. Instituto Vasco de Competitividad. Fundación Deusto. P.33.

- Latorre, A. 2007. La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Publidisa. España. Pp. 23 – 31.
- López de George, H. 1997. Cambiando a través de la investigación acción participativa. Fundación escuela de Gerencia Comunitaria. Caracas. 95 p.
- López, B. y Cristancho, R. 2016. La prosecución en el subproyecto Cálculo IV de los estudiantes de la carrera Ingeniería agrícola de la UNELLEZ San Carlos. Proyecto de trabajo de grado para optar al título de magister en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria. UNELLEZ VIPI. Área de Postgrado.
- Luna, M. Conciencia y reflexión de Kant a Fichte. Consulta: 15/04/16.
- Martí, J. 2000. La investigación – acción participativa. Estructura y fases. En: Villasante, T., Montañes, M. y Martí, J. (Coord.) La investigación social participativa. Editorial el Viejo Topo. España. Construyendo Ciudadanía Vol. (1): 52- 72.
- Martínez Posada, J. 2015. La crítica como actitud metodológica para abordar las subjetividades: problematización, eventualización y ficcionalización. En: Piedrahita Echandía, C., Díaz Gómez, A. y Vommaro, P. (Comp.) Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Clacso. Bogotá. Pp. 203 – 214.
- Martínez Miguélez, M. 2005. El paradigma emergente. Trillas, México.
- Martínez, M. 2006. Ciencia y arte en la investigación cualitativa. Trillas. México. Pp. 259 – 290.
- Martínez, M. 2009. Epistemología y metodología cualitativa en ciencias sociales. Trillas. México. Pp. 146 – 148.
- McKernan, J. 2001. Investigación acción y currículo. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Segunda edición. Moranta. Madrid. Pp. 24 – 51 Libros Google.com. [Consulta abril 21, 2016]
- Molina, G. 2012. El método de la nueva ciencia. Sus principios y estrategias operacionales. Publicaciones del Área de Postgrado de UNELLEZ VIPI. Serie Investigación (3): 232 p.
- Molina, G. 2014. La formulación de objetivos de investigación desde el enfoque holometódico. En Fernández, J y Molina, G. (Comp.). Epistemática crítica del saber académico. Publicaciones del Área de Postgrado de UNELLEZ VIPI. Serie Estudios Académicos (2): 17 – 44.
- Morante, C., Vivas, Y., Carballo, N. y Hernández, E. 2015. Visión holística de la ocupación “ilegal” de los terrenos de la UNELLEZ-VIPI desde la praxis de los actores. Informe final del subproyecto Seminario Transdisciplinario II. Área de Postgrado de UNELLEZ VIPI. p. 8 y 9.
- Moreno, L. y Martínez, Y. 2015. .Mejorar la indisciplina que presentan los y las estudiantes del 3er año de la seccion “B” del L.N.B. Generalísimo “Francisco de Miranda” San Carlos- Cojedes. Informe final del subproyecto Trabajo de grado. UNELLEZ VIPI. Programa Ciencias de la Educación.
- Morín, E. 2002. El Método II. La Vida de la Vida. Ediciones Cátedra. Quinta Edición, España.
- Morín, E. 2005. Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa, España.
- Pacheco, A. 2016. El proceso de asimilación y aplicación de los conocimientos estadísticos en los estudiantes de la carrera contaduría pública en la UNELLEZ San Carlos. Proyecto de trabajo de grado para optar al título de magister en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria. UNELLEZ VIPI. Área de Postgrado.
- Peña Acuña, B. 2011. Métodos científicos de observación en educación. Visión libros. Madrid. Libro en línea. Disponible en: www.Visionlibros.com [Consulta abril 04, 2016]. p.42.
- Popper, K. 1972. Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico. Paidós. España. pp. 33 – 37.
- Popper, K. 1998. Los dos problemas fundamentales de la epistemología. Basado en los manuscritos de los años 1930 – 1933. Editorial Tecnos. España.
- Tepppa, S. 2012. Investigación acción participativa en la praxis pedagógica diaria. Editorial Acad Mica. España. 116 p.
- Ricoeur, P. 2003. Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo XXI editores. Universidad Iberoamericana. Departamento de Letras. Buenos Aires. Argentina. 107 p.
- Russi Alzaga, B. 1998. Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En: Ga-

- lindo, J. (coord.). Técnicas de investigación social en sociedad, cultura y comunicación. Pearson. Addison Wesley Longman. México. Pp. 75 – 116.
- Santos Assán, A. 2012. La investigación acción participativa. Editorial Académica Española. España. 92 p.
- Sautu, R. 2005. Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación. Lumiere. Buenos Aires. p. 23.
- Sierra, F. 1998. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: Galindo, J. (coord.). Técnicas de investigación social en sociedad, cultura y comunicación. Pearson. Addison Wesley Longman. México. Pp. 277 – 346.
- Sotolondo, L. y Delgado, J. 2006. La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. CLACSO. Buenos Aires. Pp. 47 – 56.
- Strauss, A. y Corbin, J. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Contus. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. Colombia. Pp. 61 – 177.
- Vera, K. y Kleebank, C. 2014. Plan de acción para vincular a los estudiantes de educación universitaria con el desarrollo de los procesos de participación ciudadana a través de la Ley de servicios comunitario del estudiante de educación superior. Trabajo de grado para optar al título de magister en Ciencias de la Educación Superior mención Docencia Universitaria. UNELLEZ VIPI. Área de Postgrado.
- Wilber, K. 1998. Sexo, ecología, espiritualidad. El alma de la evolución. 2da, Edición. Gaia ediciones. España.
- Wilber, K. 2007. Una Teoría del Todo. Una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad. Kairos, Barcelona, España.

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”**

**VICERRECTORADO DE INFRAESTRUCTURA
Y PROCESOS INDUSTRIALES
PROGRAMA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



Dr. GERARDO ANTONIO MOLINA MORA

Chabasquen, Municipio Monseñor José Vicente de Unda, estado Portuguesa, 1963. Hijo de Guillermina del Carmen Mora y José Gregorio Molina (Difunto). Licenciado en Sociología del Desarrollo, UNELLEZ 1991. Magister Scientiarum en Desarrollo Rural mención Economía Agrícola, UCV 2001. Doctor en Ciencias de la Educación, ULAC-UNIVERSIDAD LA SALLE DE COSTA RICA, 2011. Profesor Asociado desde el 15/11/2010, adscrito al Programa Ciencias de la Educación, UNELLEZ – COJEDES. Investigador tipo B del Programa de Estimula a la Innovación y la Investigación del Ministerio del Poder Popular de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología.

**EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
ACCIÓN PARTICIPATIVA EN
EDUCACIÓN. TEORÍA Y PRÁCTICA**

En el presente libro, se presenta como requisito académico para optar al ascenso en el escalafón universitario a la categoría de Profesor Titular de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales (UNELLEZ VIPI). En este texto el autor propone una metodología que direcciona el proceso sistémico, inductivo, mayéutico, dialéctico y hermenéutico de formulación colectiva del proyecto de investigación acción participativa (IAP), como producto creativo de la sistematización de la experiencia vivida durante el lapso de cinco años en el área de su especialidad de profesor de los subproyectos Metodología de la Investigación, Investigación Social y Trabajo de Grado en el nivel del pregrado universitario; así como, en los subproyectos Seminarios de Investigación I y II, del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación mención Docencia Universitaria, Seminario Transdisciplinario I y II del Doctorado en Ambiente y Desarrollo, en el nivel del postgrado universitario.

En el texto se destacan dos aportes al conocimiento: Uno de carácter teórico y el otro de carácter metódico. El aporte teórico, consiste en que se elabora una síntesis tanto de los principios del paradigma sociocrítico como de los modelos de investigación acción y de los enfoques hermenéuticos. El aporte metódico, consiste en el diseño, aplicación y validación de un procedimiento que orienta crítica y reflexivamente a los investigadores e investigadoras en la formulación del proyecto de investigación, desde la perspectiva de los principios y valores de la investigación acción participativa, integrando puntos de vistas y aplicando pasos y técnicas en movimiento fluyente en espiral holónica que emergieron de la experiencia vivida, tanto por nosotros como por otros investigadores e investigadoras en contextos nacionales e internacionales.

EN HOMENAJE AL 42 ANIVERSARIO DE LA UNELLEZ