

**UNIVERSIDAD NACIONAL TORIBIO
RODRÍGUEZ DE MENDOZA
DE AMAZONAS**



**CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**INFORME DEL EXAMEN DE SUFICIENCIA
PROFESIONAL**

INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

**PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

BACHILLER:

FABIÁN PERALTA MEDINA

JURADO:

- | | |
|------------------------------------|-------------|
| • Mg. Ever Salomé Lázaro Bazán. | Presidente. |
| • Lic. Mario Rimachi Rodas. | Secretario. |
| • Abg. Barton Gervasi Sajami Luna. | Vocal. |

CHACHAPOYAS – AMAZONAS – PERÚ

2008

A mis padres y a mi esposa por su apoyo incondicional en los momentos más difíciles de mi vida.

AGRADECIMIENTO

A mis maestros y compañeros por su apoyo incommensurable en todo el proceso de mi formación profesional, con singular deferencia agradezco también a mis padres: Esteban Peralta Zulueta; Maria. Lucinda Medina Benavides y a mi esposa Jovita Ysel Valqui Valqui.

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS	
NOMBRES (S) Y APELLIDOS	CARGOS
CONAFU	
Dr. Rafael Serafin Castañeda Castañeda	Presidente
Dr. Jorge Arturo Benites Robles	Vicepresidente
Dr. Oscar Cornejo G.	Secretario General
COMISIÓN DE GOBIERNO UNIVERSIDAD NACIONAL TORIBIO RODRÍGUEZ DE MENDOZA DE AMAZONAS	
Dr. Manuel Alejandro Borja Alcalde	Presidente
Dr. Víctor Hugo Chanduví Cornejo	Vicepresidente Académico
Dr. Federico Raúl Sánchez Merino	Vicepresidente Administrativo
CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Mg. Ever Salomé Lázaro Bazán	Responsable de la Carrera

PRESENTACIÓN

El presente trabajo establece un marco teórico puntual en lo que a investigación-acción se refiere, para que el lector pueda comprender la intención del mismo.

La investigación - acción nace en el campo de la psicología social, siendo Kurt Lewin uno de los impulsores.

La investigación-acción se ha expandido en más de sesenta años a otras disciplinas y países, de toda esta expansión podemos advertir que nos encontramos ante una diversidad de tendencias de investigación-acción. Por consiguiente no hay una sola concepción o forma de aplicarla, sino múltiples maneras.

En América latina hubo un interesante desarrollo de enfoques en esta línea que surgieron con particularidades. Un referente sustancial en la inserción de la investigación como parte del que hacer educativo de los educadores es sin dudas el educador Paulo Freire. Su planteamiento, sobre todo el expresado en Pedagogía del Oprimido, cuando nos define que la acción y la reflexión deben mantenerse en una “unión inquebrantable” al fin de producir una praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Uno de los fines de elaboración del presente trabajo es que en el ámbito universitario contamos con escasa bibliografía. No obstante, creemos que es una alternativa también posible para este ámbito.

ÍNDICE

Dedicatoria	<i>ii</i>
Agradecimiento	<i>iii</i>
Página de Autoridades Universitarias	<i>iv</i>
Presentación	<i>v</i>
Índice	<i>vi</i>
I. INTRODUCCIÓN	08
II. MARCO TEÓRICO	10
2.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN	10
2.1.1. Breve Historia de la Investigación-Acción y tipos de Aplicación	10
2.1.2. Características de la Investigación-Acción	14
2.1.3. Algunos Rasgos que configuran la Investigación – Acción	17
2.1.4. ¿Cómo escoger los problemas a investigar?	17
2.1.5. Modelos de Procesos de Investigación – Acción	18
2.1.6. Guía para la Aplicación de la Investigación – Acción	24
2.1.7. Métodos Cualitativos de Investigación para el Cambio Social: Investigación Acción	32
2.1.8. Ventajas de la Investigación-Acción	37
2.1.9. Principios Éticos	37

2.1.10. Finalidad de Investigación-Acción	39
2.1.11. Algunas Aplicaciones en el Ámbito Educativo	40
2.1.12. Algunas Reflexiones sobre la Investigación-Acción en la Educación	41
2.2. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	55
2.2.1. El profesor un Investigador de su Práctica	55
2.2.2. El Profesor-Investigador	56
2.2.3. El Profesor Reflexivo y la Investigación-Acción	57
2.2.4. Concepción de Persona	59
2.2.5. Concepción de Conocimiento	60
2.2.6. Concepción de Aprendizaje	61
2.2.7. Concepción de Enseñanza	61
2.3. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	63
2.3.1. Propuesta de Aplicación de la Investigación-Acción	63
2.3.2. Propuesta Metodológica Validada	72
2.3.3. Síntesis de la investigación-acción realizada por Javier Castillo Tarazona, sobre formulación de preguntas orales en el aula por profesores practicantes de ciencias sociales.	74
III. CONCLUSIONES	77
IV. RECOMENDACIONES	78
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	81

I. INTRODUCCIÓN

La investigación-acción, es un término acuñado y desarrollado por **Kurt Lewin** en varias de sus investigaciones, actualmente es utilizado como diversos enfoques y perspectivas, depende de la problemática a abordar.

Es una forma de entender la enseñanza y no sólo de investigar sobre ella. La investigación- acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, que conlleve a entender el oficio del docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, sino por la capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación-acción constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación-acción se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan **Kemmis y McTaggart (1988)**.

- (i) Se construye desde y para la práctica.
- (ii) Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- (iii) Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- (iv) Exige una actuación grupal por lo que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- (v) Implica la realización de análisis crítico de las situaciones y.
- (vi) Se configura como un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Entre los puntos clave de investigación-acción, **Kemmis y McTaggart (1988)** destacan la mejora de la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. La planificación, la acción y reflexión nos permite dar una justificación razonable de nuestra labor educativa ante otras personas, porque podemos mostrar de que modo las pruebas que hemos obtenido y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos.

A estas características debemos unir las siguientes:

- (i) No se puede reducir al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada ni reducida a ella. Investigar nos lleva a cambiar la forma de entender la práctica: qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable (o por encima de nuestras posibilidades), y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos.
- (ii) Es una forma por la cual el profesor puede reconstruir su conocimiento profesional como parte del proceso de constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades.
- (iii) No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos.
- (iv) Como cualquier planteamiento que trate de defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas, necesita de unas condiciones laborales que la hagan posible.
- (v) Es una tarea que consume tiempo, porque lo consume la discusión con colegas, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información y su análisis.

La investigación-acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar dato para llegar a conclusiones. La investigación- acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa.

II.MARCO TEÓRICO

2.1 CONSIDERACIONES TEÓRICAS ENTORNO A LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

2.1.1 BREVE HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN Y TIPOS DE APLICACIÓN

Los antecedentes teóricos de la investigación-acción pueden situarse en el advenimiento del método de investigación- acción propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en la década del 40, Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.

El inicio del primer tipo o primera aplicación a la educación puede situarse a finales de la década de 40 cuando Stephen Corey y otros lanzaron en la Universidad de Colombia donde Kurt Lewin había abogado por la investigación – acción, el movimiento por un maestro investigador. En 1953 Corey, profesor del Teacher’s Collage of Columbia University, publicó, junto con otros profesores de esta universidad, una obra sobre investigación - acción como método para mejorar las prácticas escolares. Corey concibió este método como aquellos procesos investigativos conducidos por grupos de maestros en su escuela tendientes a comprender su práctica educativa y transformarla. Más concretamente la definió como el estudio realizado por colegas, en un ambiente escolar, de los resultados de actividades para mejorar la instrucción. Este profesor de la Universidad de Columbia, influenciado por el pensamiento de su colega Kurt Lewin, hizo hincapié en las conexiones existentes entre la investigación social y los movimientos sociales de la época. Aunque fue la primera aplicación de la investigación - acción a la

educación, incluyó la investigación sobre el desarrollo del currículo, todavía no puede hablarse en sí de la aplicación a la transformación de la práctica pedagógica del maestro.

En Inglaterra, antes de Stenhouse, se tuvo esta misma concepción de la investigación-acción. Las primeras alusiones a este tipo de investigación demandaban la participación de todos los miembros de una organización en el desarrollo de la investigación y una cooperación de actores de la realidad, los maestros, y de investigadores de carrera.

En el mismo sentido Stephen Kemmis, de la Universidad de Deakin, Australia, ha pensado la investigación-acción como actividad colectiva que pretende la transformación de procesos educativos a procesos sociales y en definitiva por el mejoramiento social.

El segundo tipo o segunda aplicación, puede remontarse, en forma más contundente, a la década del 70 cuando Stenhouse, reformador del currículo de las humanidades en Inglaterra, clamó por una investigación educativa naturalista, no positivista, centrada en el interior de la escuela y de los procesos educativos, realizada por los practicantes de la educación. Su alumno y colaborador, John Elliot, ha continuado esta línea y ha publicado una obra sobre la Investigación-Acción en Educación (1994) en la que fundamenta esta propuesta. Elliot subraya que la investigación-acción aplicada a la educación tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento.

Según **Stenhouse y Elliot** (1993; 1994), la docencia no es una actividad realizada por los maestros, y la investigación sobre la enseñanza otra actividad llevada a cabo por investigadores externos y de otras disciplinas.

Esta separación entre investigadores y maestros ha sido la situación predominante en el pasado. Al respecto Stenhouse, analizando en su obra *Investigación y desarrollo del currículo*, afirma:

La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores que eran más investigadores que maestros. Y en general dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobre todo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado. No puede afirmarse esto de todas las obras que se ha publicado, pero siempre existen, al menos huellas de la separación entre investigadores y profesores.

Frente a esta situación **Stenhouse(1981)** propone integrar en el docente los tres roles de investigador, observador y maestro. Al respecto afirma: En mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas.

En la misma obra Stenhouse, al considerar el concepto de profesionalidad amplia del docente, esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentado del currículo, plantea que las características de tal profesionalidad son:

- El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo.
- El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar.
- El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.

Al considerar la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, la división del trabajo entre

practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración, aunque Stenhouse valora el acompañamiento de investigadores externos a esta labor de los practicantes de la educación. La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación y como una característica de una profesionalidad ampliada del docente frente a la profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros, esto es, una profesionalidad limitada a poner en práctica teorías e investigaciones hechas por otros.

A esta posición de Stenhouse hacemos una glosa fundamentada en observaciones que provienen de los proyectos de las dos primeras cohortes de maestros investigadores de ADECOPRI-A: si bien es cierto que los maestros activos pueden enfrentar con ventajas la investigación de la práctica docente. No es posible enderezar las deficiencias de la práctica de enseñanza sin un dominio adecuado del saber que se enseña y sin un diálogo entre el método en sí, de dicho saber y el método didáctico a través del cual aquel se enseña. Es necesario superar tanto el pedagogismo como el cientifismo. Esto implica atender en los proyectos de investigación-acción la lectura y la formación en el saber cuya enseñanza se intenta transformar.

En la posición de Stenhouse y Elliot aparece una mela diferente. La investigación-acción educativa, se centra en los microprocesos de clase, en el desarrollo del currículo como objetivo primordial. Tal es el énfasis que Stenhouse pone en su obra principal *Investigación y desarrollo del currículo* (1981).

Si cada docente identifica su problema y trabaja todo el proyecto alrededor del mismo, la discusión y crítica de la fase de construcción o reflexión sobre la práctica pedagógica anterior y actual y si esto se hace en el seno de un grupo de colegas que a su vez trabajan sus propios proyectos y que se ayudan, hay entonces, un proceso de crítica social al develar los problemas de la práctica particular. Si bien hay transformación no es

colectiva. Es investigación porque sigue los parámetros de búsqueda sistemática de conocimiento y es investigación-acción porque se pretende una transformación de la práctica pedagógica durante el desarrollo mismo del proyecto.

Donald Schon(1983), orientado en la misma dirección de la investigación- acción educativa, expone en 1983 su teoría de la práctica reflexiva o enseñanza reflexiva, en la cual aboga por un maestro que reflexione permanentemente sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla. Más tarde, en una presentación en la Convención de la Asociación Americana de Investigación en Educación, reafirma esta posición y defiende la opción de que el maestro construya saber pedagógico a través de la reflexión en la acción y se separe del discurso pedagógico oficial aprendido en las Facultades de Educación. Su objetivo está muy cerca de la investigación-acción educativa, sólo que ésta tiene un propósito más investigativo, más sistemático, con identificación de un problema de la práctica, que se somete a la lógica abierta de la investigación científica.

Por su objeto, entonces, la investigación-acción educativa puede enfocarse a transformar instituciones escolares totales o unidades o prácticas sociales de la misma, o puede circunscribirse a la práctica pedagógica de un docente particular.

Por sus actores, los proyectos investigativos pueden ser colaborativos, colectivos, o individuales.

2.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Así como concepciones, existen también diversas características que es necesario precisar para un mejor entendimiento del trabajo, presentamos a continuación un criterio de aspecto cronológico que posibilitará una visión amplia de la investigación-acción.

Según **Elliot(1986)**, las características principales son:

- ❖ Se centra sobre actuaciones históricas y situaciones sociales que son percibidas por los profesores como problemáticas. Susceptibles de cambios y necesitadas de alternativas operativas.
- ❖ Su propósito es el de profundizar en la comprensión del diagnóstico del problema.
- ❖ Invita a la reelaboración discursiva de las contingencias de la situación al establecimiento de interrelaciones entre las mismas.
- ❖ Procura la interpretación de lo que está ocurriendo desde la perspectiva de los implicados en el problema: profesores, alumnos, padres, etc.
- ❖ Articula lo que sucede en un discurso, lo más próximo posible al mismo lenguaje y significaciones aportadas a los participantes.
- ❖ La validación de la investigación realizada sólo se hace posible en contextos de diálogo con los sujetos implicados.
- ❖ La investigación en la acción exige el establecimiento de un flujo informativo abierto y fecundo, entre el investigador y los sujetos inmersos en la situación.
- ❖ Se trata de una experiencia que se inscribe en el mundo real dentro de una historia concreta y no solamente en el mundo del pensamiento; desde este punto de vista cada operación posee un carácter irreversible contrariamente a lo que sucede en las investigaciones de especulación de laboratorio.
- ❖ Esta experiencia se emprende a escala restringida.
- ❖ En cuanto acción deliberada encaminada a un cambio efectivo en el nivel de los grupos y zonas interesados, se define por metas que pueden ser

fijadas bien por las instancias centrales de poder, bien por el conjunto o por un subconjunto de los grupos implicados en el proceso.

- ❖ Debe, pues, aceptar ciertas disciplinas que permitan la observación, la recogida de informaciones, el control y la evaluación de los efectos.

Jacob (1985), presenta las siguientes características.

- Es una experiencia concreta (no una simple simulación) que se inscribe en el mundo real y no solamente en el pensamiento.
- La elección de una problemática y la definición de sus objetivos no se hace a partir de la teoría o hipótesis a negar o confirmar sino en unión de una investigación de una situación global concreta.
- Los investigadores no trabajan con grupos artificiales compuestos de individuos aislados socialmente, sino con grupos reales dentro su contexto habitual.
- Persigue un cambio efectivo a nivel de grupo, de instituciones o incluso de los medios concernientes.
- Los objetivos pueden ser definidos por los iniciadores del proyecto y por el conjunto de los participantes o por una parte de ellos y de grupos comprometidos en el proceso de la investigación.
- Tiene un interés en sí misma como apoyo a un proceso global de cambio.
- Los investigadores están comprometidos en el proceso; no solamente observadores de la realidad, es decir, ellos participan y actúan.
- El proceso se realiza en pequeña escala.
- La investigación aclara recíprocamente la teoría y la práctica.
- Con frecuencia es difícil llevar a cabo la investigación-acción por las siguientes razones:
 - El gran número de personas implicadas.
 - Los intereses divergentes.
 - Atemoriza porque la crítica y la autocrítica siguen un proceso dinámico.

- Las hipótesis son inducidas por la observación de hechos más que deducidas de un cuadro teórico existente.
- Los resultados de la investigación deben apoyar estrategias a desarrollar.

2.1.3 ALGUNOS RASGOS QUE CONFIGURAN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

¿QUÉ INVESTIGA?	La práctica educativa y los problemas sociales
¿QUIÉNES REALIZAN LA INVESTIGACIÓN?	Prácticos e investigadores
¿CÓMO INVESTIGAR?	Utilizando estrategias de corte etnográfico/ cualitativo
¿PARA QUÉ INVESTIGAR?	Contribuir a la resolución de problemas. Cambiar y mejorar la práctica educativa.
NATURALEZA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	Naturaleza social y humana de los fenómenos educativos.
BASES EPISTEMOLÓGICAS	Investigación interpretativa y crítica.
PROCESO	Espiral de ciclos organizados en base a acciones planificadas y reflexiones críticas sobre las mismas.

2.1.4 ¿CÓMO ESCOGER LOS PROBLEMAS A INVESTIGAR?

Si se quiere garantizar una real participación popular, se deben escoger los problemas realmente sentidos por la población. Muchas veces existe la tendencia de algunos investigadores de base, a decidir de antemano cuál es el problema, y luego, tratar de convencer a la población a actuar y organizarse para solucionarlo.

Este enfoque requiere en cada momento de un trato horizontal entre todas las personas involucradas en el proceso. Se debe construir desde el principio el diseño de la encuesta con intervención de la población, respetando los problemas que esta vive y prioriza, sin influenciar su decisión y su sentir. Ello no significa renunciar al diálogo y al cuestionamiento, pero sí cuidar no manipular en ningún momento las opciones expresadas por el colectivo.

Ahora nos corresponde preguntarnos cómo se acerca la investigación-acción al comienzo de la realidad para transformarla; es decir, que proceso de investigación utilizar.

2.1.5 MODELOS DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En términos generales, **Pérez Serrano (1994)**, señala que en la investigación-acción, el grupo de educadores sigue una espiral de ciclos de acción- reflexión (plantear, actuar, observar y reflexionar) sobre su práctica educativa. Se integra la docencia, praxis e investigación donde participan todos los implicados en el problema.

Estos ciclos de acción-reflexión pueden describirse como un proceso a seguir para llevar a cabo la investigación-acción. Seguiremos a **Pérez Serrano (1994)** en la propuesta de pasos, que como ella misma dice se caracteriza por ser sinuoso, cíclico y dialéctico, de avances y retrocesos, en un proceso constante de aprendizaje. Estos pasos son:

MODELO 01

- **Primer paso:** Diagnosticar y descubrir una preocupación temática.
- **Segundo paso:** Construcción del plan.
- **Tercer paso:** Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento.
- **Cuarto paso:** Reflexión, interpretación e integración de resultados.
Replanificación.

PRIMER PASO

Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema”

Para un buen inicio es crucial un buen diagnóstico de la situación objeto de estudio. Dicha situación no puede estar clara inicialmente, no se conoce lo que exactamente no funciona. Por ello, el primer paso consiste en tratar de diagnosticar y descubrir el problema, su origen, causas y por qué ocurre.

El problema es una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que nos gustaría mejorar. Podemos hacernos preguntas que ayuden a clarificar el problema o podemos establecer diferencias entre lo que se da en la práctica educativa en una situación concreta y lo que se debe hacer.

Al comienzo de la investigación, como señala Hopkins (Cit. En Pérez; 1990), conviene hacerse las siguientes preguntas para clarificar el problema: ¿Qué pasa en este momento en el aula? ¿En qué sentido esta situación es un problema? ¿Qué sucede ahora? ¿Cómo se puede actuar para resolverlo? Los puntos de arranque podrían ser:

- a. Me gustaría mejorar o cambiar en...
- b. ¿Qué puedo hacer para cambiar en...?
- c. Ante esta situación, ¿Qué puedo hacer?
- d. He tenido una idea y me gustaría probarla.
- e. ¿Cómo puedo aplicarla?
- f. ¿Qué puedo hacer respecto a...?

Una vez clarificado el problema, se formula de modo apropiado. En este momento, es aconsejable un primer informe de lo vivido hasta el momento. La redacción de este informe ayuda a clarificar el proceso, pues las ideas se clarifican al escribirlas.

Luego, se pasa a formular las hipótesis acción para la posible solución del problema. Estas hipótesis- acción son conjeturas, posibles explicaciones al problema planteado.

SEGUNDO PASO

Construcción del plan

Es el momento de plantearse la pregunta ¿Qué hacer?. Este proceso implica decidir por dónde empezar, qué hacer primero, quiénes están

implicados, qué necesitamos consultar, con qué recursos contamos, qué objetivos nos proponemos. Luego, planeamos todo aquello que precisamos para resolver el problema: acciones, responsabilidades, tiempo, espacios, reuniones, informes, etc. Cabe destacar que el plan de acción debe traducirse en una nueva acción transformadora de la realidad. Por lo tanto, se trata de plantear acciones prácticas y concretas que den solución al problema. El plan guía y orienta a la acción, pero también constituye el punto de referencia para la reflexión posterior, que puede provocar la modificación y el desarrollo de nuevos planes.

TERCER PASO

Puesta en común del plan y observación de su funcionamiento

Se trata de realizar lo planteado para dar solución al problema. En la dinámica de dicho plan pueden ocurrir cambios que requieren de una continua revisión y retroalimentación. Resulta necesario observar, deliberar y controlar sistemáticamente el desarrollo del plan mientras se ejecuta.

En este paso se aplican las técnicas e instrumentos de recogida de datos, por ejemplo, **Elliot (1986)** propone las siguientes técnicas:

- Diarios
- Perfiles de secuenciación temporal
- Análisis de documentos
- Fotografías y diapositivas
- Grabaciones en audio y video o transcripciones de las mismas.
- Participación de un observador externo.
- Entrevistas
- Comentarios en vivo
- Estudio “en observación”
- Listas, cuestionarios e inventarios
- Triangulación
- Informes analíticos

En este paso se aplican las técnicas seleccionadas, se recogen numerosos datos de la realidad y de cómo se está llevando a cabo el plan. Se pueden recoger datos sobre el lenguaje empleado, las actividades, las prácticas realizadas, las conversaciones, los cambios que se esperan en las relaciones educativas, gestos, progresos, actitudes y sentimientos. Es esencial anotarlos y registrarlos de forma sistemática y rigurosa.

Se procede luego al análisis de los datos para interpretarlos y tomar decisiones. En el análisis se debe dar sentido a los datos, es decir deben explicar lo que está sucediendo en realidad. Como técnicas y procedimientos de análisis de datos suelen usarse: protocolos de observación, análisis de contenidos de diarios, notas de campo y registros, tablas de frecuencias, perfiles, presentaciones gráficas, matrices descriptivas, etc.

De esa manera, se busca una reducción de los datos a fin de presentarlos al grupo con más facilidad y rigor.

CUARTO PASO

Reflexión, interpretación e integración de resultados: Replanificación

Sobre el análisis realizado se requiere de la reflexión con el fin de hallar el sentido de los problemas que se han manifestado en la acción. El grupo interpreta los datos con ayuda de discusiones críticas, valoraciones, reconstrucciones de significados, intentado explicar qué ocurre, por qué ocurre y qué ha sucedido para llegar a conclusiones.

La reflexión es sobre el plan de acción, sobre el proceso y sobre las acciones realizadas. Se compara lo que se pretendía con lo realizado y se consolida con un uniforme.

Se debe destacar la importancia de dicho informe ya que es la sistematización de todo el proceso seguido, los resultados obtenidos, las

experiencias logradas. Asimismo, porque permiten iniciar un nuevo ciclo de la espiral de la investigación-acción: la replanificación.

Hemos afirmado que investigación-acción busca incidir en la práctica transformándola, por ello a partir de los resultados obtenidos, nos cuestionamos sobre ¿En que hemos mejorado o cambiado? ¿Cómo se ha modificado la práctica? ¿Qué replanificamos ahora a la luz de los resultados y lo aprendido? Se requiere pues de una revisión del plan.

Se da comienzo nuevamente al proceso. Planear, actuar, observar y reflexionar que constituyen un espiral autoreflexivo de carácter retroalimentador. Cada uno de los ciclos en espiral abre nuevas dimensiones, nuevas perspectivas de cambio, nuevos aprendizajes, mayor conciencia y compromiso.

A continuación transcribimos dos experiencias de aplicación de la investigación realizada por **Carr y Kemmis (1988)**.

En un proyecto que incluyó a profesores de varios centros interesados en desarrollar un programa de formación del personal docente bajo el control interno de cada centro, varios de aquellos exploraron la cuestión de negociar las normas de la clase con los alumnos. Enfrentados con problemas de disciplina en la clase, interesaron a los estudiantes en el establecimiento de normas de conducta y lograron desarrollar un sentido de responsabilidad compartido en cuanto a mantener en clase un clima propicio al estudio. Enseñantes y alumnos juntos alcanzaron el entendimiento de cómo sus propias prácticas en clase creaban un clima para otros, y cómo la clase controlado por el maestro funciona en el sentido de denegar al estudiante responsabilidad en relación con el ambiente de aquella. El éxito de la estrategia de negociar las normas fue tan notable, que la misma fue adoptada por cierto número de profesores en su centro, y en estos empezó a cambiar el enfoque general de las responsabilidades de los enseñantes y los alumnos en lo tocante al control de la clase.

En el mismo proyecto, un profesor exploró los problemas y los efectos de la evaluación descriptiva, no competitiva, como alternativa a la calificación competitiva mediante notas numéricas. En este proyecto se empezó a trabajar con un programa “alternativo” para alumnos de 10 años que habían presentado resultados insuficientes. El maestro razonaba que estos alumnos tenían una autoestima escasa, y que dicha escasez había sido acentuada por la calificación competitiva, que les hacía parecer invariablemente inferiores a sus compañeros. Con el fin de implantar la estrategia de la evaluación descriptiva y no competitiva, los profesores establecieron un sistema que durante la clase se determinaba las tareas de estudio para todo el grupo y se repartía entre dicho grupo las responsabilidades de esas tareas. Para cada una de estas se establecieron de mutuo acuerdo condiciones claras explícitas. Así los estudiantes y profesores pudieron determinar individual y colectivamente, una vez concluida las tareas, que si se habían satisfecho las exigencias propuestas. Con los datos reunidos acerca de la participación en clase, de la calidad del trabajo realizado y del volumen de lo realmente acabado, los profesores quedaron en condiciones de modificar sus propias prácticas. Al mismo tiempo llegaron a entender cómo los estudiantes podían llegar a responsabilizarse de su propio estudio y del rendimiento alcanzado de sus propias condiciones. El cambio de situación de la clase fue espectacular, en comparación con la que habían diagnosticado aquellos maestros, al comienzo de su trabajo, en el grupo “alternativo”, la aceptación de la estrategia fue suficiente como para inducirles a implantarla en otras clases con bastante éxito.

MODELO 02

PLANIFICACIÓN	EJECUCIÓN		
Etapa previa de diagnóstico y motivación.	I Etapa conformación del grupo de investigación.	II Etapa investigación.	III Etapa acción
Recopilación de información básica	Selección y conformación del grupo de investigación-acción.	Recolección de datos.	Planificación
Identificación de las áreas problemáticas en términos generales.	Percepción del problema.	Análisis de dato.	Organización
Devolución a la comunidad y análisis conjunto de la situación. Definición y priorización de los problemas de la comunidad; acuerdo y compromiso de la comunidad sobre el que hacer.	Definición de objetivos y metas. Determinación de las técnicas de recolección de datos. Entrenamiento del grupo de investigación-acción.	Devolución a la comunidad y análisis conjunto. Redefinición del problema e identificación de los factores que se relacionan. Búsqueda de alternativas. Hipótesis de acción y elección.	Acción
Evaluación	Evaluación	Evaluación	Evaluación

2.1.6 GUÍA PARA LA APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

No existe un método único para desarrollar una investigación-acción, ya que cada medio, cada realidad tiene características diferentes y los grupos

que operan en tales realidades deberán ajustarse las indicaciones metodológicas generales a la coyuntura en que viven.

Sin embargo, en la realización de una intervención con la investigación-acción se podría seguir las pautas de la guía que proponemos. Aunque no siempre se puede seguir al pie de la letra, y no debiera ser así, hay factores que si se deben tomar en cuenta. En la investigación-acción se trabaja para activar los recursos positivos en una comunidad, buscando la participación activa de los miembros. Obviamente habrá algunos momentos en que se van repartiendo tareas específicas y se deberá trabajar en pequeños grupos; pero es indispensable compartir y discutir los resultados de cada etapa.

PLANIFICACIÓN

a) Diagnóstico y motivación

Definición del problema que se requiere enfrentar y a un primer esbozo de planificación del proceso a desarrollarse.

b) Recopilación de información básica

Antes de plantear cualquier intervención es necesario hacer un bosquejo de las características principales de la población con la que vamos a trabajar y de los recursos y limitaciones típicas del medio. La finalidad del simple recojo de informaciones es buscar la forma más adecuada de entrar en contacto con la comunidad/ grupo de interés. De esta primera presentación dependerá el éxito o el fracaso de todo el proceso, porque si con nuestro comportamiento generamos desconfianza o rechazo en los pobladores, se corre el riesgo de sesgar toda la experiencia. La manera más común de empezar consiste en establecer un diálogo con la comunidad/ colectivo (comité vecinal, club madres, grupos juveniles, niños, trabajadores, etc.), presentándonos y aclarando nuestros propósitos (la asamblea puede ser una asamblea comunitaria o un evento cultural, o

bien podemos convocar nosotros a una reunión, dependiendo de los casos). Luego se procede con el diálogo para conocer la situación y las necesidades más sentidas por ellos.

a) Identificación de las áreas problemáticas en términos generales

Llegando al segundo paso recomendamos tener cuidado de registrar objetivamente los problemas realmente sentidos por el colectivo y no los que a nosotros nos parecen importantes. Se procede, luego a categorizar los problemas recopilados y a redactar un listado de áreas problemáticas, con un pequeño grupo de voluntarios.

b) Devolución a la comunidad y análisis conjunto de la situación

En este punto es necesario volver a reunirse con la comunidad para informar los resultados de este primer diálogo. El colectivo analizará dichos problemas hasta llegar a un acuerdo sobre el mismo.

La definición y priorización de los problemas, acuerdos y compromisos sobre el quehacer.

Aquí se da el paso desde las áreas problemáticas a la identificación del problema que resulta más conveniente enfrentar. Los criterios para llegar a esta priorización son varios y dependen de la situación específica. Entre estos, podemos citar los siguientes:

- ❖ Si es el desempleo, puede generar escasos ingresos familiares, consecuentemente, un sin número de dificultades; si el problema es la falta de un lugar para reunirse, podrá provocar cuántas personas son afectadas por el problema.
- ❖ Con qué recursos contamos para enfrentarlo. No basta definir un problema, sino que debemos saber si estamos en condiciones de solucionarlo o por lo menos de encararlo con pequeñas acciones.
- ❖ Qué interés real despierta en la población, sea el grupo o comunidad.

Un problema puede ser muy grave y pasa desapercibido para la mayoría que, en tal caso, no se sentirá comprometida en la acción. Lo fundamental en esta etapa es llegar a un acuerdo sobre el tipo de problema a enfrentarse y establecer el compromiso que cada miembro toma al respecto, es decir, qué hacer y con quiénes.

c) La evaluación de la fase

La evaluación de esta fase se hará conjuntamente con la comunidad.

EJECUCIÓN

Primera etapa

a. Conformación y desarrollo del grupo de investigación

En esta etapa se van definiendo las vivencias personales y colectivas del problema; se fijan plazos y recursos humanos disponibles; y se definen los objetivos a lograr en el corto plazo con el grupo de personas que se comprometen a llevar a cabo la investigación-acción. Asimismo, se identifican las técnicas más acertadas para recoger los datos esenciales y se procede al entrenamiento de los grupos sobre la aplicación de dichas técnicas.

b. Percepción del problema

Una vez definido el problema prioritario se vuelve a reflexionar sobre él detenidamente para analizar las reacciones que provocan, las causas probables y las posibles salidas. Es fundamental asegurarse de que el colectivo sea protagonista de este análisis y no se deje simplemente dirigir por el acompañante o colaborador.

c. Selección y conformación del grupo de investigación-acción

El colectivo (comunidad, club de madres grupo de jóvenes o niños organizados) decidirá quienes se comprometen a desarrollar la investigación acción. En el punto “d” de la etapa precedente se definió el grado de compromiso colectivo; ahora se trata de conformar el pequeño grupo de investigadores.

d. Definición de los objetivos y metas

Con el pequeño grupo que se conforma se empieza a escolar un plan de trabajo fijando los objetivos que se quieren lograr con la intervención. Por ejemplo, si el problema que se prioriza es el alto costo de los textos escolares, una meta podría ser la conformación de una biblioteca popular donde se puedan consultar gratuitamente los libros; el objetivo a corto plazo puede ser el de sensibilizar a las familias para que aporten con libros o con recaudación de fondos para la habilitación de la biblioteca.

Otro objetivo específico podría ser conseguir el local para la biblioteca, en cuyo caso se deberá conversar con el cura, con el alcalde, una ONG local o cualquiera estructura que pueda reservar un espacio a tal fin.

Lo importante es fijar metas reales que se puedan conseguir con los recursos disponibles en el lugar.

e. Determinación de las técnicas de recolección de datos

Para conocer y cuantificar los recursos disponibles (potenciales o efectivos) es necesario recopilar datos y decidir de qué manera se van recogiendo así, en el ejemplo sugerido anteriormente, el de la biblioteca, será necesario saber qué instituciones tiene locales disponibles, cuántos están dispuestos a donar un espacio, que familias tienen textos escolares en su casa y cuantos de ellos estarían llanos a donarlos y compartirlos. En tal caso, las técnicas de recolección de datos podrían ser: la cuenta de las instituciones, las entrevistas personales con las familias; un cuestionario distribuido en las organizaciones barriales, donde se invita a proporcionar indicaciones útiles sobre el problema.

f. Entrenamiento del grupo de investigación acción.

Este paso sirve para capacitar al grupo en el manejo de la técnica (o técnicas) escogida(s): entrevistas, cuestionario, biografía, consulta de archivos u otros; según los casos. El acompañante colaborador si tiene las condiciones, puede encargarse personalmente de hacer la capacitación; sino, el grupo debe buscar la ayuda puntual o profesional que apoye en esta fase.

g. Evaluación de la fase

Se evaluarán los logros y los límites del proceso con el grupo de investigadores.

Segunda etapa

a) La investigación

En esta fase se van recogiendo las informaciones que faltan para conocer más profundamente el problema, se analizan los datos y se convoca a una reunión con el colectivo para buscar conjuntamente las hipótesis y las posibles soluciones. Finalmente se selecciona la acción más acertada y se evalúa en plenario todo lo emergido durante esta etapa.

b) Recolección de datos

En la primera etapa se identificaban los lugares, las personas y el tipo de técnicas para recolectar datos. Luego se pasa a la operativización.

Retomando el ejemplo de la biblioteca, cada miembro del equipo se encargará de una tarea específica:

- Datos sobre los posibles lugares para la biblioteca (contactos y entrevistas con las instituciones disponibles).
- Datos sobre la disponibilidad de textos (donados/ compartidos por las familias, brindados por las escuelas, comprados, por una ONG, etc.)

- Datos sobre los posibles responsables del servicio de biblioteca.
- Números de potenciales del servicio.
- Tipo de libros necesarios.
- Cualquier información que considera indispensable para alcanzar la meta.

c) Análisis de datos

Todas estas informaciones se analizarán en equipo, y se ordenarán para poder comunicarles a los demás en el paso siguiente.

d) Devolución a la comunidad y análisis conjunto

Entendemos por <devolución> el compartir los resultados con todo el colectivo, convocando a una asamblea o aprovechando un evento ya programado. Se analiza el problema al plenario a la luz de las nuevas informaciones hasta llegar a ubicar el problema y sus causas y redefinirlo.

e) La redefinición del problema e identificación de las causas

Si el problema inicial era el costo de los libros, con los últimos datos se podrá reflexionar sobre la dimensión real del problema, sus causas y sus efectos a largo plazo, el número de población afectada y las posibilidades de respuesta.

f) Búsqueda de alternativas

Se reflexiona a esta altura sobre las posibles soluciones, evaluando si por ejemplo los objetivos de la segunda etapa siguen vigentes o si se deben modificarse. Al final se eligen las alternativas para lograr los objetivos.

Retornando nuestro ejemplo, puede resultar que la instalación de una biblioteca popular sea una acción eficaz sólo si forma parte de una estrategia de reivindicación al derecho de la educación y representa un

primer paso para la toma de conciencia y la organización de la población alrededor de esta necesidad común.

g) Hipótesis de acción y elección

Se decide conjuntamente qué hacer en el corto y mediano plazo, y se elige una acción específica colocándola en un proyecto más amplio.

h) Evaluación de la fase

Se concluye la fase con una evaluación colectiva de los avances y las limitaciones.

Tercera etapa

a) La acción

Con los elementos que se tienen a estas alturas del proceso es posible pasar a la acción después de haber planificado y organizado cuidadosamente la intervención.

b) La planificación

La planificación es un plan de trabajo donde se especifican las metas, los tiempos, las personas, los recursos materiales, los costos y las gestiones necesarias para la realización de la acción (permisos legales, coordinaciones institucionales, seguimiento futuro, etc.).

c) La organización

Se distribuyen las tareas y se deciden los tiempos y las formas de realización de la acción, coordinando tanto con el equipo como con todos los pobladores que se hubieran comprometido a participar.

d) La acción

Al llevar a cabo una acción, a veces pueden surgir retrasos y dificultades que uno o más miembros del equipo, sobre todo en consideración del

trabajo previo, intentan superar por su cuenta, sin informar a nadie, asumiendo una actitud de caudillismo y considerando propiedad personal los avances que logra, rechazando las críticas son afirmaciones tipo “yo logre hablar con el alcalde porque su hijo es mi amigo... de lo contrario nunca nos iba a recibir”, “yo conseguí una donación de la ONG porque conozco al presidente...”, “yo, como soy amigo del cura, logré el local de la parroquia... y encima me critican”.

Esa actitud no es correcta, porque no es comunitaria. Un trabajo de esta naturaleza no puede ser llevado a cabo por una sola persona porque hay el riesgo de crear un asilamiento, y si esa persona se ausenta nadie asumirá lo que el hizo, en la medida en que la comunidad lo que percibe como acción puntual de un caudillo y no como algo que se asume colectivamente con responsabilidad.

2.1.7 MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL CAMBIO SOCIAL: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Parten de una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria. Se basan en la teoría crítica y en el pensamiento de Habermas, se ve al ser humano como cocreador de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y sus acciones. Nuestra realidad es un producto resultante de la interacción entre el significado individual y colectivo. Visión activa de los sujetos en la sociedad, elemento de unión de estas metodologías que enfatizan la participación como estrategia de base.

La investigación-acción educativa, la investigación colaborativa y la investigación participativa son tres formas básicas de investigación dentro de esta perspectiva. Articulan la teoría y la práctica. Sus fundamentos son la acción, la práctica y el cambio.

1. La ciencia de la acción, es un campo de trabajo, su objetivo es identificar las teorías que utilizan los actores para guiar su conducta, y en términos amplios predecir sus consecuencias.
2. El conocimiento se enraíza <en> y <para> la acción. Su interés radica en desarrollar una ciencia genuina de la acción. Se enfatiza la comprobación sistemática de la teoría en contextos de vivencia – acción.
3. La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y comunidades.
4. Se da mayor importancia al conocimiento experiencial, que a su vez se genera a través de la participación con los otros.

La mayor parte del trabajo psicopedagógico se desarrolla en un contexto de intervención-acción y es la práctica una referencia constante en las actuaciones profesionales.

Investigación-acción

Para algunos autores la investigación-acción se centra en la resolución de problemas, resolviéndose a nivel metodológico con los pasos habituales de la investigación clásica; para otros su sentido se encuentra en el desarrollo profesional, incorporando los principios de la educación de adultos, también afirman que se trata de una perspectiva amplia, un compromiso para problematizar las prácticas sociales (incluyendo la investigación de uno mismo), en base a un interés transformacional individual y social.

Noffke (1997) citado en **Buendía (1998)**, desarrolla la idea central que la investigación-acción es definida como movimiento social, consecuencia de los significados que emergen de la acción y de la investigación y de la relación entre ambas, por ello la investigación incide a modo de onda expansiva en la educación y en el desarrollo social.

Las funciones que se les puede asignar van desde el diseño y desarrollo curricular, la formación del profesorado, capacitación para el cambio y la innovación y la generación del conocimiento teórico y metateórico de los procesos formativos.

De la investigación-acción se desprenden una pluralidad de enfoques, tales como: investigación-acción, investigación participativa, investigación colaborativa.

La investigación colaborativa, implica el trabajo conjunto entre prácticos e investigadores, convirtiéndose todas las personas en coinvestigadores que piensan, toman decisiones, generan ideas, diseñan, dirigen el proyecto y extraen conclusiones de los datos.

Esta metodología proporciona al menos tres tipos de conocimientos que él denomina:

- a) Conocimiento experiencial que se alcanza mediante el contacto directo con personas, lugares y cosas.
- b) Conocimiento práctico relacionado en cómo hacer algo, que se mostrará en una habilidad o competencia.
- c) Conocimiento proposicional, conocimiento sobre algo que se expresa en postulados o teorías.

El procedimiento metodológico consta de cuatro fases:

1. Un grupo de investigadores se reúnen en torno a un área de interés temática e identifican problemas de investigación. Esta fase implica un conocimiento proposicional.
2. El grupo aplica las ideas iniciales y procedimientos en su trabajo y vida cotidiana, registran los resultados de su trabajo, esta fase conlleva un conocimiento práctico.
3. En esta fase se producen procesos de apertura que les afecta a ellos y a su entorno, comporte un saber experiencial.

4. Se vuelven a considerar las proposiciones y las hipótesis iniciales de la investigación a la luz de la sociedad, modificándolas, reformulándolas, rechazándolas o adoptando otras nuevas. Implica una vuelta crítica al conocimiento proposicional.

La investigación participativa está más ligada a la investigación sociológica. Como investigación social aplicada, asume que la ciencia está estrechamente vinculada al desarrollo humano. Implica la presencia real, concreta y en interrelación de la investigación, de la acción, y de la participación, para autores que la denominan como investigación-acción-participante.

Park (1991) refiere varios tipos de conocimiento (instrumental, interactivo y crítico), que no son en ningún modo contradictorios, la labor del científico comprometido en procesos de investigación-acción participante es la de sistematizar todos los tipos de información que han recabado y entregarlos a los diferentes grupos que se sirven de ese conocimiento; en primer lugar está la comunidad base en la cual el profesional desarrolla su trabajo, en otra instancia a las instituciones oficiales y no gubernamentales, para que puedan brindarse los medios necesarios para la satisfacción de las necesidades que la comunidad presenta; de igual modo, la academia, la universidad recibe resultados del proceso.

Esta metodología, aunque pasen los años y nuestra “cultura” siga avanzando hacia otros modelos de dominación, de instrucción – educación y de comportamiento, seguirá siendo válida y pertinente.

Según **Villegas (1993)** la investigación participativa adquiere una forma de resolución de problemas sociales que tiene determinados sectores sociales (...) íntimamente ligados a contextos sociales y a investigadores comprometidos con el cambio social. Nace del análisis colectivo y participativo que la comunidad realiza de las acciones y de las necesidades con que se encuentra.

Muchos autores la identifican como investigación, acción y participación (Fals, 1986; Serrano, 1989; López, 1989). Egg (1990) la describe con los siguientes rasgos:

- El objeto de estudio se decide a partir de lo que interesa a un grupo o colectivo. Aplicado a problemas de la vida real.
- Su finalidad es la transformación de la situación-problema que afecta a la gente involucrada.
- Existe una estrecha interacción entre investigación y práctica; proceso de investigación e intervención.

- Se fundamenta en que las personas son los principales agentes de cambio social, éste será más viable si la gente tiene una mejor comprensión de la situación.
- Supone la superación de toda forma de relación dicotómica y jerarquizada entre investigador-comunidad. El primero aporta su caudal teórico y metodológico, y las personas involucradas contribuyen con sus experiencias y conocimientos existenciales.
- Exige formas de comunicación entre iguales.
- Presupone un compromiso efectivo y declarado del investigador con la gente involucrada.
- Se establecen relaciones entre los datos observados.
- Se establecen a partir de ellas, hipótesis.
- Finalmente, se establece una estructura de generalización, dentro de la cual se posibilita la elaboración de teorías al tiempo que se proponen soluciones en la actuación educativa del contexto realizado.
- La secuencia es cíclica y se complementa con otras técnicas.

La investigación-acción al igual que las metodologías cualitativas, no ponen condicionamientos técnicos iniciales muy rigurosos y, al implicar directamente al investigador con la realidad, potencian la posibilidad

investigadora de los educadores y profesores, los cuales de por sí son observadores participantes y entrevistadores.

Lo importante es evitar la “aceptación acrítica” de métodos que parecen menos rigurosos, pero más complicados para su puesta en acción, tanto en lo técnico como en lo práctico, dentro de la “síntesis multimetódica”.

2.1.8 VENTAJAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

En la investigación-acción, el quehacer científico consiste no solo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. En la investigación-acción aun hay mucho énfasis en el empleo del instrumental técnico de estadísticas y de muestreo, lo que permite su aplicación por parte de un personal de formación media.

Además la investigación-acción ofrece otras ventajas derivadas de la práctica misma, permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados; permite la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base y finalmente, el mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.

Los resultados se prueban en la realidad. Las experiencias que resultan en el campo social proporcionan las informaciones acerca de los procesos históricos.

En otras palabras, empieza un ciclo nuevo de la investigación-acción cuando los resultados de la acción común se analizan, por medio de una nueva fase de recolección de información. Luego el discurso acerca de las informaciones, se comienza con la etapa de elaborar orientaciones para los procesos de acción o las modificaciones de los procesos procedentes.

2.1.9 PRINCIPIOS ÉTICOS

Dado que la investigación-acción se lleva a cabo en medios humanos donde están implicadas otras personas (alumnado u otras) y que el tipo de datos que pretendemos obtener puede significar manejar información sobre las personas o sus contextos y circunstancias, cuyo uso inadecuado pudiera ser lesivo para las mismas, es necesario cuidar tanto los modos por los cuales tenemos acceso a la información, como la interpretación que de ella hacemos y el uso público que le damos. Esto justifica la defensa de unos principios éticos que deben defenderse siempre por encima de cualquier interés investigador.

PRINCIPIOS ÉTICOS

1. Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
2. Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicas.
3. Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.
4. El trabajo debe permanecer visible y abierto a las sugerencias de otros.
5. Cualquier descripción del trabajo o del punto de vista de otros debe ser negociado con ellos antes de hacerlo público.
6. El alumnado tiene los mismos derechos que el profesorado, al igual que cualesquier otro implicado, respecto a los datos que proceden de ellos. En concreto, debe negociarse con los alumnos y alumnas las interpretaciones de los datos que proceden de ellos y obtenerse su autorización para hacer uso público de los mismos.
7. En los informes públicos de la investigación, debe mantenerse el anonimato de las personas que participan en ella, así como de las instituciones implicadas, a no ser que haya deseo en contrario de los interesados y autorización para ello. En todo caso, debe mantenerse el anonimato del alumnado.
8. Todos los principios éticos que se establezcan deben ser conocidos previamente por los afectados y acordados con ellos, así como los términos de su uso.

2.1.10 FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación acción se propone apoyar a los docentes en la reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas cotidianas con el objetivo de favorecer un proceso de comprensión del rol docente que asumen, creando así condiciones para transformarlo.

Se parte de la base que las prácticas pedagógicas se sustentan en diversas concepciones internalizadas por los profesores. Por ejemplo, en la manera como un profesor enfrenta un problema disciplinario, están presentes las formas cómo ese profesor interpreta lo ocurrido y cómo concibe la disciplina, la autoridad, las normas, etc.

Así mismo, toda conducta individual del profesor está inserta en una práctica social específica, la práctica docente. En otras palabras, las concepciones, ideas o criterios que sustentan la práctica pedagógica cotidiana no pertenecen a un profesor individualmente, son parte de la cultura escolar y compartidos por los diferentes actores del sistema educativo.

Las concepciones pedagógicas pueden ser conscientes o no, explícitas o implícitas para el docente. Son concepciones que se van internalizando en toda su historia de inserción en la cultura escolar y que van conformando las pautas de conducta con las que asume el rol docente. Estas pautas se rutinizan y se van transformando en algo obvio, evidente y natural.

El sentido de la investigación es justamente cuestionar el rol asumido por los docentes como algo obvio y natural, de tal manera de poder comprenderlo, criticarlo y transformarlo.

En síntesis, la investigación se propone apoyar a que los profesores transformen sus prácticas pedagógicas a partir de una reflexión crítica sobre las mismas. Esto quiere decir que para democratizar las prácticas

pedagógicas, sería infructuoso imponer concepciones democráticas que no se funden en un develamiento crítico de las concepciones presentes en las prácticas actuales.

2.1.11 ALGUNAS APLICACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente.

Entre los diversos campos de aplicación de la investigación-acción en educación tenemos que destacar la aplicación para la evaluación de centros, aprendizaje, instituciones. De la revisión bibliográfica podemos reseñar los siguientes ejemplos:

Son diversos los ejemplos a los que podemos hacer referencia sobre estudios basados en esta metodología, la cual es considerada como una vía para el cambio, tiene como fin último mejorar la realidad vivida, busca evaluar para cambiar la realidad desde la realidad misma. **Mactaggart y Kemmis (1988)**. A continuación enunciaremos y comentaremos brevemente algunos de ellos.

López Górriz (1993) nos proporciona un proyecto de investigación-acción llevado a cabo por siete profesores de la zona de Aljirafe de Sevilla y por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla. El proyecto tenía una doble finalidad:

- (i) Ayudar al profesorado a adquirir capacidades investigadoras que les permitan hacer un diagnóstico preciso de la problemática educativa en su aula y.
- (ii) Ofrecer alternativas de acción e introducir una mejora educativa e innovación curricular, que beneficie al adulto, así como su evaluación.

Lapuebla (1988) nos proporciona la experiencia de proyecto educativo que tiene uno de sus tres grandes objetivos la transformación de los procesos de aprendizajes, de modo que los alumnos sean sujetos activos de su propia formación y no simples elementos pasivos; la actividad debe pasar por el conocimiento de las características del individuo, sus necesidades, actitudes y capacidades.

Buendía y Salmerón (1995) desarrollaron un estudio cuyo objetivo específico es conocer la actitud de los profesores hacia la investigación educativa y la posible tendencia al cambio de actitudes una vez finalizado un curso de formación y participación en un proyecto de investigación cooperativa.

Perelló; Membrive y Vives (1995) realizaron una experiencia con un grupo de alumnos de primero y segundo de preescolar y con la colaboración de los padres, en el Colegio de Capdepera (Mallorca) con objeto de cambiar lo hábitos alimentarios de los niños los cuales a menudo no son los más adecuados dietéticamente.

2.1.12 ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COLABORADORA EN LA EDUCACIÓN

¿Qué tiene de particular, de propio, la investigación- acción en la educación?

Comencemos por presentar un avance de definición de la investigación-acción. Es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativo, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Para adentrarnos en claves: qué se investiga, quién, cómo y para qué.

El qué. El objetivo de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática, en todo caso susceptible de ser mejorada. **Elliot (1978)** indica que se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden modificarse y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los profesores.

El quién. Los agentes, los que diseñan y realizan un proceso de investigación no son los investigadores profesionales, al menos no son sólo ellos. Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, pero también son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente “objeto” de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones. En la investigación-acción pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de la Universidad) como asesores o colaboradores, pero no son imprescindibles; sí lo son, en cambio, los implicados. Se habla también de “grupo” de investigación; es decir, la exploración como tarea colectiva. Sin embargo, cuando esto no es posible, la investigación-acción se puede acometer individualmente, transformándose en un proceso particular de autorreflexión.

El cómo. La investigación-acción siente predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas. Todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación nos es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotografía, descripciones ecológicas del comportamiento,

entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, etc. Hopkins y Winter (1989). En todo caso, el repertorio de técnicas de recogida y análisis de la información huye de la sofisticación para que pueda ser utilizado por los profesores, teniendo en cuenta su formación previa y sus responsabilidades como docentes.

Además, la investigación-acción se estructura en ciclos de investigación en espiral, contando cada ciclo con cuatro momentos claves: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

El para qué. La finalidad última de la investigación-acción es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que se tiene de ella y de los contextos en los que se realiza.

Es decir, pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos; un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. Por su puesto que cualquier tipo de cambio no se justifica por sí mismo; todo el proceso de la investigación-acción debe ser congruente con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica, atentos a los efectos colaterales no previstos. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación.

Lo que es y lo que no es la investigación-acción en la educación

Atentos a las distorsiones fáciles, situaremos en primer lugar lo que no es la investigación-acción **Kemmis y McTaggart (1988)**:

- a) No es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias.
- b) No es una simple resolución de problemas, implica también mejorar, comprender.

- c) No se trata de una investigación sobre otras personas, sino sobre uno mismo, en colaboración con otros implicados y colaboradores.
- d) No es la aplicación del método científico a la enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada.

Estos mismos autores, desde una óptima crítica, nos ofrecen los puntos clave que para ellos delimitan la investigación-acción. Es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera. Tanto esas prácticas como las ideas deben ser objeto de pruebas y de ellas se deben recoger evidencias, entendiendo la prueba de un modo flexible y abierto. Es participativa y colaboradora, estimulan la creación de comunidades autocríticas que tienen como metas la comprensión y la emancipación, ya que la investigación se entiende como un problema ético y como un proceso político mediante el cual las personas analizan críticamente las situaciones, conflictos y resistencias al cambio. Debido a su complejidad, se recomienda comenzar con problemas concretos, interesantes pero sencillos, para ir gradualmente ampliando el objeto de investigación e ir adentrándose en sucesivos ciclos en cuestiones de mayor envergadura; del mismo modo, también se debe empezar a trabajar en pequeños grupos, para ir incluyendo progresivamente a un mayor número de personas. Como perspectiva de conjunto, la investigación-acción “nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa (...) una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos” **Kemmis y McTaggart (1988)**.

En algunas de estas cuestiones también incide Elliot, al presentarnos las características fundamentales de la investigación-acción. Nos alerta recalcando que el objetivo principal no es la producción de conocimientos, como en la investigación tradicional, sino la mejora de la práctica educativa,

y toda creación de conocimientos tiene que estar a ella subordinada. Mejorar la práctica es hacerla más educativa, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto este cambio no se concibe como un problema técnico sino ético, filosófico (político) dirían los críticos. Pero si mejora la práctica es porque alguien se esfuerza en que esto suceda, por eso se asocia también a la mejora de los implicados; cambian las acciones, las ideas, los contextos y las personas.

Problemas metodológicos relacionados con la investigación- acción.

La investigación-acción no se rige por los parámetros típicos de la investigación cuantitativa, mucho más consolidada y estructurada, por lo que, tanto desde el mundo de los investigadores como desde el mundo de los docentes, se expresan críticas que ponen en duda el valor de la investigación-acción como investigación. Los investigadores situados en un enfoque positivista no consideran como investigación, en sentido estricto, aquellas investigaciones enmarcadas en la investigación-acción, por cuando éstas últimas no utilizan una gran cantidad de datos, ni son éstos extraídos de muestras representativas, y porque están dirigidas por personas que, al mismo tiempo carecen de un cuerpo de conocimiento teórico especializado, están directamente implicados en las situaciones que ellas mismas investigan.

No se trata de valorar con la misma unidad de medida a enfoques de investigación claramente diferentes entre sí; se trata de establecer criterios específicos para la investigación-acción, que nos permitan conocer si una investigación, en esta línea, es suficientemente sólida. Pero esta búsqueda no ha tenido un camino fácil. **Hopkins, (1987)** señala que los principales defensores de la investigación por parte del profesor han caído en dos tipos de trampas no necesariamente excluyentes:

- A) “La trampa de la investigación- acción”, que consiste en un interés desmesurado por parte de los investigadores académicos por desarrollar modelos de y para la investigación-acción, que pueden acabar

encorsetando la autonomía y los fines emancipadores de los investigadores- profesores. Algunos opositores a la investigación- acción indican que algunos de los trabajos de **Elliot; Ebbut y Kemmis (1987)**: “están repletos de esquemas complejos para la investigación- acción, espirales y medio- espirales y toda la eficiencia técnica que conduce al conformismo y al control, la descripción explícita de pasos y etapas, proporcionan a los profesores no unos principios de procedimiento que conduzcan a la acción independiente, sino una invitación de asumir una “camisa de fuerza” tecnológica- prescriptiva”. Si bien, no tenemos por qué estar totalmente de acuerdo con esta crítica, sí reconocemos que formalizar en exceso la investigación- acción puede suponer un aumento de poder de los expertos dentro de los grupos de investigación- acción, disminuyendo, por lo tanto, la autonomía de los profesores- investigadores.

- B) “La trampa de la exploración”, pone en duda que la investigación que pueden realizar los docentes sea una verdadera investigación, y no simplemente un indagación, una exploración, una autorreflexión sobre la propia práctica. El mensaje implícito de esta postura es que no hay más investigación que la de corte positivista. Sin embargo, las diferencias no son tan claras, pues, como afirma **Hopkins (1987)**, “la investigación, la indagación, el autocontrol, son todos aspectos de una actividad similar, porque todos requieren una reflexión sistemática, autoconciente y rigurosa, para tener valor”. Otra implicación de este tipo de “trampa” es la preferencia que manifiestan algunos docentes- investigadores por utilizar métodos cuantitativos de recogida de datos, frente a los cualitativos, porque tienden a imitar a los investigadores profesionales.

La investigación- acción está siendo cuestionada como modalidad de investigación por dos aspectos importantes, la objetividad y la generalización, críticas que también atañen a otras investigaciones

cualitativas y críticas. Desde un enfoque técnico-científico se acusa a la investigación-acción de carecer de objetividad, sobre todo porque los investigadores están muy implicados en la situación investigada y porque la motivación, en algunos casos política, que rige los proyectos puede condicionar los resultados. Los autores que trabajan en la línea de la investigación-acción se defienden aduciendo que la objetividad es propia de la investigación del mundo físico- natural, pero que cuando se trata de contextos sociales el conocimiento técnico o instrumental no es el único ni el más importante; existen otros requisitos epistemológicos como el conocimiento interactivo o el conocimiento crítico, que se sitúan en el mundo de lo subjetivo, lo situacional y de lo estructural.

La validez interna de la investigación-acción se garantiza por la aplicación de procesos holísticos de la investigación, la profundidad y la complejidad de la información (triangulación metodológica), por las variadas fuentes de información (triangulación de perspectivas), y, sobre todo, por las transformaciones reales producidas, tanto en ideas, como en prácticas o en contextos. Como se acaba de indicar, se emplea como una de las técnicas importantes de validación interna el uso de la triangulación de perspectivas, que implica contrastar las perspectivas, y que, implica también contrastar las percepciones de los implicados en el proceso de investigación, normalmente docentes, estudiantes y observadores/ asesores externos. De este modo, una observación inicialmente subjetiva adquiere cierto grado de autenticidad al confrontarse con otros puntos de vista, y negociarse el significado de un acontecimiento. La triangulación permite que todos los implicados puedan opinar y compartir los mismos riesgos en un proceso de comprensión mutua, aportando cada grupo lo genuino de su situación: los docentes, sus intenciones y propósitos; el alumnado sus vivencias acerca de cómo influyen sobre él las acciones del profesorado, y los observadores externos su capacidad de distanciarse del problema investigado. La validez interna de los informes de investigación-acción se manifiesta en la medida en que los cambios generados por la investigación mejoren la situación

problemática, por lo que dichos informes deben incluir, no sólo un análisis de la situación- problema, sino también una valoración de las medidas de acción emprendidas.

Otra de las críticas que se vierten sobre la investigación-acción es la imposibilidad de generalizar los resultados, sobre todo porque no se trabaja con muestras amplias y representativas; por lo tanto, el interés de un informe queda reducido estrictamente al caso investigado, pero carece de utilidad para otros contextos. La investigación-acción, lo mismo que otros tipos de investigación cualitativa o crítica, asume la existencia de una amplia gama de criterios de validez, según el enfoque en el que nos situemos y las potenciales audiencias del informe. Una concepción interesante es la denominada “generalización naturalista”, mediante la cual un lector puede generalizar (o no) los resultados de la investigación su propia situación particular, y, en todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto del estudio. Esta validación externa es más responsabilidad del lector- usuario del informe que del investigador. Como afirman **Wals y Alblas (1997)**, los resultados extraídos de una investigación-acción sólo son transferibles a otros contextos “cuando el acto de generalizar es visto como un proceso de interacción dialéctica entre el lector y el autor”. Sin embargo, el investigador debe tener en cuenta ciertas cautelas a la hora de elaborar el informe, centrandolo mejor posible las diferentes interpretaciones que pueden hacer los lectores, como por ejemplo, presentar con claridad el enfoque en el que se citan las metas de la investigación, describir con profundidad el contexto en el que se ubica la investigación, así como sus actores, redactar con un estilo en el que evoque escenarios, personajes, diálogos, etc. Aún así, la última palabra la tienen los lectores.

Las conclusiones de los procesos de la investigación-acción deben ser entendidas como “hipótesis de acción”, por cuanto serán comprobadas por otros docentes en sus propias aulas. Como afirman **Ebbut y Elliott (1990)**: “cuanto mayor sea el ámbito de aplicación de estas hipótesis a las

situaciones de clase, mayor será su validez externa”. En general muchos docentes desconfían de la generalización de sus investigaciones; sin embargo, esta desconfianza disminuye o desaparece cuando leen estudios de casos escritos por otros docentes, al reconocer como propios los problemas analizados y al comprobar la utilidad de los cambios sugeridos. **Elliot (1991)** recomienda a los docentes que analicen sus experiencias pasadas y comprueben su valor a la hora de comprender situaciones actuales; “mediante este proceso los profesores asumen que pueden generalizar de una experiencia pasada a otra presente” y, por lo tanto “¿por qué no asumir también que los estudios de casos de otros profesionales pueden también proporcionar experiencias extensibles a sus propias situaciones, y viceversa?”.

Diferentes modalidades en la investigación-acción

Existe una gran variedad en cómo se percibe y utiliza la investigación-acción, dentro de un continuo que puede ir desde una estrecha proximidad con el enfoque técnico- científico hasta una vinculación profunda con el enfoque crítico. Esta amplia gama, lejos de ser un problema, es un reflejo de las diferentes formas de percibir y de racionalizar el mundo social, y, desde una óptica más micro social, es la consecuencia de la contextualización de los problemas sociales y de las peculiaridades de los individuos participantes.

Los estudiantes de las ciencias sociales, incluidas las ciencias de la educación, pueden situarse en tres diferentes tipos de racionalidad: La tradición positivista, la tradición hermenéutico- interpretativa y la tradición crítica, nacidos del marco propuesto por **Habermas (1970)** en la relación con las diferentes esferas de interés de la acción humana y de las diversas formas de conocimiento. Esta estructura triparadigmática tiene su reflejo en las diferentes formas de entender la investigación-acción. Así, las investigaciones enmarcadas en la investigación-acción transcurren a lo largo

de un continuo en el que emergen tres racionalidades diferentes: la técnica, la práctica y la emancipatoria.

La investigación-acción técnica, tiene como propósitos generales diseñar y aplicar un plan de intervención que sea eficaz en la mejora de las habilidades profesionales y en la resolución de problemas. Se preocupa por el cambio de prácticas sociales (muy en la línea de los deseos de los poderes fácticos), y no tanto por la mejora en la comprensión de los problemas y la transformación de los contextos en los que se sitúan. El papel de los agentes externos es el de experto responsable en grande medida de los procesos de investigación, que se relaciona con los prácticos implicados por cooptación (elección de los participantes). Se diferencia del enfoque positivista clásico por las finalidades de investigación (la resolución de un problema práctico), por la incorporación de los implicados en el proceso de investigación y por la adaptación contextual de los parámetros metodológicos. Para muchos investigadores enmarcados en la investigación-acción esta modalidad no es investigación-acción en sentido estricto, sino una forma suavizada de la tradición técnico- científica.

La investigación-acción práctica, denominada así en cuanto que busca desarrollar el pensamiento práctico de los participantes, pretende, junto con la resolución de problemas, mejorar el desarrollo profesional a través de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión. Los agentes externos cumplen, sobre todo, un papel socrático, como consultores y asesores, ayudando a los participantes a articular sus preocupaciones e ideas, a diseñar propuestas articuladas de cambio, y a analizar las repercusiones e ideas, a diseñar propuestas articuladas de cambio, y a analizar las repercusiones de estos cambios. Los prácticos implicados tienen más protagonismo en el control de la investigación, decidiendo, por la vía de la deliberación, los problemas que deben ser resueltos, y las mejores vías de actuación dentro de las limitaciones contextuales existentes. Esta modalidad puede ser considerada como una

etapa en el camino de la investigación-acción emancipatoria; su limitación radica en que no se plantea un desarrollo sistemático.

La investigación-acción crítica o emancipatoria incorpora las finalidades de las otras modalidades, añadiendo la emancipación de los participantes de la tradición coercitiva y de las relaciones jerárquicas, a través de una transformación profunda, y no sólo periférica y superficial, de las organizaciones sociales. El papel de agente externo es el compartir con los otros participantes la función de autoreflexión colaboradora del grupo de investigación. Constituye un proceso de práctica de libertad **Freire (1990, 1993)** y en este sentido, es una concepción “activista y militante” de la investigación, luchando por un contexto social más justo y democrático, a través de la reflexión crítica, pero también de procesos autocríticos de ideas y de conductas. Las comunidades de investigación-acción así constituidas pueden ser consideradas como una amenaza por los poderes fácticos, debiendo aprender a actuar con prudencia y precaución, puesto que son muchas las dificultades con las que se van a encontrar y muchas las fuerzas coercitivas con las que se tienen que enfrentar.

La colaboración como base de la investigación-acción

Aunque la investigación-acción admite como tal, proyectos de investigación diseñados y puestos en práctica por una sola persona, para muchos autores, sobre todo aquellos situados en la modalidad crítica, uno de los requisitos que conforman a la investigación-acción es la colaboración. La controversia puede situarse en qué es lo que considera colaboración.

Clift (1991) define la acción de colaborar, como trabajar juntos dos o más personas para conseguir una meta. Esta conceptualización nada nos dice del tipo de relación que se puede establecer en la colaboración. En general, cuando se habla de colaboración se está refiriendo no sólo a la existencia de un grupo, sino también a su composición. Así, se entiende que en el proyecto están participando personas con situaciones sociales diferentes, bien en formación, profesión, sistemas culturales, etc., y que

cada una contribuye con su experiencia diversa, pero con una perspectiva común.

Precisamente esta procedencia tan diversa origina uno de los problemas más interesantes de la colaboración: los distintos papeles que pueden jugar los diferentes miembros, según sean agentes externos o los directamente implicados y destinatarios de la propuesta de cambio.

En primer lugar, debemos diferenciar cooperación y colaboración. En la cooperación los participantes llegan a acuerdos, pero actúan por separado hacia metas autodefinidas, y, por lo tanto, diferentes, mientras que en la colaboración los participantes trabajan juntos en todas las fases del proyecto para seguir beneficios comunes. En Segundo lugar, debemos matizar el concepto de colaboración, partiendo del supuesto de que en la investigación-acción colaboradora todos los participantes deben ser miembros de pleno derecho dentro del proyecto, nos encontramos con dos grandes modelos a la hora de entender la relación entre los “prácticos” y los agentes externos (en muchos casos investigadores profesionales):

- 1) El enfoque de la colaboración que busca una relación igualitaria entre responsabilidad en todas las fases de la investigación.
- 2) El enfoque de la colaboración a través de la separación, que divide al equipo de investigación en dos componentes separados: los participantes destinatarios del cambio, y los expertos académicos, que comparten la misma meta última, pero que tienen metas inmediatas y métodos distintos, y, por lo tanto, también tienen responsabilidades diferentes.

Dentro de la investigación-acción se han realizado diversos estudios en la mejora de prácticas y programas educativos.

Diferentes responsabilidades en la investigación-acción colaboradora

Si es un mismo grupo de investigación colaboradora coinciden personas con una formación e intereses iniciales diferentes, ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer entre ellas?

En gran parte de la literatura sobre el tema nos encontramos con “prácticos” (generalmente los docentes) y académicos (profesores universitarios e investigadores profesionales) colaborando en un proyecto común, perfilado en gran medida por la resolución de problemas y preocupaciones de los “prácticos”.

Dentro de este contexto, algunos autores como **Feldman (1993)** piensan que no se obtiene beneficios mutuos, y que el investigador está forzado a ser un tutor benévolo que trabaja de un modo altruista para resolver las necesidades de otros. Se enfrenta a la incertidumbre de no saber hasta que punto la investigación le servirá para conseguir sus metas, que son generar conocimientos proposicionales y publicar en revistas de alto valor académico. Este autor sugiere que participar en proyectos de investigación-acción colaboradora no incrementa el prestigio profesional del investigador (lo que considera un objetivo prioritario) e, incluso, hay que invertir mucho tiempo y esfuerzo sin apenas gratificaciones.

Por supuesto, el mundo académico, muy tradicional en los estándares metodológicos y muy jerarquizados en sus relaciones, no fomentan la investigación colaboradora. Esta situación la refleja con claridad **Nyden y Wiewel (1992)** cuando afirman, refiriéndose a las dificultades que tienen los sociólogos que trabajan en la línea de la colaboración:

Estos sociólogos no siempre encuentran apoyo para su trabajo dentro de sus departamentos o universidades. Los resultados de los proyectos de investigación colaboradora tienen poco atractivo para las revistas importantes de nuestro campo (...). Consecuentemente, mucho de este

trabajo no es publicado, y los sociólogos implicados en tales proyectos no tienen un vehículo a través del que intercambiar ideas sobre temas sustantivos y metodológicos de la investigación colaboradora basada en la comunidad.

Aunque el enfoque de Feldman no es compartido en su totalidad por otros autores, sobre todo por los de la modalidad crítica, sí plantea una situación evidente: la diferencia de formación que existe entre los “prácticos” y los académicos. Sin embargo, la colaboración asume que la contribución de los participantes al proyecto no debe estar predefinida por su procedencia y que la diversidad en formación y recursos nunca debe suponer que una parte del grupo tiene un mayor control sobre los procesos de investigación; la diferencia debe aportar una perspectiva más rica y compleja, no unas relaciones jerárquicas de poder. Claro está que el agente externo cuenta, normalmente, con más preparación académica, más tiempo y más recursos de diversa índole; por lo tanto, es probable que tenga más acceso a otras experiencias e investigaciones, o que tenga una responsabilidad especial en la obtención de información, sobre todo cuando se trate de llevar a cabo tareas costosas en tiempo y preparación.

“El compañero universitario puede compartir las síntesis de las investigaciones publicadas o los ejemplos de estudios de caso de otros profesores (...) Debería dirigir las observaciones de aula (...), entrevistar periódicamente a los estudiantes empleando cuestiones abiertas generadas por el profesor, entablar numerosas conversaciones informales con el profesor, compartir todos los registros escritos o transcripciones para el análisis y reflexión personal del docente”.

En todo caso, lo importante es compartir y que cada participante vaya creando progresivamente su propio rol en una empresa común, a partir de sus necesidades e interés

Consideraciones finales: La investigación-acción colaboradora como estrategia de cambio y desarrollo profesional

Si bien la investigación-acción colaboradora puede ser reconocida como una forma peculiar de investigación, su valor educativo va más allá de esas fronteras, penetrando en los ámbitos de la innovación y del desarrollo profesional de los sectores implicados, en especial de los docentes. Cuando el profesor explora las prácticas educativas de la que es responsable, reflexiona sobre ellas, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias en acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, está provocando mejoras no sólo en las prácticas educativas sino también en su formación como docente. Como afirma **Elliot (1991)**, la investigación-acción: “unifica la investigación, mejora la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional”.

Y es que al participar en proyectos de investigación en el aula los profesores mejoran su juicio profesional, asumen responsabilidades complejas y adquieren el poder de crear conocimientos curriculares y de guiar la acción educativa, dejando de ser eternos intermediarios entre el experto curricular y los estudiantes, para convertirse en verdaderos agentes de innovación, de elevada credibilidad entre sus colegas, confirmándose así lo que hace años nos indicaba Stenhouse: “solamente el profesor puede cambiar al profesor”.

2.2 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

2.2.1 EL DOCENTE UN INVESTIGADOR DE SU PRÁCTICA

“La investigación de la práctica pedagógica por parte del docente ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa.

Por mucho tiempo se ha atribuido a la ciencia el propósito de describir, explicar y predecir los fenómenos. Frente a esta tendencia, la investigación-acción participante (IAP), otorga menos énfasis al conocimiento usualmente llamado “científico” y privilegia el conocimiento “práctico” que surge de la comunidad. Una premisa fundamental de la investigación-acción es que las personas de toda comunidad, independientemente de su nivel educativo y status ocupacional, tiene un conocimiento práctico que ha permitido su supervivencia. Dicho conocimiento posee explicaciones causales que el investigador debe comprender si pretende ayudar a la comunidad”.

Se sostiene, por lo tanto, que el docente puede y debe elaborar teoría desde su práctica; es decir, a partir de las formas que tiene para enfrentar los problemas que surgen en el aula, atribuyendo significados y contrastando éstos con la teoría adquirida en su formación profesional. Los docentes pueden dedicarse a elaborar teoría pedagógica a partir de la investigación educativa, eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica, que deja la primera a los investigadores y la segunda a los profesores cuando se enfrentan a las tareas cotidianas de su labor.

2.2.2 EL PROFESOR – INVESTIGADOR

Tomando como referencia los planteamientos de Briones en el Simposio Internacional de Investigaciones en Educación, llevado a cabo en Colombia (1999), considera que: “Para poder variar y mejorar la educación en lo que a investigación se refiere surge dos indispensables tareas que debemos cumplir en la educación”:

- a) Reformular los sistemas de formación de nuestros profesores según ellos se ofrecen actualmente en los centros o facultades de formación pedagógica.
- b) Vincular al profesor de maneja directa con la investigación educativa.

El profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador. Al respecto, ese compromiso y acción toman las siguientes formas:

- El profesor reflexivo.
- El profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa.
- El profesor como investigador individual, es decir, el profesor – investigador.
- El profesor como participante en equipos de investigación.

2.2.3 EL PROFESOR REFLEXIVO Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

En relación con el conocimiento práctico que poseen los profesores, también la investigación sobre el pensamiento del profesor ha encontrado que tal pensamiento está directamente ligado a la acción, a cómo hacer las cosas. En este campo, **Schon(1983)**, señala la importancia de la acción reflexiva. El profesor “reflexivo es aquel que piensa en la acción, en lo que hace o ha hecho, conociendo que construye o reconstruye a partir de la práctica; más aún ese conocimiento es dinámico y situacional, difícil de reducirlos a reglas y procedimientos, pero a través de la observación y de reflexión es posible este conocimiento para usarlo”.

De una manera más elaborada, los estudios acerca de la reflexión sobre la práctica se realizan en la llamada investigación-acción, de tipo individual, la cual debe incluir una reflexión sobre los aspectos morales y éticos de la educación.

La investigación-acción individual puede ampliarse cuando un grupo de profesores se reúnen para analizar los problemas que se presentan en sus prácticas docentes y, en conjunto buscan soluciones a esos problemas.

En realidad, la investigación en la acción es una forma de llevar a cabo el trabajo educativo a partir de grupos de profesores que pretenden explicar, programar, enseñar y evaluar de modo que tales elementos constituyan una hipótesis científica de acuerdo con los fines de la educación que ellos consideran, a fin de constatar, mediante un procedimiento de ensayo y error, su grado de adecuación con la realidad y la interacción continua entre teoría y práctica, de modo que la teoría no sea vacía y la práctica no sea ciega, cuyo resultado es la “construcción” de una realidad que pueda resultar satisfactoria para los individuos de la comunidad educativa que la lleva a cabo.

En otra versión del constructivismo, el profesor debe ser el constructor de conocimientos que le permitan orientar y mejorar su actividad docente. De esta manera el profesor-investigador podrá transmitir en mejor forma a sus alumnos la actitud crítica que implica la creación de conocimientos por medio de la investigación educativa.

El profesor como miembro de un grupo especializado de investigación

Aquí nos referimos a un equipo de coinvestigadores especializados como tales a los cuales se incorporan profesores de aula. Al respecto, caben dos posibilidades:

- 1) El profesor tiene una formación en investigación de nivel intermedio a más.
- 2) El profesor, tenga o no esa formación, se incorpora como participante valioso en cuanto al conocimiento y experiencia directa que tiene por su trabajo en la escuela. Así, por lo tanto, se unen la competencia teórica-metodológica de los investigadores con la experiencia del profesor de aula. Esto último sin perjuicio que el profesor tenga también un cierto nivel de competencia en investigación aplicada a la educación.

Los profesores que realizan directamente estudios sobre su propio trabajo en la sala de clases encuentran que esa tarea es intelectualmente satisfactoria y dan testimonio del poder de su propia investigación para ayudarlos a comprender mejor y finalmente para transformar sus prácticas educativas.

2.2.4 CONCEPCIÓN DE PERSONA

La investigación-acción participativa es una forma intencional de entregar poder a las personas para asumir acciones eficaces que puedan mejorar sus condiciones de vida. Este poder es el resultado del conocimiento técnico y de la experiencia de participación en acciones sociales colectivas. El ejercicio del poder es un fin en sí mismo, porque “ser humano” significa tomar parte en la determinación de eventos sociales que afectan la propia vida.

En ella los actores se consideran sujetos que conducen la investigación, junto a los investigadores profesionales. La investigación acción participativa exalta el potencial crítico y creador de la persona, fomentando la conciencia individual y colectiva respecto a la realidad. El sujeto se cuestiona para buscar un mejor bienestar propio y de la comunidad. Es así como él se siente autónomo, confiado en sí mismo, creador de su propia capacidad y llegar a la autodeterminación y autosuficiencia. Lo propio del hombre, como nos dice Marcen, citado en **Freire (1970)** es situación de “situado y fechado”, es decir un ser inserto en un espacio y tiempo, al cual trasciende y el que es captado por su conciencia intencionada. Es un sujeto que en su praxis, a través de la acción-reflexión, transforma el mundo en el cual vive.

A diferencia de esta postura, en la concepción “bancaria” el hombre es “domesticado” por la educación.

“Dar información es compartir el poder y confiar en las personas”. Quien quiere realmente participar informa e institucionaliza canales y procedimientos de acción, actitudes y medios interactivos. Limitar la información, fraccionarla, impedirla u ocultarla e negar la participación, pues sólo se puede participar realmente en lo que se conoce plenamente.

En síntesis, el concepto de participación aplicado a la investigación es un proceso de vinculación activa en la identificación y solución de problemas comunes. **Murcia (1994).**

2.2.5 CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO

Para la investigación-acción participativa las fuentes de conocimientos son: El análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica.

El conocimiento es generado por la gente, quien en el marco de la investigación se apropia de métodos que le permiten crear colectivamente conocimientos nuevos sobre ellos y sobre su realidad social.

Esto les da también la posibilidad de controlar y dirigir las acciones hacia las necesidades más urgentes. Por lo tanto es un conocimiento popular que crean nuevas formas de actuar para quienes participan del proceso investigativo. Así se vincula el conocimiento que se produce en la acción social. El conocimiento y la práctica no se pueden separar fácilmente, puesto que la acción influye sobre el conocimiento.

El conocimiento resultante mejora la capacidad técnica de los participantes, conduce a formar procesos colaborativos y alianzas políticas.

El conocimiento pasa a ser un elemento crucial que permite capacitarse y decir cómo nos gustaría el mundo en que se vive y cómo se podría dirigir. Este conocimiento sobre la estructura social de las

comunidades otorga poder, tanto psicológico como político para efectuar cambios estructurales.

2.3.6 CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

El aprendizaje se concibe basado en la experiencia, es transformador y orientado a fines. Educar es aprender por la búsqueda y la investigación.

Se da gran importancia al diálogo, el cual se concibe como instrumento de investigación, que produce conocimientos sobre hechos; conocimientos interpersonales y críticos que definen a los seres humanos como seres sociales autónomos.

Se considera también como un modo de descubrir cómo un problema se comprende, cómo se relacionan las vidas y las bases comunes para la acción “Dialogar significa hablar como iguales en un intercambio no sólo de información sino de sentimientos y valores”, **Park (1990)**.

2.4.7 CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA

La investigación-acción participativa estimula experiencias de autoeducación. Se realizan reuniones con la gente para compartir problemas, sentimientos, visiones y conocimientos personales que conduzcan a la solidaridad comunal.

El investigador actúa como organizador de la discusión como facilitador y persona técnica a quien se puede consultar.

La investigación es un recurso técnico que presenta opciones metodológicas aplicables a la situación-problema.

Se utiliza la discusión para obtener el control del significado de la situación problemática a tratar. Esta discusión es crítica al definir la acción y deliberar sobre opciones diferentes y sus consecuencias.

Las técnicas más utilizadas para identificar y definir el problema son teatro popular, sociodrama, videos sobre eventos críticos, fotografías de la vida de la comunidad, dibujos, etc.

Según enseñaba **Mao**, citado en **Park (1990)** se debía “tomar del pueblo lo que éste confusamente sabe para devolvérselo de manera sistemática”. Esto nos induce en cuanto al conocimiento interactivo y crítico, a recuperar la sabiduría de la gente y convertirla en fuerza potente de emancipación del resto de la humanidad.

Rescatando algo que dice **Paulo Freire (1994)**, se puede agregar que “el enseñar no existe sin el aprender”, puesto que... “el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por otro porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores”. En la investigación-acción participativa sucede de igual forma, puesto que ambos procesos se van dando dialécticamente.

2.3 PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN

Habiendo analizado los fundamentos de la investigación-acción, nos preguntamos: ¿Qué caminos metodológicos recorrer para concretar un proceso de investigación que involucre a la comunidad educativa a lo largo de todo proceso desde la formulación de los descubrimientos y la aportación de soluciones?.

2.3.1 PROPUESTA DE APLICACIÓN DE LA INVESTIGACION- ACCION

Presentaremos una propuesta que contempla la realización de las siguientes etapas:

I. DATOS GENERALES

Nombre de la institución educativa:.....

Ubicación de la institución educativa y detalles del contexto:.....

Beneficiarios:.....

Consigne en este espacio los datos de su institución según el proyecto elegido por el grupo.

1.1 INSTITUCIÓN:

1.2 UBICACIÓN:

1.3 CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO.

.....
.....
.....
.....
.....

1.4 BENEFICIARIOS:.....

.....
.....

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

2.1 Fundamentación

Determina la situación problemática. Debo describir con la mayor precisión posible la situación que se presenta y que pretendo mejorar.

Responder a qué quiero, por qué, para quién, para qué.

La fundamentación propone una innovación.

Ejemplo:

“Los docentes ofrecen resistencias frente a las propuestas de capacitación que les ofrece los organismos de la Región, y cuando las reciben, los conocimientos recibidos no alcanzan a modificar su práctica pedagógica”

Escriba su fundamentación

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.2 Formulación del Problema

La formulación del problema abarca dos aspectos: el enunciado diagnóstico y la pregunta de acción. El primero, es una síntesis de lo expuesto en la fundamentación del problema.

Ejemplo de enunciado diagnóstico:

...“La capacitación no produce cambio en la práctica docente. La práctica tradicional no garantiza el desarrollo de habilidades y actitudes correspondientes al nuevo paradigma”...

Enunciado Diagnóstico

.....
.....
.....
.....
.....

Pregunta de Acción

Se expresa de manera interrogativa y expresa la decisión de asumir un proceso de cambio frente a la situación que se ha planteado.

Ejemplo:

...“Cómo desarrollar un modelo de capacitación alternativa que asumiendo nuevos paradigmas logre innovaciones pedagógicas en el aula?”

Su pregunta de acción

.....
.....
.....
.....
.....

2.3. Formulación de la Guía de Acción

Una vez que hemos identificado el problema, procedemos a proponer guías para la acción. Son hipótesis que no necesariamente van a ser “probadas”

como en el modelo tradicional, sino que son guías que orientan las acciones a desarrollar.

Ejemplo:

“Desarrollar un programa de capacitación alternativo que ejercite nuevos roles y nuevas estrategias en el proceso de aprendizaje, para conseguir que cambien las prácticas tradicionales”.

Formule su guía de acción

.....
.....
.....
.....
.....

2.4. Justificación de la Acción

Lo que estoy proponiendo: ¿es original?, ¿significativo?, ¿pertinente?, ¿viable?

Original: Pues no ha sido realizado con anterioridad en esa comunidad.

Significativo: Porque parte de la demanda de la comunidad, promoviendo la participación.

Pertinente: Si se orienta a resolver problemas de la comunidad o a cambiar una situación que requiere mejora.

Viable: Pues cuento con los medios y recursos necesarios para llevar a cabo esta acción.

Original:

.....
.....

Significativo:

.....
.....

Pertinente:

.....
.....

Viable:

.....
.....

2.5. Entendimiento de Variables

Se refiere a aquellos aspectos sustanciales que me van a llevar a la innovación. Actúan como conceptos orientadores que me van a guiar para construir el marco teórico.

Ejemplo:

- ...“capacitación alternativa”
- ...“nuevos roles”
- ...“procesos de aprendizaje”
- ...“prácticas tradicionales”
- ...“estrategias de aprendizaje”

Identifique sus variables:

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

III. MARCO CONCEPTUAL O MARCO TEÓRICO

Se construye en base a los aspectos anteriormente señalados. Se refiere a los aspectos en relación con la guía de acción.

De manera que se refiere a los aspectos en relación con la guía de Acción.

Ejemplo:

En cuanto a capacitación alternativa, debo aclarar:

- Nuevos paradigmas de Comunidad Educativa.
- Competencia Docente.
- Transmisión vs Ejercitación.

En cuanto a procesos de aprendizaje:

- Nueva concepción de aprendizaje
- Construcción del conocimiento.
- Nuevos desempeños.

En cuanto a prácticas tradicionales:

- Modelo transmisión – acumulación.
- Nuevo entendimiento epistemológico y pedagógico.

En esta etapa elabore su marco conceptual.

.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

IV. ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

El plan de Acción, se refiere a la estrategia que permitirá viabilizar las hipótesis de acción en una práctica transformadora.

Está conformado por los siguientes elementos:

- Objetivos: se refiere a los logros que se espera obtener.
- Acciones y sus correspondientes actividades que realizaremos para cambiar la situación problemática.
- Responsables.
- Cronograma.

A continuación se le presenta un esquema de plan acción, desarrollado por docentes, que permite visualizar los elementos desarrollados hasta el momento en la elaboración de una investigación-acción participativa.

PLAN DE ACCIÓN

OBJETIVOS	ACCIONES	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	CRONOGRAMA
Mejorar el nivel de capacitación de los/as profesores/as, para que esto los lleve a producir una transformación en su práctica.	Desarrollar un taller de capacitación alternativa que responda al nuevo paradigma y provoque cambios en la práctica.	<p>Buscar capacitadores al interior de la institución.</p> <p>Solicitar asesoría externa (apoyo).</p> <p>Diseñar el taller:</p> <p>Contenidos, objetivos, estrategias, recursos a utilizar.</p> <p>Sistema de evaluación:</p> <p>Competencias que se desean desarrollar, indicadores del proceso.</p>	<p>Área de investigación.</p> <p>Coordinadores de Área.</p> <p>Jefatura de Formación General.</p>	A M J J A S O N D
Provocar la reflexión de los docentes sobre nuevos paradigmas y su aplicación.	Capacitar a los docentes en la aplicación de los nuevos paradigmas para generar cambios en la práctica.	<p>Convocatoria y selección de docentes para ser capacitados.</p> <p>Preparación de materiales para el taller.</p> <p>Realización del taller.</p> <p>Evaluación del taller.</p>	Facilitadores y docentes (y estudiantes) .	
Profundizar criterios de evaluación y mejorar el uso de estrategias para realizar una evaluación de diálogo. Comprensión y mejora del proceso.	Crear un sistema de evaluación que acompañe el proceso de desarrollo del programa (seguimiento y monitoreo).	<p>Establecer criterios e indicadores para evaluar las competencias docentes.</p> <p>Elaborar instrumentos.</p> <p>Guías de observación.</p> <p>Diseños de escalas para evaluar competencias.</p> <p>Listas de cotejo.</p> <p>Aplicación del instrumento.</p> <p>Organización de redes de interaprendizaje.</p>	Facilitadores, profesores y estudiantes.	

Desarrolle su plan de acción

OBJETIVOS	ACCIONES	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	CRONOGRAMA

2.3.2 PROPUESTA METODOLÓGICA VALIDADA

Presentaremos finalmente, un diseño basado en el trabajo titulado “El licenciado en Ciencias de la Educación, como asesor en la elaboración de Proyectos Educativos”, de Maria Luz Torrecilla, publicado por la Universidad Católica de Buenos Aires- Argentina. 1991 y validado en 9 colegios de ese país.

Esta propuesta contempla 5 pasos:

En primer lugar, la identificación del área problemática que afecta al conjunto o parte de la comunidad educativa donde se desarrolla la investigación.

Seguidamente, se selecciona un problema específico el cual, no surge como derivación teórica o como un postulado, sino más bien como producto de una necesidad sentida por un grupo particular en un determinado contexto.

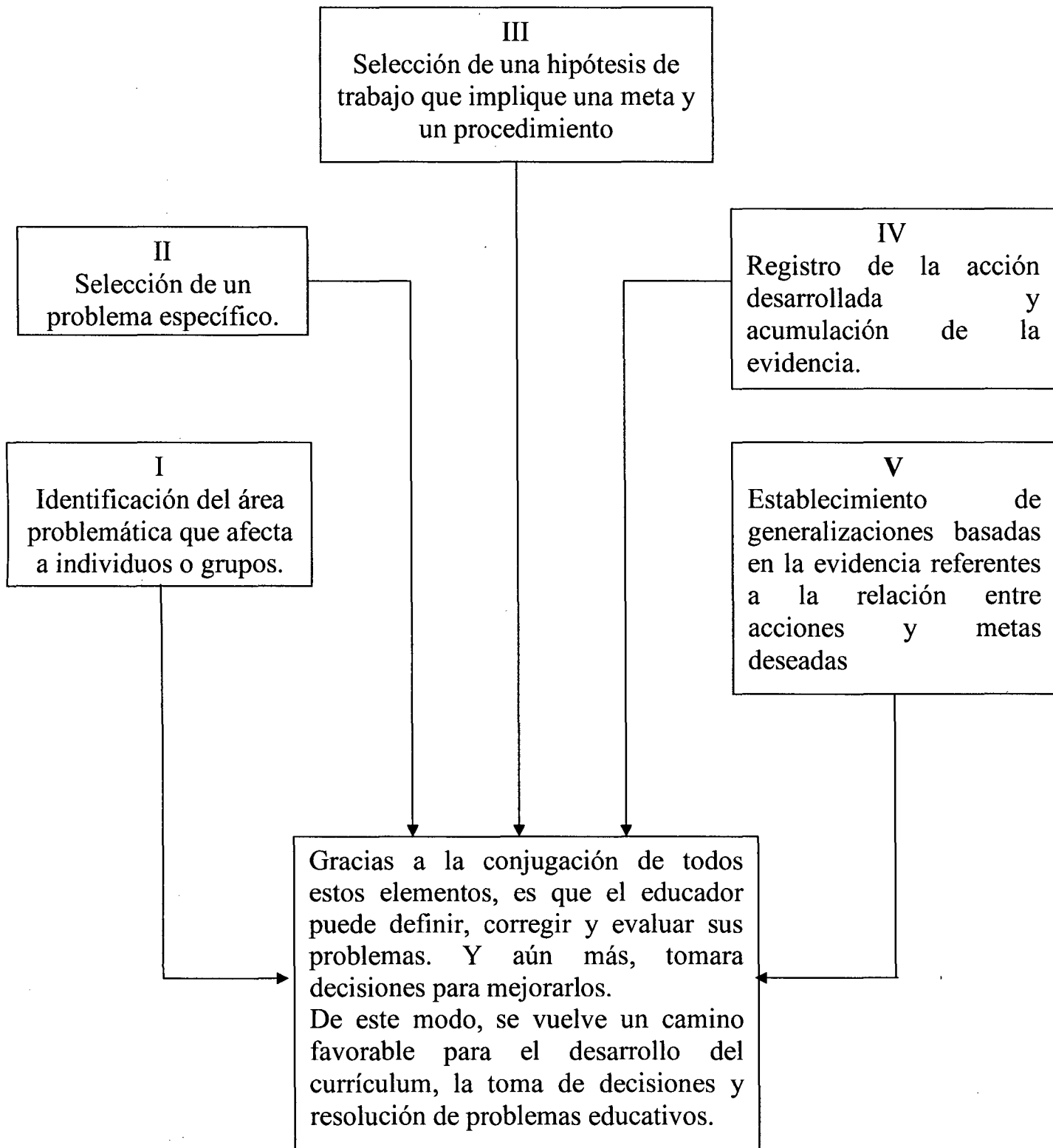
Como tercer paso se selecciona una hipótesis de trabajo que implique una meta, un procedimiento.

Posteriormente se realiza el registro de la acción desarrollada (a través de un plan previo de trabajo) y se acumulan las evidencias.

El establecimiento de ciertas generalizaciones basadas en las evidencias referentes a la relación entre acciones y metas deseadas, completa el proceso.

Se presenta en la siguiente página un gráfico correspondiente a este diseño.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN



2.3.3 SÍNTESIS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN REALIZADA POR JAVIER CASTILLO TARAZONA, SOBRE FORMULACIÓN DE PREGUNTAS ORALES EN EL AULA POR PROFESORES PRACTICANTES DE CIENCIAS SOCIALES

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 Institución Educativa: Sorana de los Ángeles

1.2 Ubicación: La mencionada institución educativa se encuentra ubicada en la provincia constitucional del Callao, distrito de Santa Rosa.

1.3 Características del Contexto: La institución educativa Sorana de los Ángeles cuenta con los tres niveles de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria). Además ofrece talleres curriculares y extracurriculares.

1.4 Beneficiarios: Estudiantes de primero, segundo y tercer grado de educación primaria en el área de personal social

II. IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA

Formulación de preguntas orales en el aula por parte de los profesores practicantes. De las observaciones realizadas con carácter diagnóstico se concluye que la mayoría de los profesores practicantes utiliza las preguntas en el aula para evaluar. Las orientan hacia sí mismos en más oportunidades que hacia los alumnos. Tienden a responder ellos mismos inmediatamente. Las preguntas propenden a ser memorísticas o de contenido factual. Casi no se observan preguntas reflexivas, de estímulo para el debate, de análisis, o que exijan algún tipo de ejemplificación por los alumnos. Existe relación entre lo manifestado por los profesores tutores y las observaciones realizadas: la mayor parte de las preguntas orales que no se planifican antes son formuladas de forma incorrecta.

III. DESARROLLO DE HABILIDADES REGULATIVAS

3.1 Objetivos

OBJETIVOS GENERALES

- ❖ Mejorar la práctica docente a través de la correcta formulación de preguntas orales y de la relación entre éstas y los objetivos de la clase.
- ❖ Disminuir las dificultades de los profesores practicantes en la formulación de las preguntas orales en clase

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Reconocer las dificultades reales en la formulación de preguntas orales en clase por parte de los profesores practicantes.
- ❖ Identificar posibles formas para mejorar esta situación.
- ❖ Diseñar indicadores para la formulación de preguntas orales.
- ❖ Proponer estrategias de planificación, teniendo en cuenta los indicadores utilizados para la correcta formulación de las preguntas.
- ❖ Formular preguntas relacionadas con los objetivos y con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

3.2 Plantear la Hipótesis-Acción

La planificación de las preguntas orales en relación con los objetivos de la clase mejora la conducción de la misma por el profesor, y el aprendizaje de los contenidos por los alumnos.

3.3 Planificación de las Estrategias

Planificación de las preguntas a realizar.

Considerar los objetivos de la clase en la planificación de las preguntas y en el tipo de preguntas a formular (para motivar, para indagar ideas previas, de evaluación, inicio, proceso o cierre de la clase, cerradas, semicerradas o abiertas, de argumentación, etc.).

Observar y registrar en una planilla la formulación de preguntas durante dos semanas.

3.4 Aplicación de las estrategias y control del curso de acción.

3.5 Evaluación de la actuación.

IV. TOMA CONSCIENTE DE DECISIONES

- Proponer instancias de autoevaluación y de observación de la propia práctica en relación con la formulación de preguntas.
- Informar al equipo docente del liceo sobre la propuesta, los logros y las dificultades de la misma.

V. REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA

- La planificación de las preguntas no puede ser impuesta; es responsabilidad de cada profesor. Esto se relaciona con la profesionalización y con la ética docente.
- La planificación de las preguntas, teniendo en cuenta los objetivos de la clase, ha evidenciado una relación con el aprendizaje significativo de los alumnos.
- Una de las principales causas de la carencia de planificación de las preguntas se relaciona con la falta de tiempo real que se destina a la planificación de la clase.
- La planificación de las preguntas estructura el hilo conductor de la clase, y permite al profesor un manejo adecuado del tiempo de clase y de la secuencia didáctica.

VI. IDEA GENERAL REVISADA PARA LA ORIENTACIÓN DE UN NUEVO CICLO DE ACCIÓN

La planificación excesiva de las preguntas puede quitar flexibilidad al profesor en la conducción de la clase.

III. CONCLUSIONES

- ✓ La investigación-acción se centra en la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios involucrados.
- ✓ El propósito de la investigación - acción es descriptivo-exploratorio, busca profundizar en la comprensión del problema sin posturas ni definiciones previas.
- ✓ Es posible y deseable que los docentes en la práctica desarrollen investigaciones extrayendo de su actividad cotidiana problemas educativos que serán abordados para su resolución. En este sentido la investigación-acción se proyecta como una metodología flexible y potente que le permite ser muy útil al docente investigador.
- ✓ El proceso de investigación-acción, constituye un proceso continuo, un espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito, partiendo de una nueva problematización.

IV. RECOMENDACIONES

- ✓ Para la aplicación de la investigación – acción se recomienda tener en cuenta ciertos principios éticos:
 - Todas las personas e instancias relevantes para el caso deben ser consultadas y deben obtenerse los consentimientos precisos.
 - Deben obtenerse permisos para realizar observaciones (salvo cuando se trate de la propia clase) o al examinar documentos que se elaboran con otros propósitos diferentes al de la investigación y que no sean públicos.
 - Cuando la realización del proyecto requiera de la implicación activa de otras partes, todos los participantes deberán entonces tener oportunidad de influir en el desarrollo del mismo, así como debe respetarse el deseo de quienes no deseen hacerlo.

- ✓ Para poner en práctica la investigación-acción en el aula, se recomienda apropiarse previamente de ciertas categorías científicas.

- ✓ Se recomienda a las autoridades educativas-administrativas, destinar un fondo económico para realizar proyectos de investigación-acción sin limitaciones económicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeyda, J y Almeyda, O (2005). *Paradigmas de la Investigación Educativa: Pautas para Elaborar el Proyecto de Investigación*. Lima-Perú. Ed. Edigraver.
- Buendía Eisman, L. y Salmarón Pérez, H (1994). *Intervención cooperativa a través de la investigación Cooperativa*. Sevilla
- Cavi, W y Femm's S (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La Investigación – Acción* 2da. ed. Madrid. Ed. Morata
- CUEVA, Hildaaura. “*Proyecto de Investigación - Acción*”. Disponible en: http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/Trab_estrategias.pdf// Accesado el 21/10/2008.
- Elliott, John (1996): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 2.ª ed., Madrid, Morata.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. 2da. ed. Montevideo. Ed. Tierra Nueva
- Fals Borda. Orlando (1978) “*the application of participatory Actino – Research in latin America*”. *International sociology* N°1 N°4, pp. 329 – 347.
- Habermas, J. (1979), *Communication an the Evolution of Society. Ch. T, “Legitimation Crisis in the modern Society”*. Boston. Ed. Beacon Press.
- Kemmis, S y Metaggart, R. (1988). *Como planificar la Investigación – Acción*. Barcelona. Ed. Laertes
- Lapuebla, A (1988). *Una Investigación Colectiva: Cuadernos de Pedagogía*
- Lopez Górris, I. (1993). *La investigación – Acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica*. Revista de investigación Educativa, P. 71 – 92.
- Pérez Serrano, G (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid. Ed. La Muralla.
- Park, Meter (1978) “*Social Research and Radical Change*” a paper presented at the 9th *Congress of Sociology*. Uppsia. Ed. Sweden.
- Revista iberoamericana de educación. *La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. Número 33: septiembre - diciembre 2003
- Restrepo, B. (2000). *Maestro investigador, escuela investigadora e investigación de aula, en: Cuadernos pedagógicos*, N° 14. Medellín
- Rincón Igoa, D. y Rincón Igoa, B. (2000). *Revisión, planificación y aplicación de mejoras, revista interuniversitaria del profesorado*. p. 39, 51 – 73

Sime, Luis (2008). *Investigación – Acción: Antecedentes, definición y metodología* (diapositivas). En: <http://blog.puc.edu.pe/Luissime>.

Stenhouse, Lawrence (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata

Stenhouse, Lawrence (1981). *La investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Ed. Morata.

ANEXO

PROPUESTA TENTATIVA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

I. DATOS GENERALES

1.1. Institución:.....

1.2. Ubicación:

1.3. Características del contexto:.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

1.4. Beneficiarios:.....

.....
.....
.....
.....

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

2.1. Fundamentación

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2.2. Formulación del problema

Enunciado Diagnóstico

.....
.....
.....
.....
.....

Pregunta de Acción

.....
.....
.....
.....
.....

2.3. Formulación de la Guía de Acción

.....
.....
.....
.....

2.4. Justificación de la Acción

Original:

.....
.....
.....

Significativo:

.....
.....

Pertinente:

.....
.....

Viable:

.....
.....

IV. ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

OBJETIVOS	ACCIONES	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	CRONOGRAMA